

Islamismusprävention in pädagogischen Handlungsfeldern

Rassismuskritische Perspektiven



Caroline Bossong • Dilek Dipçin • Philippe A. Marquardt • Frank Schellenberg • Johannes Drerup Islamismusprävention in pädagogischen Handlungsfeldern

### Schriftenreihe Band 10718

Caroline Bossong • Dilek Dipçin • Philippe A. Marquardt • Frank Schellenberg • Johannes Drerup

# Islamismusprävention in pädagogischen Handlungs-feldern

Rassismuskritische Perspektiven



#### Bonn 2022

© Bundeszentrale für politische Bildung Adenauerallee 86. 53113 Bonn

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Bundeszentrale für politische Bildung dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Die Inhalte der zitierten Internetlinks unterliegen der Verantwortung der jeweiligen Anbieter. Für eventuelle Schäden und Forderungen können die Bundeszentrale für politische Bildung sowie die Autorinnen und Autoren keine Haftung übernehmen.

Der Sammelband wurde in Zusammenarbeit mit den Beteiligten an dem Forschungsprojekt »Bildung und der Diskurs zur Islamismusprävention« der TU Dortmund erarbeitet.

Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen



Das Forschungsprojekt wurde mit Mitteln des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft des Landes NRW gefördert.

Projektkoordination: Frank Schellenberg

Redaktion: Caroline Bossong, Dilek Dipçin, Philippe A. Marquardt, Frank

Schellenberg, Johannes Drerup

Lektorat: Verena Artz

Umschlaggestaltung: Werbeagentur Rechl, Kassel

Satzherstellung: Naumilkat - Agentur für Kommunikation und Design, Berlin

Umschlagfoto: © Aditia Patria Warman/EyeEm – stock.adobe.com

Druck: Druck- und Verlagshaus Zarbock GmbH& Co.KG, Frankfurt/Main

ISBN 978-3-7425-0718-1

www.bpb.de

### Inhalt

CAROLINE BOSSONG • DILEK DIPÇIN • PHILIPPE A. MARQUARDT • FRANK SCHELLENBERG • JOHANNES DRERUP	
Einleitung	7
Teil	
Theoretische und empirische Problemvorgaben im Kontext von Islamismusprävention	19
PHILIPPE A. MARQUARDT • SINDYAN QASEM	
Rassismus und Rassismuskritik im politischen Projekt der Islamismusprävention	21
SCHIRIN AMIR-MOAZAMI	
Episteme der Islamismusprävention	45
THOMAS HÖHNE	
Resiliente Demokratie durch Bildung oder Erziehung?	
Überlegungen zum Verhältnis von Sicherheit, Demokratie und politischer Bildung	69
IMAN ATTIA • OZAN ZAKARIYA KESKINKILIÇ • BÜŞRA OKCU	
»Wie fühlt es sich an, als Gefahr wahrgenommen zu werden?«	
Über den Einfluss versicherheitlichter Zuschreibungen auf	
Subjektivierungsprozesse und Handlungsweisen von (als) Muslim*innen (Markierten)	95
FATOŞ ATALI-TIMMER • PAUL MECHERIL	
Die Polizei, ihre Islamismusprävention und was Schüler*innen lernen können	111

»Was hier an der Schule mit dem Islam [] passiert« Zur Problematisierung muslimischer Schüler*innen durch Lehrer*innen im Kontext von Integration, Sicherheit und Prävention		
Teil	П	
Fokussierungen und Problematisierungen aus der pädagogischen (Präventions-)Praxis	161	
GÖTZ NORDBRUCH		
»Konfrontative Religionsbekundung«?!		
Pädagogische Zugänge zu Konflikten jenseits von religiösem Othering und Alarmismus	163	
BERND RIDWAN BAUKNECHT		
»Das hat nichts mit Rassismus zu tun« – Doch!		
Struktureller Rassismus im Kontext von Schule und Prävention	179	
Anna sabel		
»Das war ein Attentat!«		
Multiplikator*innenschulungen zwischen Präventionslogik und Rassismusreproduktion	199	
SVEN-JONAS MARTIENSEN • ŞEYDA SARIÇAM • MATTHIAS BERNHARD SCHMIDT		
Teil des Problems oder Teil der Lösung?		
Muslimische Praxiserfahrungen in der Islamismusprävention	211	
Verzeichnis der Autor*innen und Herausgeber*innen	235	

CAROLINE BOSSONG • DILEK DIPÇIN • PHILIPPE A. MARQUAR DT

Caroline Bossong • Dilek Dipçin • Philippe A. Marquardt • Frank Schellenberg • Johannes Drerup

### **Einleitung**

Debatten über die Prävention von Islamismus<sup>1</sup> und Radikalisierung haben derzeit Konjunktur in Öffentlichkeit, Wissenschaft und unterschiedlichen Professionen. Insbesondere nach den Anschlägen in den USA (2001), Madrid (2004) und London (2005) wurde das Thema der Radikalisierungsprävention auf die (sicherheits)politische Agenda gesetzt. Eine intensive pädagogische Auseinandersetzung mit der Prävention von Islamismus geschah unter anderem im Zusammenhang mit den Ausreisen junger deutscher Muslim\*innen zum sogenannten Islamischen Staat. In den letzten Jahren war es insbesondere der Mordanschlag auf den französischen Lehrer Samuel Paty, der das Thema der schulischen Islamismusprävention erneut in den Mittelpunkt der pädagogischen Auseinandersetzung rückte. Der islamistisch motivierte Mordanschlag veranlasste bildungspolitische Akteure, pädagogische Institutionen und Pädagog\*innen in ganz Europa dazu, sich mit strukturellen Voraussetzungen und Problemen ihrer pädagogischen Tätigkeit im Umgang mit jungen Muslim\*innen auseinanderzusetzen, zumal pädagogischen Institutionen auch insgesamt eine Schlüsselrolle bei der Islamismusbekämpfung zugeschrieben wird (vgl. BMI 2017: 3: EU 2021).

Im Zuge der Schaffung einer breit aufgestellten pädagogischen Infrastruktur zur Prävention von Islamismus während der letzten Jahre wird von Akteuren in Schule und schulnaher Sozialarbeit erwartet, Tendenzen einer (islamistischen) Radikalisierung frühzeitig zu erkennen und diesen entgegenzuwirken. Lehrer\*innen und Sozialarbeiter\*innen sollen also bereits vor der tatsächlichen Entwicklung entsprechender Einstellungsmuster und vor der Begehung von Straftaten pädagogisch aktiv werden. Dabei wird unterstellt, dass sich zukünftige Handlungen von Heranwachsenden voraussagen und direktiv beeinflussen lassen. Als ein zentrales Problem für die Konzeption und praktische Umsetzung »präventiven Handelns gegen Islamismus« (Qasem 2020: 16) kann daher die schwierige Aufgabe gelten, die Entwicklung gefährlicher Denk- und Verhaltensweisen Heranwachsender zu antizipieren. Eine Grundlage für solche Diagnosen von Radika-

lisierungsprozessen ist ein Modell von Radikalisierungs- bzw. Risikofaktoren, das dem sicherheitspolitischen Bereich entstammt.<sup>2</sup> Darin werden junge Muslim\*innen aufgrund ihrer Religion als Risikogruppe konstruiert und als gefährlich erachtet, insofern ihre Religiosität die Neigung und Bereitschaft begünstige, islamistische Ideologien zu übernehmen. Als Indikatoren dafür gelten spezifische Faktoren (z. B. Alter, Lebensgewohnheiten, Bildungshintergrund, Kleidungsstil usw.) (vgl. Castel 1983: 53 ff.; Groenemeyer 2015: 15 f.; Marquardt 2020: 133 ff.).

Die kausale Erklärungs- und Attributionslogik, die dem Risikofaktorenmodell zugrunde liegt, auf pädagogische Problemkonstellationen zu übertragen, gilt als fragwürdig. So wird nicht nur diskutiert, ob und inwiefern die Übertragung von (statistischem) Sicherheitswissen auf pädagogische Kontexte sinnvoll bzw. überhaupt möglich ist (vgl. Schiffauer 2015: 232 ff.), sondern auch, ob auf entsprechende Modelle gestützte Formen der gezielten »Beeinflussung menschlichen Verhaltens« ethisch vertretbar und pädagogisch zu rechtfertigen sind (Wohlgemuth 2009: 24), da sie – so eine Kritik – auf eine »Pathologisierung des Individuums« bzw. eine »Dethematisierung gesellschaftlicher Faktoren« hinauslaufen (ebd.: 29). Während so in der Radikalisierungsforschung zwar zahlreiche, auch pädagogisch ambitionierte Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden, werden die entsprechenden Programmatiken und praktischen Konzepte,3 ihre Passung zu klassischen pädagogischen Leitvorgaben (etwa Subjektorientierung und Mündigkeit) und vor allem die mit ihnen potenziell verbundenen Stigmatisierungen und Diskriminierungen viel zu selten einer kritischen Analyse unterzogen.4

Während Muslim\*innen angesichts der gesellschaftlichen Realität von Islamismus und Radikalisierung ein besonderes Gefährdungspotenzial für die Gesellschaft zugeschrieben wird, wird selten berücksichtigt, dass sie auch selbst als in besonderer Form gefährdet gelten können. Zahlreiche Studien weisen auf die weite Verbreitung von antimuslimischen Einstellungen und Diskriminierungen hin (vgl. Zick u.a. 2011; Foroutan 2020: 21 f.; vgl. auch Esposito/Iner 2019). Die dokumentierte Ablehnung und Geringschätzung von Muslim\*innen wird oftmals mit guten Gründen als Beleg eines antimuslimischen Rassismus gedeutet (vgl. Attia 2009). Trotz der Ambivalenzen und Folgeprobleme, die mit diesen widerstreitenden Deutungen – Muslim\*innen als Sicherheitsrisiko und als diskriminierte Gruppe – einhergehen, verlaufen die Diskurse über Islamismusprävention und antimuslimischen Rassismus weitgehend unabhängig voneinander. Eine rassismuskritisch informierte Analyse von Wissensbeständen und Praktiken der Islamismusprävention erscheint vor diesem Hinter-

grund dringend geboten. Im Rahmen einer systematischen Verknüpfung der Debatten über antimuslimischen Rassismus und Islamismusprävention ist daher zu diskutieren, ob und inwiefern auf Islamismus bezogene Wissensbestände und präventive Praxisformen von rassistischen Deutungen durchzogen sind.

Rassismusforschung analysiert Rassekonstruktionen, die der Legitimation von ungleichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen dienen<sup>5</sup> (vgl. Leiprecht 2016: 228). Rassismus wird in diesem Sinne als Praxis der Markierung von Gruppenunterschieden verstanden, mit der bestimmte Zuschreibungen einhergehen.

»Dabei werden soziale und kulturelle Differenzen naturalisiert und somit soziale Beziehungen zwischen Menschen als unveränderliche und vererbbare verstanden (*Naturalisierung*). Die Menschen werden dafür in jeweils homogenen Gruppen zusammengefasst und vereinheitlicht (*Homogenisierung*) und den anderen als grundsätzlich verschieden und unvereinbar gegenübergestellt (*Polarisierung*) und damit zugleich in eine Rangordnung gebracht (*Hierarchisierung*). Beim Rassismus handelt es sich also nicht einfach um individuelle Vorurteile, sondern um die Legitimation von gesellschaftlichen Hierarchien, die auf der Diskriminierung der so konstruierten Gruppen basieren« (Rommelspacher 2009: 29).

Der Begriff »antimuslimischer Rassismus« (Attia 2009: 55) beschreibt diejenigen Diskurse, in denen Muslim\*innen bzw. als muslimisch markierte Menschen abwertend als grundlegend anders und fremd konstruiert werden. Im Rahmen von antimuslimischem Rassismus kommen sogenannte Prozesse des Othering<sup>6</sup> zum Tragen, wenn es z.B. um die Themen häusliche Gewalt, fehlende Geschlechtergerechtigkeit, Antisemitismus oder Homophobie geht. Diese werden oftmals als ausschließliche Probleme von Muslim\*innen thematisiert und zum Merkmal ihrer »Rasse«, Kultur oder Religion erklärt. Das »Eigene« (»das Deutsche«, die »westliche Kultur«, …) wird abgrenzend dazu als friedlich, geschlechtergerecht, tolerant usw. präsentiert.

Entsprechend justierte Orient- und Islambilder sind sozialhistorisch und ideengeschichtlich herleitbar und auch in der Gegenwart noch tief in westlichen Gesellschaften verwurzelt (vgl. Attia 2009: 71; Said 1997; 2019 sowie auch Mishra 2020). Sie wurden schon vor der Zeit des kolonialen Imperialismus oftmals als »Resultat von materiellen und politischen Interessen« (Miles 1991: 27) hervorgebracht.<sup>7</sup> Bis heute prägen sie Diskurse um Migration und Integration, bei denen Einwander\*innen häufig vor-

nehmlich als Muslim\*innen<sup>8</sup> und damit als fremd und in besonderem Maße integrationsbedürftig wahrgenommen werden (vgl. Geier/Mecheril 2021: 173). Antimuslimischer Rassismus kann insofern nicht nur als ein Problem der politischen Rechten, sondern durchaus als ein gesamtgesellschaftliches Problem gelten (vgl. Keskinkılıç 2019).

Aus rassismuskritischer Perspektive geht man davon aus, dass auch in liberalen und pluralistischen Gesellschaften rassistische Deutungen und Annahmen fest etabliert sind und dass sich entsprechende Ressentiments und Vorurteile gegenüber Muslim\*innen in Deutschland in politischen und pädagogischen Institutionen sowie in Gesetzen, Verordnungen und Maßnahmen auf mehr oder weniger subtile Art und Weise manifestieren. Im Rahmen dieses Bandes soll diese Leitannahme kritisch untersucht werden, um so Orientierung zu bieten für den Umgang mit praktischen Problemen und nichtintendierten und kontraproduktiven Effekten pädagogischer Islamismusprävention. Dabei soll es selbstverständlich weder darum gehen, einzelnen Akteuren generalisierte Rassismusvorwürfe zu machen, noch darum, unterschiedliche Varianten des Islamismus durch solche Vorwürfe gegen Kritik zu immunisieren oder reale gesellschaftliche Probleme zu relativieren. Es ist vielmehr zu berücksichtigen, dass jedes »öffentliche Sprechen über islambezogene Themen« sich in einem »Spannungsfeld« bewegt:

»Auf der einen Seite gibt es reale Probleme, die nicht beschwiegen oder schöngeredet werden sollten; auf der anderen Seite gibt es eine systematische Stigmatisierung und Marginalisierung von Musliminnen und Muslimen und jede Islamkritik läuft Gefahr, diese zu verstärken. Dieses Dilemma besteht in allen gesellschaftlichen Sphären, in denen Diskussionen stattfinden – in Talkshows, in sozialen Medien, in Klassenzimmern, beim Mittagessen, auf Schulhöfen, in der Zeitung und so weiter – und es wird auf absehbare Zeit fortbestehen. Die öffentliche Debatte kann dieses Dilemma nicht auflösen, sie kann es nur reflektieren und sich dann entsprechend dazu verhalten« (Biskamp 2019).

In diesem Sinne gilt es, relevante Problemkonstellationen theoretisch zu klären und Fragen, die sich daraus für die pädagogische und politische Praxis ergeben, in den Fokus zu rücken und zu diskutieren.<sup>9</sup> Was passiert z.B., wenn Kinder und Jugendliche im Rahmen von Präventionsarbeit als Vertreter\*innen von Risikogruppen bzw. als potenzielles Sicherheitsrisiko adressiert werden? Wie ändert ein solcher Interpretationsrahmen die pädagogische Konstellation und welche nichtintendierten Nebeneffekte und Kollateralschäden sind gegebenenfalls damit verbunden? Welche Dilem-

mata und Anschlussprobleme gehen hiermit für die praktische pädagogische Arbeit einher und wie sollte mit diesen professionell umgegangen werden?

Das übergreifende Ziel des Bandes ist es, Lehrer\*innen und anderen betroffenen pädagogischen und politischen Akteuren zu ermöglichen, sich reflexiv mit dem schwierigen Problemzusammenhang von antimuslimischem Rassismus und Islamismusprävention auseinanderzusetzen. Der Band greift bestehende Theorieansätze, empirische Forschungsergebnisse und Praxiserfahrungen auf, um davon ausgehend das Feld der pädagogischen Islamismusprävention für rassismuskritische und diskriminierungssensible Überlegungen zu öffnen. Damit wird nicht beansprucht, einfache Lösungen für die Anschlussprobleme und Konflikte liefern zu können, die sich aus der Konstruktion von Muslim\*innen als Risikogruppe im Rahmen von Islamismusprävention ergeben. Es soll vielmehr dazu beigetragen werden, den pädagogischen Reflexions- und Handlungsspielraum zu erweitern. Denn neben einem vielschichtigen Methodenrepertoire zeichnet sich pädagogische Professionalität gerade durch ein Bewusstsein für im Praxisfeld strukturell angelegte Problemzusammenhänge aus, d.h. auch durch eine Reflexion der Herausforderungen und Komplexitäten, die sich in der Regel einer allzu einfachen praktischen Bearbeitung bzw. Lösung entziehen (Drerup 2021).

Der Band versammelt Beiträge, die das Ergebnis einschlägiger Forschungsbemühungen und Praxiserfahrungen im Feld der Islamismusprävention darstellen. Er ist in einen theorie- und einen praxisorientierten Teil gegliedert, wobei diese Unterteilung in erster Linie eine analytischordnende Funktion hat, da selbstverständlich auch der praxisorientierte Teil nicht ohne Referenzen auf Theorie und Forschung operiert. Beide Teile können als sich wechselseitig ergänzend und als miteinander verwoben gelesen werden.

Die Beiträge des ersten Teils des Bandes legen den Fokus auf grundlegende theoretische und empirische Problemvorgaben, die sich im Kontext von Islamismusprävention stellen. Sie gehen möglichen Verstrickungen von Islamismusprävention und antimuslimischem Rassismus nach und setzen sich mit theoretischen, epistemologischen und ideologischen Eigenheiten und Schwächen des Islamismuspräventionsdiskurses auseinander.

Im ersten Beitrag diskutieren Philippe A. Marquardt und Sindyan Qasem, inwiefern »Islamismusprävention« als hegemoniales, politisches Projekt verstanden werden kann. Zentral sind dabei die Rekonstruktion und Kritik der gängigen Argumentation, wonach rechtsradikale, antimuslimische Agitation über den Umweg der Islamismusprävention eingedämmt werden könnte. Daran anknüpfend fragen die Autoren nach Mög-

lichkeiten und Grenzen von Rassismuskritik im Rahmen des Feldes der Islamismusprävention.

Im Beitrag von Schirin Amir-Moazami werden die Bedingungen und Voraussetzungen der Produktion von Wissen über Islam(ismus) genauer unter die Lupe genommen. Die These der Autorin ist, dass dieses Wissen – und damit letztlich auch die konkreten Maßnahmen der Islamismusprävention – nicht politisch neutral ist, sondern von einer ganz bestimmten Position aus entsteht. Die Rekonstruktion und Konkretion dieser meist unausgewiesenen Position geschieht entlang der Analyse von historisch verankerten Vorstellungen über (normale) Religiosität und der Kritik von pädagogischer Praxis und Forschungspraxis.

Thomas Höhne widmet sich in seinem Artikel dem Verhältnis von Sicherheit, Demokratie und politischer Bildung. Er stellt dabei die gängige Annahme infrage, wonach »Unsicherheit« eine die Gesellschaft von außen bedrohende Ausnahme sei. Wie diese scheinbare Gewissheit unterzieht er auch das Extremismusmodell von »Mitte« und »Rändern« und die Verbindungen von sicherheitsorientierter Prävention und politischer Bildung einer kritischen Prüfung. Seine Überlegungen münden in ein Plädoyer für die Erweiterung der Forschungsperspektiven auf Radikalisierungsprozesse.

Iman Attia, Ozan Zakariya Keskinkılıç und Büşra Okcu präsentieren in ihrem Beitrag Ergebnisse ihrer qualitativ-rekonstruktiven Studie zu Umgangsweisen von Muslim\*innen mit dem hegemonialen Sicherheitsdiskurs. Dabei interessiert sie besonders die Frage, ob und wie die befragten Muslim\*innen an gesellschaftliche Debatten über Sicherheit anknüpfen. Entlang von Interviewauszügen arbeiten die Autor\*innen unterschiedliche Deutungen, Positionierungen und Umgangsweisen der Befragten heraus, die zwischen Praktiken des Distanzierens, Intervenierens und Erinnerns changieren.

Paul Mecheril und Fatoş Atali-Timmer thematisieren in ihrem Beitrag polizeiliche Präventionsarbeit in pädagogischen Institutionen und zeigen damit einhergehende Probleme auf. Eines davon ist, dass Schüler\*innen als potenzielle Gefährder\*innen in den Blick der Sicherheitsbehörden geraten können. Die Autor\*innen kritisieren schulische Präventionsprojekte und gehen der Frage nach, was Schüler\*innen konkret von solchen Angeboten und speziell von dem Präventionsprojekt »ACHTUNG?! – Radikalisierung geht uns alle an!« lernen können.

Caroline Bossong, Dilek Dipçin und Philippe A. Marquardt stellen in ihrem Beitrag Ergebnisse aus dem empirischen Forschungsprojekt »Bildung und der Diskurs zur Islamismusprävention« vor. In ihrer Analyse eines Gruppeninterviews arbeiten sie heraus, über welches implizite Wissen die befrag-

ten Lehrer\*innen in Bezug auf Islam und Islamismus in der Schule verfügen. Hierbei tritt vor allem die Wahrnehmung einer Polarisierung zwischen muslimischen Schüler\*innen und nichtmuslimischen Lehrer\*innen hervor und damit verbunden etwa auch Zuschreibungen von Fremdheit, Unterlegenheit und Gefahr. Der Beitrag stellt eine Brücke zum zweiten Teil dar, in dem der Fokus auf die schulische Präventionspraxis gelegt wird.

Der zweite Teil des Bandes versammelt Beiträge, die einzelne theoretische oder praktische Fragestellungen fokussieren und dabei Problematisierungen von »Islamismusprävention« aus der pädagogischen (Präventions-) Praxis heraus vornehmen.

Im ersten Beitrag nimmt Götz Nordbruch die Auseinandersetzung mit der Entstehung und der zunehmend problematischen Verwendung des Begriffs »konfrontative Religionsbekundungen« zum Anlass, eine Praxis zu kritisieren, die Konflikte zunehmend nicht mehr aus pädagogischer, sondern aus schulrechtlicher und sicherheitspolitischer Perspektive in den Blick nimmt. Dabei arbeitet er heraus, wie unangemessen Alarmismus in den allermeisten Fällen ist und wie dadurch religiöses *Othering* gefördert wird.

Bernd Ridwan Bauknecht widmet sich in seinem Beitrag (gesamt)gesellschaftlichen Diskurshierarchien und Wirkweisen von strukturellem Rassismus im Lernort Schule, die er anhand konkreter Praxiserfahrungen aus dem Schulalltag illustriert. Eine Reflektion seiner eigenen Rolle als Akteur im Feld, als Lehrkraft für islamischen Religionsunterricht sowie als Einzelmitglied in der Deutschen Islamkonferenz ist ihm dabei ebenso ein zentrales Anliegen wie eine Einbeziehung der Perspektive der Schüler\*innen.

Anna Sabel wirft einen Blick auf Angebote der Multiplikator\*innenschulungen für Islamismusprävention und betont, dass diese der Auseinandersetzung mit antimuslimischem Rassismus bedürfen. Sie zeigt anhand von Beispielen, dass das Sprechen über Muslim\*innen innerhalb des Präventionsdiskurses an Wissen aus dem Sicherheitsbereich anknüpft und Otheringprozesse mobilisieren kann. Den Beitrag schließt sie mit einem rassismuskritischen Fazit ab und weist auf die Verwobenheit von Angeboten der Islamismusprävention mit rassistischen Handlungs-, Erfahrungsund Denkformen hin.

Den Abschluss bildet der Beitrag von Sven-Jonas Martiensen, Şeyda Sarıçam und Matthias Bernhard Schmidt, die Motive des antimuslimischen Rassismus und seine Wirkung vor allem auf muslimische Jugendliche und die Rahmenbedingungen für Präventionsarbeit durch muslimische Akteure und Projekte in muslimischer Trägerschaft fokussieren. Dabei reflektieren sie ihre Rolle als von antimuslimischem Rassismus Betroffene und gleichzeitig in einem Feld Agierende, das untrennbar mit Sicher-

heitsdiskursen über Muslim\*innen verbunden ist, und stellen Ansätze vor, die sie in ihrer Arbeit einsetzen, um defizitorientierte Zielgruppenansprachen zu vermeiden.

### Anmerkungen

- 1 Es wird hier der Begriff »Islamismus« genutzt, da dieser umfassender ist als die Begriffe »Salafismus«, »religiös begründeter Extremismus« oder »islamistischer Extremismus«. Für eine philosophisch ambitionierte Klärung des Extremismusbegriffs vgl. Cassam 2022.
- 2 Vgl. hierzu auch die Beiträge in: Bundesarbeitsgemeinschaft religiös begründeter Extremismus 2021.
- 3 Aus einer diskursanalytischen Perspektive geht die Konstruktion von Problemursachen, –gruppen und –lösungen mit bestimmten Vorannahmen und Deutungen einher. Die konkreten Präventionsansätze sind demnach ein Ergebnis gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse und folglich so auch hinsichtlich ihrer konkreten Ausgestaltung kritisierbar (vgl. Bröckling 2019).
- 4 Für die angelsächsische Debatte vgl. etwa: Jerome/Elwick 2020; O'Donnell 2017; Busher u. a. 2020. Aus Sicht der internationalen Schulbuchforschung: Christodoulu/ Szakács 2018. Für eine Kritik von Extremismusprävention im Kontext politischer Bildung: Achour/Gill 2020.
- 5 Unter »Rassismus« wurden in Deutschland lange Zeit »Nationalsozialismus«, »Rechtsextremismus« und offensichtliche gewalttätige Handlungen verstanden, die aus dem Raster des Normalen und Alltäglichen fallen. Die starke Abwehr und Distanzierung von Rassismus kann, so eine Deutung, als postnationalsozialistische Praktik gelesen und als Folge des »Wunsch[es], unschuldig zu sein« (Schneider 2010: 122) betrachtet werden. Dagegen perspektiviert postkoloniale und migrationspädagogische Forschung Rassismus als etwas Alltägliches, das in gegenwärtige gesellschaftliche Strukturen eingeschrieben ist (vgl. z.B. Linnemann u.a. 2013: 10 f.).
- 6 Die binäre Konstruktion der Gruppen »Wir« und »die Anderen« wird als Othering (Ver-Anderung) bezeichnet. »Das Eigene« entsteht dabei erst in Abgrenzung von dem »Anderen« (vgl. Riegel 2016: 52).
- 7 Aktuelle Orient- und Islambilder haben eine jahrhundertealte Tradition. Edward Said (2019) arbeitet heraus, dass das Wissen über Islam und Muslim\*innen seit Jahrhunderten in kulturellen Repräsentationen des »Orients« etwa durch die Disziplin der Orientalistik hervorgebracht wird. Werke wie »Märchen aus 1001 Nacht« oder die Bücher von Karl May kreierten zusammen mit Beiträgen aus Musik und Kunst die Bilder von sinnlichen, sexuell verfügbaren, verschleierten Frauen und von hinterlistigen, grausamen Orientalen (vgl. Attia 2009: 57 f.). Dieser Exotisierung und Faszination steht die Wahrnehmungstradition der Angst vor dem Islam gegenüber, die in der drohenden »Islamisierung des Abendlands« ihr projiziertes Feindbild findet (vgl. Shooman 2014: 45).

- 8 Es ist davon auszugehen, dass bei antimuslimischem Rassismus die Differenzkategorie »Religion« nicht von den Differenzkategorien »Geschlecht«, »Kultur«, »Ethnie«, »Nation« und »Klasse/Milieu« zu trennen und deshalb intersektional zu betrachten ist (vgl. Attia/Keskinkılıç 2016: 169). Mit Bezug auf rassismuskritische Ansätze sollen selbstverständlich auch Probleme und Kritiken nicht ausgespart werden: »Allerdings hat auch der rassismuskritische Ansatz einen großen Nachteil: Wenn man davon ausgeht, dass es antimuslimischen Rassismus gibt und Äußerungen über den Islam nur daraufhin befragt, ob sie geeignet sind, dieses Dominanzverhältnis zu stärken, muss fast jede kritische Äußerung über irgendwelche mit dem Islam verbundenen Phänomene durchfallen: Jede solche Äußerung ist potenziell geeignet, die negative Fokussierung der Debatten auf den Islam zu verstärken. Die Rassismuskritik kennt anders als die Vorurteilsforschung keine systematische Unterscheidung von rationaler Kritik und Rassismus und neigt zu einer überspitzten Hermeneutik des Verdachts« (Biskamp 2019: 4; zur Kritik expansionistisch gewendeter Rassismuskonzeptionen vgl. auch Scherr 2022). Möglichkeiten der Fehlattribution und der illegitimen politischen Instrumentalisierung von Rassismusvorwürfen werden im Rahmen entsprechender Ansätze nur zu selten mitgedacht.
- 9 Dazu gehört auch die kritische Befragung des Standpunkts, von dem aus Wissen über Muslim\*innen generiert wird (vgl. Amir-Moazami 2018).

### Literatur

- Achour, Sabine/Gill, Thomas (2020): Extremismusprävention als politische Bildung? In: Polis, Nr. 4, S. 11–13.
- Amir-Moazami, Schirin (Hrsg.) (2018): Der inspizierte Muslim: Zur Politisierung der Islamforschung in Europa, Bielefeld.
- Attia, Iman (2009): Die »westliche Kultur« und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus, Bielefeld.
- Attia, Iman/Keskinkılıç, Ozan Zakariya (2016): Antimuslimischer Rassismus. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim u.a., S. 168–183.
- Biskamp, Floris (2019): Das Sprechen über den Islam, www.bpb.de/302230 (Zugriff: 23.06.2022).
- Bröckling, Ulrich (2019): Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste, 3. Aufl., Berlin.
- Bundesarbeitsgemeinschaft religiös begründeter Extremismus (2021): Zur Sicherheit Prävention?, Ligante, Nr. 4, Berlin.
- Bundesministerium des Inneren, für Bau und Heimat (BMI) (2017): Nationales Präventionsprogramm gegen islamistischen Extremismus, www.bmi.bund. de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/sicherheit/ praeventionsprogramm-islamismus.pdf?\_\_blob=publicationFile&v=2 (Zugriff: 17.12.2021).

- Busher, Joel u.a. (2020): The Introduction of the Prevent Duty into Schools and Colleges: Stories of Continuity and Change. In: The Prevent Duty in Education. Impact, Enactment and Implications, S. 33–53, https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-030-45559-0.pdf (Zugriff: 23.06.2022).
- Cassam, Quassim (2022): Extremism. A Philosophical Analysis, London u. a. Castel, Robert (1983): Von der Gefährlichkeit zum Risiko. In: Wambach, Manfred Max (Hrsg.): Der Mensch als Risiko, Frankfurt a. M., S. 51–74.
- Christodoulou, Eleni/Szakács, Simona (2018): Preventing Violent Extremism Through Education. International and German Approaches, Georg-Eckert-Institut, Braunschweig.
- Drerup, Johannes (2021): Democratic education and the limits of toleration. How to respond to extremism in the classroom. In: Pedagogiek, Jg. 41, Nr. 3, S. 251–271.
- Esposito, John/Derya, Iner (Hrsg.) (2019): Islamophobia and Radicalization, Cham.
- Europäische Union (EU) (2021): About RAN, https://ec.europa.eu/home-affairs/networks/radicalisation-awareness-network-ran\_en (Zugriff: 17.12.2021).
- Foroutan, Naika (2020): Muslimische Identitäten. Soziale Konstruktionen und Performanz vor dem Hintergrund antimuslimischer Einstellungen in Deutschland. In: Hößl, Stefan E. u.a. (Hrsg.): Politische Bildung im Kontext von Islam und Islamismus, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, S. 21–53.
- Geier, Thomas/Mecheril, Paul (2021): Grenze, Bewegung, Beunruhigung. Skizze einer zugehörigkeitstheoretisch informierten Migrationsforschung. In: Zeitschrift für Migrationsforschung, Jg. 1, Nr. 1, S. 171–196.
- Groenemeyer, Axel (2015): Soziale Konstruktionen von Ordnungsstörungen. Abweichung als Risiko. In: Dollinger, Bernd u.a. (Hrsg.): Devianz als Risiko. Neue Perspektiven des Umgangs mit abweichendem Verhalten, Delinquenz und sozialer Auffälligkeit, Weinheim u.a., S. 9–43.
- Jerome, Lee/Elwick, Alex (2020): Teaching about terrorism, extremism and radicalization: some implications for controversial issues pedagogy. In: Oxford Review of Education, Jg. 46, Nr. 2, S. 222–237.
- Keskinkılıç, Ozan Zakariya (2019): Was ist antimuslimischer Rassismus? Islamophobie, Islamfeindlichkeit, Antimuslimischer Rassismus viele Begriffe für ein Phänomen, www.bpb.de/302514 (Zugriff: 12.12.2022).
- Leiprecht, Rudolf (2016): Rassismus. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim u. a., S. 226–242.
- Linnemann, Tobias u.a. (2013): Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 36, Nr. 2, S. 10–14.

- Marquardt, Philippe A. (2020): Junge MuslimInnen als fragile Subjekte mit Hang zum Terrorismus? Kritik der dominierenden Erzählung und pädagogischen Prävention von Radikalisierung. In: Hafez, Farid/Qasem, Sindyan (Hrsg.): Jahrbuch für Islamophobieforschung, Bd. 11, Wien, S. 131–151.
- Miles, Robert (1991): Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs, Hamburg.
- Mishra, Pankaj (2020): Bland Fanatics, London u.a.
- O'Donnell, Aislinn (2017): Pedagogical injustice and counter-terrorist education. In: Education, Citizenship and Social Justice, Jg. 12, Nr. 2, S. 177–193.
- Qasem, Sindyan (2020): Präventives Handeln gegen Islamismus in Deutschland: Umriss eines fortschreitenden hegemonialen Projektes. In: Hafez, Farid/Qasem, Sindyan (Hrsg.): Jahrbuch für Islamophobieforschung, Bd. 11, Wien, S. 16–34.
- Riegel, Christine (2016): Bildung Intersektionalität Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen, Bielefeld.
- Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach/Ts., S. 25–38.
- Said, Edward W. (1997): Covering Islam, London.
- Said, Edward W. (2019): Orientalismus, Frankfurt a.M.
- Scherr, Albert (2022): How racisms works and how it doesn't work: Why a totalizing understanding of racism is insufficient for theory and research. In: On Education. Journal for Research and Debate, Jg. 5, Nr. 13.
- Schiffauer, Werner (2015): Sicherheitswissen und Deradikalisierung. In: Molthagen, Dietmar (Hrsg.): Handlungsempfehlungen zur Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus und Islamfeindlichkeit. Arbeitsergebnisse eines Expertengremiums der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin, S. 217–242.
- Schneider, Christian (2010): Besichtigung eines ideologisierten Affekts. Trauer als zentrale Metapher deutscher Erinnerungspolitik. In: Jureit, Ulrike/ders. (Hrsg.): Gefühlte Opfer. Illusionen der Vergangenheitsbewältigung, Stuttgart, S. 105–212.
- Shooman, Yasemin (2014): »... weil ihre Kultur so ist«. Narrative des antimuslimischen Rassismus, Bielefeld.
- Wohlgemuth, Katja (2009): Prävention in der Kinder- und Jugendhilfe. Annäherung an eine Zauberformel, Wiesbaden.
- Zick, Andreas u.a. (2011): Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin.

## Teil I

Theoretische und empirische Problemvorgaben im Kontext von Islamismusprävention

### Philippe A. Marquardt • Sindyan Qasem

## Rassismus und Rassismuskritik im politischen Projekt der Islamismusprävention

### Einleitung

Das Problem des »Islamismus« wurde in den vergangenen 20 Jahren von bundesdeutschen Regierungsvertreter\*innen als ein besonders schwerwiegendes beschrieben. Noch unter unmittelbarem Eindruck der Anschläge vom 11. September 2001 stehend, bezeichnete der damalige Innenminister Otto Schily den islamistischen Extremismus und Terrorismus als »eine neue Dimension des Hasses, der Feindschaft und der Menschenverachtung« (BMI 2002: 3). Knapp sieben Jahre später erklärte Schilys Amtsnachfolger Wolfgang Schäuble im Mai 2008 bei der Vorstellung des Verfassungsschutzberichts 2007, dass der islamistische Extremismus die »nach wie vor größte Bedrohung für Stabilität und Sicherheit in Deutschland wie Europa« darstelle (BMI 2008: 3). Auch ein Jahrzehnt später hatte sich an dieser dramatisierenden Problembeschreibung wenig geändert. So bezeichnete die 2018 amtierende Bildungs- und Forschungsministerin Johanna Wanka den islamistischen Extremismus in ähnlicher Rhetorik als »eine ernste Bedrohung für die deutsche und die europäische Gesellschaft« (BMBF 2018). Einhergehend mit dem wiederkehrenden Verweis auf die außerordentliche Größe der Bedrohung, wird immer wieder auf die Dringlichkeit von Präventionsmaßnahmen verwiesen und gefordert, neue und mehr präventive Maßnahmen gegen Islamismus in Anschlag zu bringen (vgl. BMI 2017).

Auch heute hat das Bedrohungsszenario Islamismus weiter Bestand und werden Islamismuspräventionsmaßnahmen immer weiter ausgeweitet, nun allerdings nicht mehr rein sicherheitsbehördlich und auf Anschläge fokussiert, sondern viel breiter und auf islamistische Einstellungen, Verhaltensweisen etc. bezogen (vgl. Figlestahler/Schau 2022: 17 f.). Diese werden mithilfe des Konzepts der Radikalisierung und des damit verbundenen Fokus auf individuelle Entwicklungsprozesse in einen Zusammenhang mit

möglichen Anschlägen gebracht. Die Bekämpfung von (vermeintlich) islamistischen Einstellungen, Verhaltensweisen etc. zielt demnach auf die Verhinderung von Anschlägen und die Verteidigung der demokratisch-rechtsstaatlichen Ordnung. Bei diesem weithin diffusen Bedrohungspotenzial stehen weniger islamistische Anschläge im Fokus, sondern vielmehr eine sich auch gewaltlos und still breitmachende islam(ist)ische Ordnung, die die Grundfesten der deutschen und europäischen Gesellschaft zu untergraben drohe. Die noch immer postulierte außerordentliche Wichtigkeit, Islamismusprävention zu betreiben, begründet sich also nicht mehr (nur) auf der direkten Terrorismusabwehr, sondern auf der Erhaltung *unserer* gesellschaftlichen Grundordnung. Die gemeinhin beobachtbare Verschiebung der Problembezeichnung von »islamistischem Terrorismus« über »islamistischen Extremismus« oder »verfassungsfeindlichem Salafismus« bis hin zu »legalistischem Islamismus« und »konfrontativer Religionsbekundung« zeugt von der Öffnung und Ausweitung des Problemgegenstands.

Dementsprechend haben wir bereits andernorts konstatiert, dass Islamismusprävention hegemonial geworden ist (vgl. z. B. Qasem 2020: Marquardt 2020). Obwohl in dieser Form nicht von uns beabsichtigt, scheint Hegemonie in diesem Zusammenhang nicht selten als geflügeltes Wort ohne konkreten Bezugsrahmen verstanden zu werden, das Adjektiv hegemonial wird oft als gleichbedeutend mit problematisch gelesen. Auch wenn wir dieser Lesart in Bezug auf die Islamismusprävention an sich zustimmen, so erscheint sie uns als verkürzt und gehaltlos. Wir nehmen uns deswegen vor, hier nicht die Frage zu stellen, ob Islamismusprävention hegemonial geworden ist, sondern wie sich diese Hegemonie ausgestaltet.

Hegemonie verstehen wir anschließend an die Ausführungen von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe als den Versuch, das unendliche »Feld der Differenzen zu zähmen« (2015: 128) und eine stabile Ordnung herzustellen. Unsere hegemonietheoretische Herangehensweise erlaubt es uns, sowohl die artikulatorische Praxis mittels derer ein Antagonismus hergestellt wird – in unserem Fall die Gegensätzlichkeit von Islamismus und unserer Gesellschaftsordnung – als auch deren Effekt – die sich auch materiell in konkreten Maßnahmen manifestierende Diskursformation – zu untersuchen (vgl. Opratko 2018: 141). Als Prämisse können wir unserer Analyse voranstellen, dass in einem politischen Projekt immer verschiedenste Diskursstränge miteinander verwoben werden, um Hegemonie herzustellen (vgl. Howarth/Stavrakakis 2000: 3). Unser Beitrag zu einer rassismuskritischen Sicht auf Islamismusprävention besteht dementsprechend vor allem in der Diskussion darüber, wie Rassismus und Rassismusdebatten in das politische Projekt der Islamismusprävention eingewebt wurden.

Das heißt konkret, dass wir potenzielle Ursachen für den sich in einzelnen Maßnahmen abbildenden Rassismus im Feld der Islamismusprävention benennen. Darüber hinaus stellen wir aber auch die grundsätzlichere Frage, was eine Rassismuskritik in Bezug auf Islamismusprävention leisten muss. Anhand unserer Analyse und mit unserer Argumentation wollen wir zeigen, dass Rassismuskritik sich weniger mit einzelnen, sich unbewusst (oder womöglich sogar bewusst) ins Feld einschleichenden rassistischen Momenten auseinandersetzen sollte, sondern dass vielmehr der große Bedarf besteht, das übergeordnete spezielle Verhältnis von antimuslimischem Rassismus und Islamismusprävention zu adressieren. Anstatt nach einzelnen rassistischen Momenten fragen wir somit konkret danach, wie Islamismusprävention als politisches Projekt den Umgang mit antimuslimischem Rassismus ordnet.

### Umriss des Sicherheitsprojekts »Islamismusprävention«

Wir beginnen zunächst damit, dass wir die ideologische Konstruktion der Islamismusprävention umreißen. Wesentlich für unsere analytische Perspektive ist vor allem die Erkenntnis, dass politische Projekte – wie das der Islamismusprävention – nicht quasi naturgesetzlich Ordnung erzeugen, sondern bestimmte Beziehungen zwischen Objekten und Praktiken diskursiv hergestellt werden (vgl. ebd.). Zum Beispiel werden Handlungen unterschiedlich gedeutet (etwa als Problem oder nicht) und mit Maßnahmen der Problemlösung versehen, je nachdem welchen Akteur\*innen sie zugeschrieben werden. Ein dramatischer Anstieg der Rate starker Alkoholabhängigkeit bei unter 30-Jährigen etwa würde andere gesellschaftliche Reaktionen/Maßnahmen auslösen als ein ebensolcher bei über 90-Jährigen. Dies begründet sich schon allein dadurch, dass etwa Lehrer\*innen, Sozialpädagog\*innen und Arbeitgeber\*innen über andere Mobilisierungsmöglichkeiten verfügen als Pfleger\*innen und Betreuer\*innen, um auf den Sachverhalt aufmerksam zu machen (vgl. Groenemeyer 2012: 28 ff.).

### Radikalisierung und Veranderung

Im Rahmen unserer Analyse des Diskurses um Islamismus- und Radikalisierungsprävention ist uns aufgefallen, dass Handlungen von Muslim\*innen, die in einen Zusammenhang mit Extremismus/Terrorismus gebracht werden, anders gedeutet, erklärt und bekämpft werden als solche anderer Akteur\*innen. Entsprechende Handlungen von Muslim\*innen werden

irrationalisiert, pathologisiert und als Wirkungen eines individuellen theologisch-psychologischen Transformationsprozesses angesehen (vgl. Brunner 2011: 208 ff.; Malthaner 2017: 370; Kundnani 2012: 7). Gebündelt haben wir diese Deutungen und Zuschreibungen im Konzept der Radikalisierung gefunden. Es bringt unterschiedliche individuelle Verhaltensweisen und Lebenslagen in einen Zusammenhang mit Terrorismus/Islamismus usw. und meint im Kern die zunehmende Fremdbestimmung der betroffenen Individuen durch die islamistische Ideologie. Entsprechend problematisierte Handlungen, die als Indikator von Radikalisiertheit gelten, werden per se und vor jeglicher Analyse als reaktives Verhalten und nicht als zweckrationales Handeln erklärt (vgl. Marquardt 2020: 135).

Das aktuell dominante Konzept von Radikalisierung, das »masternarrative of Radicalization (Malthaner 2017: 379), ist in Bezug auf Muslim\*innen entstanden und findet spezifisch auf diese (konstruierte) Gruppe hin Anwendung, in Form von Prävention und Repression (vgl. Jukschat/ Leimbach 2020: 338; Malthaner 2017: 379 ff.; Marquardt 2020: 132 ff.; Pisoiu 2013: 41 f.). Die betroffenen Individuen verfügen in der Logik dieses Konzepts nicht länger über Gründe für ihr Handeln und es wird unterstellt, dass sie unmündig und sich selbst nicht transparent seien. Letztlich wird ihnen als ausführendes Organ einer Ideologie der Subjektstatus abgesprochen. Allerdings bekommt im Rahmen von Prävention auch die Subjektivität der Verdächtigten, (noch) nicht radikalisierten Muslim\*innen einen fragilen Status. Sie werden mit dem präventiven Blick als Bündel von Risikofaktoren wahrgenommen (vgl. Castel 1983: 51). Vor allem junge Muslim\*innen werden verdächtigt, (mitunter sehr schnell) in den Modus der Radikalisiertheit »umzuschlagen« (Marquardt 2020: 138). Der Konflikt- und Terrorismusforscher Stefan Malthaner konstatiert, dass Muslim\*innen im Rahmen des Radikalisierungskonzepts ein »Hang zum Terrorismus« (2017: 382; eigene Übersetzung aus dem Englischen) unterstellt wird. Letztlich wird über die Annahme einer fragilen Subjektivität ein Kontinuum zwischen »normalen« Muslim\*innen und terroristischen Muslim\*innen hergestellt.

Die weiter oben erläuterten Zuschreibungen gewinnen insbesondere dadurch einen problematischen Gehalt, dass sie bezüglich anderer Personengruppen und Phänomene nicht getätigt werden. Wir möchten dies im Folgenden beispielhaft durch einen Vergleich zum Bereich Rechtsextremismus/-terrorismus veranschaulichen. Denn mit den Zuschreibungen einer fragilen Subjektivität und eines mit Extremismus/Terrorismus in Verbindung Stehens sehen sich als nichtmuslimisch gelesene Deutsche nicht in gleicher Weise konfrontiert. Offensichtlich wird hier

vielmehr eine deutliche Grenze zwischen Deutsch-Sein und Extremist\*inoder Terrorist\*in-Sein gezogen. Diese besteht etwa in der Bejahung/ Ablehnung völkischer Ideologie. Über solche Kriterien werden »normale Deutsche« eindeutig von »extremistischen Deutschen« unterschieden (vgl. Kellershohn 2016a). Das heißt, es wird kein Kontinuum zwischen nichtmuslimischen Deutschen – Bürgerlich-Konservativen, Neo-/Ordoliberalen o. Ä. – und Rechtsterrorist\*innen/-extremist\*innen hergestellt, auch wenn erstere sicherlich einige ideologische Versatzstücke letzterer mittragen (vgl. Kellershohn 2016b). Erstere werden somit nicht (generell) des Extremismus und Terrorismus verdächtigt, womit einhergeht, dass sie anders als (junge) Muslim\*innen behandelt und nicht denselben präventiven und repressiven Maßnahmen ausgesetzt werden, da ihre Subjektivität nicht in der Form als risikobehaftet konstruiert wird. Dieser (phänomenbezogene) Unterschied in der Erklärung und Prävention extremistischen und terroristischen Verhaltens ist dabei nicht die Folge wissenschaftlicher, empirischer Analyse, sondern vielmehr einer unbegründeten Setzung vor der Analyse (vgl. Marquardt 2020: 135). Nichtmuslimische Deutsche werden indirekt von entsprechenden Radikalisierungsvorwürfen und -zuschreibungen freigesprochen und als stabile (vernünftige) Subjekte sowie als normaler, demokratischer usw. Gegenpol imaginiert.

Wir können an dieser Stelle also – zwar nur in Kürze, aber unseres Erachtens plausibel – dafür argumentieren, dass die Praktiken der Islamismusprävention an ein bestimmtes, polarisierendes Bild von Muslim\*innen und muslimischer Subjektivität gekoppelt sind, das durch das Konzept der Radikalisierung getragen wird. Zudem sehen wir eine rassistische Strukturiertheit des Radikalisierungskonzeptes und der Radikalisierungsprävention, insofern eine Ungleichbehandlung in der Problemwahrnehmung, –deutung und –bearbeitung vorherrscht und auf etablierte Diskursstränge zurückgegriffen wird, die wir aus dem Diskurs um antimuslimischen Rassismus kennen. Das Bild bzw. die naturalisierende und homogenisierende Zuschreibung, dass Muslim\*innen, im Gegensatz zu »uns«, unaufgeklärt, irrational, triebgesteuert sowie gewalttätig seien und zum Fanatismus neigten, knüpft am »hegemonialen Islamdiskurs« (Attia 2018: 2) an und geht etwa auf koloniale Fremdbeschreibungen von Muslim\*innen zurück (vgl. Hopkins 2014: 151).

Derek M. Silva (2017), Iman Attia (2018) und Claudia Brunner (2011) argumentieren, dass gerade über das Konzept der Radikalisierung, die Prävention von Islamismus und die damit verbundene Konstruktion einer anderen Subjektivität – die durch Determination, Passivität und Fremdbestimmung gekennzeichnet ist – die Veranderung von Muslim\*innen

geschehe. Veranderung bedeutet zum einen, dass die Problemgruppe durch Repräsentation, abwertende-rassistische Attribuierung und Essentialisierung diskursiv hervorgebracht wird – es also Muslim\*innen in der Form und mit den Zuschreibungen in der Wirklichkeit als Gruppe so nicht gibt. Zum anderen ist diese diskursive Hervorbringung nicht zufällig, sondern sie erfüllt eine Funktion.

»Sie ist auf eine konstitutive Art und Weise mit der Hervorbringung eines nicht-muslimischen« Wir-Narrativs verbunden. Die Fixierung der ›religiösen Identität‹›muslimischer Subjekte‹ ermöglicht in dieser Praxis erst die Konstruktion des Selbstbildes eines komplementären ›Wir‹« (Mecheril/Thomals-Olalde 2011: 45).

Es wird also eine antagonistische diskursive Ordnung (re)produziert. Im Anschluss an Attia (2009, 2018), Brunner (2011: 220 ff.) und Silva (2017) kommen wir an dieser Stelle zu dem Ergebnis, dass Islamismusprävention ihre Schärfe (und Bedeutsamkeit) erst durch den Antagonismus von Islam, Gewalt, Irrationalität, Fanatismus auf der einen und westlicher Kultur, Nationalstaatlichkeit, Frieden, Vernunft, Rationalität und Demokratizität auf der anderen Seite gewinnt. Dass (junge) Muslim\*innen insgesamt in Bezug auf abweichendes Verhalten, Gewalt und Extremismus in besonderer Weise adressierbar werden – was auf etablierte Formen der antimuslimischen Veranderung zurückgreift und diese spezifisch weiterführt –, darin besteht die rassistische, diskriminierende Ungleichbehandlung in der Radikalisierungsprävention (vgl. Kumar 2012: 155 ff.).

### Ordnung und Ver(un)sicherung

Im Anschluss an die vorangegangenen Ausführungen ließe sich vermuten, dass eine generelle Verdächtigung von (jungen) Muslim\*innen ein Szenario der ständigen Bedrohung erzeugt und damit in besonderem Maße Unsicherheit bzw. Verunsicherung hervorruft. Wir argumentieren aber, dass gerade auch das Gegenteil der Fall ist: dass das Konzept der Radikalisierungsprävention gleichzeitig Sicherheit zu produzieren vermag und damit die Produktion von Unsicherheit (mehr als) einholt. Ein Beispiel hierfür sind die sogenannten Checklisten der Radikalisierungsprävention, in denen klare Regeln zur Diagnose von Radikalisierungsprözessen und zum Umgang mit möglicherweise radikalisierten Muslim\*innen aufgestellt werden. Sie beziehen sich zwar auf mögliche Gefahren und Sicherheitsrisiken, verleihen aber auch Sicherheit im Umgang mit jungen

Muslim\*innen und deren (möglicherweise auf Radikalisierungsprozesse verweisenden) Verhaltensweisen, so unsere These.

Während solche konkreten, standardisierten Checklisten im Bereich der Risikobewertung in Sicherheitsbehörden eine wichtige Rolle spielen (vgl. Berg 2020), grenzen sich pädagogische Akteur\*innen und Institutionen – wie Schule, Soziale Arbeit/Islamismusprävention, Sozialpädagogik/Kinder- und Jugendhilfe, Erwachsenenbildung – meist davon ab,¹ bevor in entsprechenden Publikationen stattdessen Anzeichen, Merkmale und Verhaltensweisen, die auf einen Radikalisierungsprozess verweisen könnten, genannt werden (vgl. BAG LJA 2021: 5; BAG RelEx 2022; BAMF 2016: 14; VHS 2022). Aber auch wenn diese Checklisten mittlerweile im Feld der Islamismusprävention durch offenere, weniger standardisierte Modelle und Methoden erweitert werden, bleibt unserer Ansicht nach die grundlegende Heuristik gleich: Es werden Empfehlungen des Umgangs mit Muslim\*innen gegeben, die diesbezüglich Sicherheit verleihen sollen und durch einen risiko-präventiven Blick auf Muslim\*innen gerahmt sind.

Auch wenn die Diagnosehilfen und Handlungsempfehlungen (Checklisten u. Ä.) zwar auch verhindern sollen, dass willkürliche Risikozuschreibungen getroffen werden, bleibt die Diagnose von Verhaltensweisen und Merkmalen interpretationsbedürftig. Insgesamt ist die eindeutige Unterscheidung von Islam und Islamismus eine Konstruktion von Sicherheitsbehörden, lässt sich aber in anderen (Praxis-)Bereichen so nicht tätigen (vgl. Schiffauer 2015: 228 sowie Amir-Moazami in diesem Band). Die Problemrahmung erlaubt es grundsätzlich, die Komplexität von Situationen und Subjekten zu vereindeutigen und als Probleme von Zugehörigkeit und Sicherheit festzuschreiben. Muslim\*innen werden so überhaupt erst als Muslim\*innen und damit über die Leitdifferenz radikalisiert/nichtradikalisiert bzw. gefährlich/ungefährlich sicht- und adressierbar. In sozialen Interaktionen, etwa in pädagogischen Settings, wird sich dann potenziell auf diese (vor)geordnete Realität bezogen und diese damit zugleich hergestellt. Die den Radikalisierungsdiagnosehilfen eingeschriebene Risikoperspektive könnte letztlich dazu führen - ein Dilemma - unterschiedliche Verhaltensweisen als radikalisierungsrelevant wahrzunehmen.

Wir haben entsprechend an anderer Stelle die Frage aufgeworfen, ob Islamismusprävention heute nicht bloß über konkrete Maßnahmen geschieht, sondern auch einen generellen »Modus des Umgangs mit MuslimInnen in Deutschland« (Qasem 2020: 16) bildet. Islamismusprävention könnte auf diese Weise Eingang in pädagogische Praxis und Institutionen finden und für eine Reihe eigentlich ganz anderer Probleme funktional werden. Bereits beobachtbar ist zum Beispiel, dass unbequeme und wider-

ständige Schüler\*innen, die sozial oder politisch unangepasstes Verhalten zeigen, islamistischer Einstellungen verdächtigt, also kriminalisiert werden. Denkbar wäre aber auch, dass der Islamismusverdacht bzw. bereits das assoziative Ins-Spiel-Bringen der bestehenden Möglichkeit einer Verbindung zum Islamismus gezielt verwendet wird, um unliebsame Positionen auszuschließen; ein Zusammenhang, der empirisch noch weiter zu untersuchen wäre (vgl. hierzu bereits Qasem 2019b sowie Bossong u. a. in diesem Band).

Prävention kann allgemein nicht nur als Reaktion auf als problematisch konstruierte Phänomene bzw. deren Verhinderung im Voraus verstanden werden, sondern muss als eine Form der Problemzurichtung in ihrer produktiven Funktion der Gestaltung sozialer und politischer Ordnung berücksichtigt werden (vgl. Bröckling 2019: 75 f.; Kardorff 1995: 8). Produktive Funktion der Zurichtung meint, dass die Problemwahrnehmung durch die Forderung nach Prävention und die damit verbundenen Deutungsmuster (mit)geformt wird. Das heißt, dass Prävention als »Lösung« und Bestandteil der Problemformulierung das Problem selbst in seiner konkreten Ausgestaltung (mit)erzeugt (vgl. Groenemeyer 2012: 28 ff.). Begründet durch den negativen Charakter von Prävention (es geht um die Verhinderung von etwas), funktioniert sie grundsätzlich konservativ, bewahrend (vgl. Bröckling 2019: 77 f.).

Wir haben skizziert, dass Islamismusprävention über Empfehlungen und Handreichungen zur Diagnose und Handhabung auch eine versichernde, die soziale Ordnung stabilisierende Funktion aufweisen kann. Nun weisen wir darüber hinaus auf ihre politische Ordnungsfunktion hin. Das für Islamismusprävention zentrale Konzept der Radikalisierung weist erstaunliche analytische Schwächen auf und erfüllt keinen wissenschaftlichen Mehrwert (vgl. Jukschat/Leimbach 2020: 336; Logvinov 2018). Der Konflikt- und Radikalisierungsforscher Michail Logvinov stellt in Anbetracht dessen die politische, ideologische Steuerungsfunktion des Radikalisierungskonzepts heraus: Dieses bediene sich ausschließlich psychologischer und individualisierender Ansätze, um Terrorismus zu erklären. Die Analyse von Terrorismusursachen ziele somit lediglich auf die ideologischen Motive der einzelnen Akteur\*innen. Bestehende politische Verhältnisse und womöglich nachvollziehbare (zweckrationale) Handlungsgründe blieben dagegen ausgeklammert (2018: 3 f.).

»Wenn wir es mit hausgemachten Problemen und/oder Selbstradikalisierten zu tun haben, braucht man bspw. die außenpolitischen Entwicklungen wie die autokratische Regierungsführung in der arabischen Welt, den Afghanistanoder Irak-Krieg nicht zu reflektieren« (ebd.: 4).

Die Steuerungsfunktion äußert sich dann als Entpolitisierung terroristisch-politischer Gewalt (ebd.). Aus dem Blick gerät dadurch, dass die Veränderung politischer Verhältnisse eine Möglichkeit darstellen könnte, um dem Problem Terrorismus wirksam zu begegnen. Islamismusprävention gewinnt also auch auf der politischen Ebene eine ordnungsstabilisierende Funktion und geht über die bloße Verhinderung von Extremismus/Terrorismus hinaus.

Wir spitzen unsere Argumentation hiermit insofern zu, als dass Islamismusprävention eine ordnungsstiftende, versichernde Funktion in mehrerlei Hinsicht zukommt, und halten fest, dass diese zumindest theoretisch in einem Zugewinn an Souveränität und Handlungssicherheit besteht – nicht nur in Bezug auf die Konfrontation mit Extremismus/Terrorismus, sondern auch in Bezug auf die Konfrontation mit muslimischer Religiosität und als schwierig erachteten oder »fremden« Verhaltensweisen. Zur Reduktion von Komplexität und als Strategie zur Lösung unterschiedlichster Probleme (mit Muslim\*innen) könnte sie sich im beruflichen Alltag von Pädagog\*innen als überaus funktional erweisen. Darüber hinaus wirkt Islamismusprävention auch im makropolitischen Sinne als ordnend und versichernd: Staatliche Akteur\*innen versuchen den (geo)politischen Status quo dadurch zu bewahren, dass sie ihre außenpolitischen Ziele gegen Kritik immunisieren und entsprechende Opposition delegitimieren.

### Islamismusprävention als soziale Befriedung

Wir haben gezeigt, dass über Islamismusprävention eine antagonistische Diskursformation reproduziert wird, die sich auch auf rassistische Diskursstränge und –elemente stützt. Wir werden nun herausarbeiten, wie die Thematisierung von antimuslimischem Rassismus in einer Weise in das Projekt der Islamismusprävention eingespannt ist, dass sie diesen stärkt, anstatt ihn zu bekämpfen. Wir blicken dafür auf zentrale Dokumente bezüglich Islamismusprävention und Radikalisierung und spüren dabei der Argumentation nach, dass über Islamismusprävention antimuslimische Tendenzen eingedämmt werden sollen.

Es fällt auf, dass in diesen Dokumenten über die Zeitspanne der letzten 20 Jahre hinweg immer wieder ein bestimmter, gesamtgesellschaftlicher und makropolitischer Zweck von Islamismusprävention expliziert wird: die Verhinderung einer gesellschaftlichen Spaltung/Polarisierung. Der Zusammenhang zwischen der Radikalisierung von Muslim\*innen und der Bedrohung des sozialen Friedens wird dabei so figuriert, dass ein

erhöhtes Aufkommen radikaler Muslim\*innen dazu führe, dass die Abneigung gegenüber Muslim\*innen allgemein noch größer werde und antimuslimischen Tendenzen und Akteur\*innen Vorschub leiste, wodurch es letztlich zu einer Spaltung der Gesellschaft kommen könne.

Die oben skizzierte, beinahe skurril erscheinende Argumentation wird insgesamt eher selten explizit formuliert. Dies spricht allerdings nicht gegen ihren diskursiven Stellenwert. Denn es ist ein allgemeines Merkmal sozialer Probleme, dass nicht mehr alle Elemente der Problembeschreibung expliziert und aktualisiert werden (müssen), sobald sich eine solche etabliert hat – sie also politische Prozesse durchlaufen hat und letztlich praktisch bearbeitet wird (vgl. Schetsche 2014: 61 ff.). Wir gehen daher zurück zum Ursprung des Radikalisierungskonzepts (vgl. Coolsaet 2016: 8; Fadil u.a. 2019: 3), einer ganz entscheidenden Quelle in Bezug auf die Entwicklung und Ausrichtung der Islamismusprävention: Rik Coolsaet versteht die Studie »Recruitment for the jihad in the Netherlands. From incident to trend« (2002) des niederländischen Geheimdienstes »Algemene Inlichtingen- en Veiligheidsdienst« (AIVD) gewissermaßen als Gründungsdokument, da er hier das Radikalisierungskonzept in seiner heute dominanten Form (siehe oben) zum frühesten Zeitpunkt diskursrelevant entwickelt sieht (vgl. 2016: 8). Der Ansatz des AIVD wurde von anderen europäischen Geheimdiensten übernommen und hat maßgeblich zur Entwicklung und Etablierung des Radikalisierungskonzepts beigetragen (vgl. BfV 2005: 2; Coolsaet 2019: 30 ff.).

Die demokratische Ordnung, so heißt es in dem Bericht, werde nicht nur durch einzelne Gewalthandlungen bedroht, sondern bereits durch die Anwesenheit von Rekrutierern in den Niederlanden. Unter anderem durch Gewalthandlungen stärkten sie die Vorurteile der niederländischen Bevölkerung gegenüber allen Muslim\*innen und beförderten ein negatives Islambild, was letztlich zu einer Bedrohung des sozialen Friedens, zu ethnischen und religiösen Spannungen oder sogar Konflikten zwischen Bevölkerungsgruppen führe (vgl. AIVD 2002: 6, 32)

Bemerkenswert an den Aussagen der Studie ist, dass nicht nur die gesellschaftliche Spaltung, sondern auch die zunehmende Abneigung gegen Muslim\*innen insgesamt als quasi unabwendbarer/natürlicher Effekt der Handlungen von Muslim\*innen geschildert werden. Damit wird die »Gruppe Muslim\*innen« allein verantwortlich gemacht und eine Problematisierung der Handlungen und Ressentiments der »niederländischen Bevölkerung« bleibt aus. Im Sinne der Veranderung und des hier untersuchten Antagonismus werden Muslim\*innen zudem nicht als Teil der niederländischen Bevölkerung gesehen. Dem Niederländischen steht gewissermaßen

das Muslimische gegenüber; vergleichbar mit der diskursiv ebenfalls relevanten Differenz deutsch und muslimisch (vgl. Keskinkılıç 2019). Im Kontext von Sicherheit und Radikalisierung findet also eine spezielle Veranderung statt: Muslim\*innen werden in der vorliegenden Studie vom Staat und der normalen Bürgerschaft abgespalten und zugleich dafür verantwortlich gemacht, dass es eine Spaltung gibt, die sie durch ihr Verhalten vermeintlich provozieren und verstärken. Der niederländische Geheimdienst (und damit die damalige niederländische Regierung) distanziert sich also nicht von den spalterischen, antimuslimischen Tendenzen innerhalb von Teilen der nichtmuslimischen niederländischen Bevölkerung; er transzendiert diese antimuslimischen Positionen nicht, sondern macht sie sich durch die beschriebene Argumentation selbst zu eigen.

An anderer Stelle haben wir darauf hingewiesen, dass sich auch das Bundesamt für Verfassungsschutz in Bezug auf Islam(ismus) nicht von der öffentlichen, rassistischen Meinung distanziert, sondern sie vielmehr aufgreift (vgl. Qasem 2019a). In der von uns diesbezüglich kritisierten Studie »Integration als Extremismus- und Terrorismusprävention. Zur Typologie islamistischer Radikalisierung und Rekrutierung« des Bundesamts für Verfassungsschutz aus dem Jahr 2007 finden wir ebenfalls die soeben erläuterte Argumentation, die auf eine grundsätzlich schwierige (verandernde) Perspektive verweist.

»Zu den Auswirkungen des islamistischen Terrorismus gehören auch die Reaktionen in der Aufnahmegesellschaft. Extremismus und Terrorismus gefährden oder blockieren jedoch die Integrationsbereitschaft der deutschen Gesellschaft; Unsicherheitsgefühle und Ängste in der Bevölkerung reduzieren die Offenheit gegenüber Migranten und fördern eine ressentimentgeladene und substanzlose Islamfeindschaft« mit langfristigen Folgen für den sozialen Frieden« (BfV 2007: 7).

Integrationsdefizite (und der letztlich daraus resultierende Islamismus) führen zur Ausgrenzung und Diskriminierung von Muslim\*innen und schließlich zur Bedrohung des sozialen Friedens durch rechte, antimuslimische Agitation, so die Argumentation. Die Perspektive des Geheimdienstes ist damit klar auf dem einen Strang des antagonistischen Diskurses zu verorten. Denn die mangelhafte Integrationsbereitschaft der Nicht-Muslim\*innen wird lediglich als Folge islamistischer Radikalisierung gedeutet und nicht als Folge problematischer, antimuslimisch rassistischer, historisch tradierter Einstellungen und Strukturen. Wie man diese zirkuläre Argumentation auch dreht und wendet – Ausgangspunkt für sämtliche Probleme (islamis-

tische Radikalisierung und Bedrohung des sozialen Friedens) und Ansatzpunkt für Interventionen (z.B. Prävention) sind und bleiben Muslim\*innen und als solche Markierte. Wir müssen an dieser Stelle auf das Problem der (Un-)Gleichbehandlung muslimischer Bürger\*innen verweisen.

Es könnte angesichts der Entwicklung des Feldes der Islamismusprävention vermutet werden, dass derartige Argumentationen mittlerweile überholt seien und revidiert wurden. Dass dies jedoch nicht der Realität entspricht, erkennen wir beim Blick auf zwei Quellen jüngeren Datums: den IMAG-NRW-Zwischenbericht von 2017 und die RIRA-Projektbeschreibung von 2021. Auch die nordrhein-westfälische Interministerielle Arbeitsgruppe Salafismusprävention (»IMAG Salafismusprävention«) sieht das Problem antimuslimischer Diskriminierung und die Gefahr einer Erosion des sozialen Friedens von rechts. Unwissenheit in Bezug auf den Islam, so heißt es dort, führe zu Unsicherheit und »zu pauschalen Vorurteilen, zu Ausgrenzungen und zu Diskriminierungen, die den gesellschaftlichen Zusammenhalt erheblich belasten«, und letztlich zur Benachteiligung aller Muslim\*innen (IMAG NRW 2017: 6). Ansatzpunkt für das Durchbrechen einer »Eskalationsspirale [...], in der sich gewaltbereiter religiöser Extremismus bzw. gewaltbereiter verfassungsfeindlicher Salafismus und Islamfeindlichkeit bzw. Rechtsextremismus gegenseitig aufschaukeln«, bleiben Muslim\*innen: »Neben der unmittelbaren Gefahr für Leib, Leben und öffentliche Sicherheit birgt der Salafismus somit auch die Gefahr der gesellschaftlichen Spaltung und des Verlustes an Freiheit.« (ebd.)

Ganz aktuell schließt daran das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Verbundprojekt »Radikaler Islam versus radikaler Anti-Islam« (RIRA) an. Hier werden antimuslimische Entwicklungen lediglich als Reaktion auf muslimische Radikalisierung dargestellt. Zudem geht man noch einen Schritt weiter, insofern ein zunehmender Linksextremismus als Folge des erhöhten Rechtsextremismus in die Verkettung von Formen des Extremismus hinzugefügt wird: »Eine durch Ängste [gemeint sind hier die Ängste vor (radikalen) Muslim\*innen; d. Verf.] beförderte Radikalisierung in Richtung Rechtsextremismus« befördere »eine Radikalisierung im linken politischen Spektrum« (RIRA 2021) heißt es auf der Homepage zu den Inhalten des Projekts. Ausgangspunkt der Eskalationsspirale zwischen radikalem Islam und Anti-Islam – und damit auch Ansatzpunkt für Präventionsbemühungen – bleiben wiederum, dies macht eine Grafik auf der Homepage deutlich, islamistische Anschläge und damit auch die sich potenziell radikalisierende Gruppe von (jungen) Muslim\*innen. Ganz selbstverständlich stellen radikal antiislamische Handlungen - wie »Islamophobie«, »Muslimfeindschaft«, »Diskriminierung«, »anti-demokratische Einstellungen« und »Re-Nationalisierung« – im Verständnis der verantwortlichen Forscher\*innen nur eine Reaktion auf das auslösende Ereignis, den islamistischen Anschlag, dar (vgl. ebd.). Eine solche Geschichtsvergessenheit und einseitige Positionierung sind unseres Erachtens eine Folge des antagonistisch ausgerichteten, rassistisch aufgeladenen Diskurses.

Das Gemeinsame der aufgerufenen Quellen ist, dass sie die Gefahr der gesellschaftlichen Spaltung einseitig zuungunsten der muslimischen bzw. als muslimisch markierten Minderheit auflösen. Diese wird verantwortlich gemacht, insofern antimuslimische Gewalt und Diskriminierung als notwendige Folge muslimischer Radikalisierung beschrieben wird. Eine differenzierte Kritik antimuslimischer Phänomene bleibt aus, vielmehr werden diese durch die aufgezeigte Deutung rationalisiert (und legitimiert).

Damit wird eine weitere Funktion von (islamismusbezogener) Radikalisierungsprävention deutlich: Sie vermittelt Sicherheit im Umgang mit einer wahrgenommenen Bedrohung des sozialen Friedens durch rechtsradikale, antimuslimische Mobilisierung und Agitation und soll die Wahrscheinlichkeit von antimuslimischer Gewalt und Diskriminierung reduzieren. Islamismusprävention weist also nicht nur die Funktion auf, Probleme mit Muslim\*innen (bzw. deren Handlungen), sondern auch Probleme mit Nicht-Muslim\*innen (bzw. deren Handlungen) – in diesem Fall antimuslimisch eingestellte Menschen und Rechtsradikale – bearbeitbar zu machen. Es ist für uns an dieser Stelle eine wichtige Erkenntnis, dass die diskursive Formation der Islamismusprävention insofern eine Deflektion (Ablenkung) in der Auseinandersetzung mit antimuslimischem Rassismus darstellt: Durch eine Täter-Opfer-Umkehr werden die Unzulänglichkeiten der politisch-sozialen Ordnung verschleiert und in das muslimische Andere ausgelagert.

### Was muss Rassismuskritik leisten?

Wir haben bis hierhin gezeigt, welche rassistischen Logiken wie in das politische Projekt der Islamismusprävention eingeschrieben sind. Unsere Analyse verstehen wir dabei als einen wichtigen ersten Schritt, dem viele weitere, auch konkrete und praktische Schritte folgen müssen. Ausgehend von unseren Befunden stellen wir nun die Frage, was eine Rassismuskritik angesichts der Verwobenheit von rassistischem Denken in die Islamismusprävention leisten *muss* – und natürlich auch, was eine Rassismuskritik angesichts dieser Verwobenheit überhaupt zu leisten *vermag*.

### Binaritäten auflösen

Laut Paul Mecheril und Claus Melter sollte Rassismuskritik verstanden werden als »Kunst [...], sich nicht dermaßen von rassistischen Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen regieren zu lassen«. Sie führen weiter aus, dass das »Konzept Rassismuskritik [...] macht- und selbstreflexive Betrachtungsperspektiven auf Handlungen, Institutionen, Diskurse und Strukturen« beinhalte (2011: 14). Der von ihnen gewählte Ausdruck »sich regieren lassen« schließt in besonders passender Weise an unsere Ausführungen zur Hegemonialwerdung der rassistischen Islamismuspräventionslogiken an, bezeichnet er doch eine Form der Beherrschung und Machthabung. Sich nicht dermaßen von Präventionslogiken, -programmen und -finanzierungen regieren zu lassen, würde in diesem Zusammenhang dann auch bedeuten, mit kritischem Blick die in den letzten Jahren aufgebaute Infrastruktur der Islamismusprävention in Deutschland zu betrachten und Möglichkeiten zu erörtern, mit den in diese eingeschriebenen Rassismen umzugehen.

Als wichtige Grundaussage können wir festhalten, dass eine Rassismuskritik es auch im Kontext von Islamismusprävention leisten muss, die übergeordneten Logiken des Feldes zu dekonstruieren, sich von ihnen zu distanzieren und Binaritäten aufzulösen (vgl. Broden 2017: 826). Wir haben gezeigt, dass beispielsweise die Binaritäten radikalisiert/nichtradikalisiert, verdächtig/unverdächtig oder gefährlich/ungefährlich konstruiert sind in dem Sinne, dass die antagonistischen Beziehungen zwischen diesen jeweiligen Identitäten im Zuge des politischen Projekts der Islamismusprävention diskursiv hergestellt werden. Mit der Essentialisierung von Muslimisch-Sein als per se verdächtig und gefährlich wird dieser Antagonismus zum Problem; mit einem rassismuskritischen Ansatz würden vor allem die Aufteilung und die Zuschreibung zu dieser Binarität problematisiert und verändert werden.

### Verantwortungsbereiche und Adressat\*innen neu denken

Angesichts dieser Herausforderung muss ein weiterer Grundsatz der Rassismuskritik im Kontext der Islamismusprävention neu durchdacht werden. Denn Dekonstruktion und Auflösung von Binaritäten sind keine Aufgaben, die Einzelpersonen im Feld allein lösen könnten. Vielmehr muss Rassismuskritik auch auf das Erkennen der Verwobenheit von Individuen in rassistische Strukturen abzielen (vgl. ebd.). Die Strukturen selbst müssen also in den Blick genommen und verändert werden. Im Kontext der Isla-

mismusprävention haben wir gezeigt, wie sehr rassistisches Denken bereits in die Grundannahmen und Programmatiken eingeflochten ist, die dem Handeln einzelner Praktiker\*innen vorgängig sind. Daran schließen wir eine weitergehende Aufgabe für die Rassismuskritik an. Denn zu einem gewissen Grad bedeutet diese Verwobenheit, dass Praktiker\*innen vermittelt werden muss, dass ihr eigenes Handeln nur begrenzte Wirkung entfalten kann, solange, wie oben beschrieben, in einem übergeordneten Rahmen der Islamismusprävention mit teils rassistischen Grundannahmen agiert wird.

An wen sollte sich – sollten wir – eine Rassismuskritik also idealerweise adressieren? An einem Beispiel wollen wir die Wichtigkeit dieser Frage verdeutlichen: So stand im Zuge der Etablierung und Errichtung der zahlreichen islamismuspräventiven Maßnahmen während der letzten Jahre oft die Ansprache an Praktiker\*innen, vor allem im Bildungsbereich, im Vordergrund. Nicht zuletzt, weil als Teil des politischen Projekts der Islamismusprävention weite Bereiche der schulischen und außerschulischen Bildung an dieses, und damit auch an seine Logiken, gebunden werden sollten, wuchsen Anspruch an und Druck auf Lehrer\*innen, Sozialpädagog\*innen etc. immens. Schulämter, Träger und Polizei drängten Praktiker\*innen vermehrt dazu, ihre Rolle als Kämpfer\*innen in der ersten Verteidigungslinie unserer Demokratie wahrzunehmen (vgl. z. B. Edler 2015, siehe auch die Betonung der Wichtigkeit von schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit im »Nationalen Präventionsprogramm« (NPP) der Bundesregierung (BMI 2017)). Gleichzeitig wuchs der Anspruch an Lehrer\*innen und Schulpersonal, den beobachteten Alarmismus und die in die Präventionsansätze eingeschriebenen Tendenzen zur Stigmatisierung einzudämmen und sensibel mit diesen in der Schule, oftmals als diskriminierungsfreier Raum idealisiert, umzugehen (vgl. z.B. Bittner/Kiefer 2021: 25 f.). So fordern Menschenrechtsexpert\*innen beispielsweise nicht nur konkret, die zahlreichen existierenden Handreichungen zur Islamismusprävention für Lehrkräfte diskriminierungskritisch zu untersuchen. Darüber hinaus werden insbesondere die zahlreichen Bezugnahmen auf die Polizei und andere Sicherheitsbehörden dahingehend kritisiert, dass dadurch Druck auf Lehrende aufgebaut werde, angesichts der notwendig erscheinenden Meldung an Sicherheitsbehörden die Persönlichkeitsrechte von Kindern und Eltern hintanzustellen (vgl. Deller/Welker 2019).

Es erscheint nun naheliegend, mit der Forderung nach einer explizit rassismuskritischen Haltung den zahlreichen Forderungen an Lehrkräfte eine weitere hinzuzufügen und entsprechende Handreichungen zu erarbeiten. Rassismuskritik lässt sich jedoch nicht herbeischreiben – auch nicht im

Rahmen eines explizit der Rassismuskritik gewidmeten Sammelbandes. Tatsächlich würde eine Adressierung von Praktiker\*innen im Bildungsbereich die strukturellen und institutionalisierten rassistischen Logiken ignorieren. Es ist daher sinnvoller, eine Rassismuskritik direkt an diejenigen Institutionen zu richten, die den Rahmen und die Richtung der Islamismusprävention durch ihre Förderpraxis zum großen Teil prägen und beeinflussen.

## Rassismuskritik jenseits von Versicherheitlichung

Wir beobachten vermehrt, wie in der islamismuspräventiven Praxis sowohl vonseiten der Fördernden als auch der Geförderten ständig betont wird, dass mehr Träger der politischen Bildung im Bereich der Islamismusprävention aktiv werden müssten. Hier scheint die Annahme im Vordergrund zu stehen, dass Akteur\*innen der politischen Bildung durch ihren speziellen Zugang zu Zielgruppen diskriminierungssensibler vorgehen könnten als beispielsweise sicherheitsbehördliche Institutionen. Es liegt in diesem Kontext häufig eine verhängnisvolle falsche Einschätzung der Wirkungsweise von Versicherheitlichung vor – Träger der politischen Bildung erscheinen dann gar qua natura als gefeit vor diskriminierendem, kriminalisierendem Agieren. Mit unserer Analyse der ideologischen Konfiguration der Islamismusprävention haben wir dagegen gezeigt, dass rassistische Grundannahmen unhinterfragt und unerkannt in die Logiken der Islamismusprävention eingewoben sind. Tatsächlich zeugt die praxisleitende Prämisse, mehr diskriminierungssensible Träger und Praktiker\*innen in das Projekt der Islamismusprävention einzuspannen, gerade vom hegemonialen Charakter des Projekts und weniger von einer bereits stattfindenden Rassismuskritik. Islamismuspräventive Maßnahmen stellen, wie dargelegt, einen ganz bestimmten Umgang mit antimuslimischem Rassismus her und hegen entsprechende Erfahrungen mit Rassismus ein. Eine Rassismuskritik, die nicht zur Handlangerin islamismuspräventiver rassistischer Logiken werden möchte, muss deshalb konsequent Rhetoriken hinterfragen und offenlegen, die zwar nach außen eine rassismuskritische Haltung vermitteln sollen, den rassistischen Kern der Praxis jedoch letztlich eher verschleiern.

Mangelhaftes Problembewusstsein auch von staatlicher Seite lässt sich beispielsweise anhand des »Nationalen Aktionsplan gegen Rassismus« (NAP) der Bundesregierung verdeutlichen. Im Zusammenhang mit »Islam- und Muslimfeindlichkeit« wird dort Rassismus von legitimen Formen liberaler (Islam-)Kritik abgegrenzt (vgl. BMI/BMFSFJ 2017: 11) – ein

Unterfangen, das in einer solchen Publikation (»gegen Rassismus«) eher deplatziert sowie grundsätzlich hochkomplex und ohne Einbeziehung von Sprecher\*innenpositionen und Diskursformationen mindestens prekär ist. In der vorliegenden Form stellt der Bezug auf vermeintlich nachvollziehbare Gründe für den Rassismus – die auch im Verhalten der rassifizierten Subjekte zu suchen seien – eine Relativierung des antimuslimischen Rassismus dar, wie sie in vergleichbarer Weise bezüglich der anderen genannten Phänomene (Antisemitismus, Antiziganismus, Rasissmus gegen schwarze Menschen u.a.) kaum denkbar wäre.

#### **Schluss**

Wir haben in diesem Beitrag gezeigt, wie islamismuspräventive Logiken und Handlungsweisen nicht zuletzt durch das Einweben rassistischer Muster Stabilität und Ordnung herstellen – oder anders ausgedrückt: hegemonial werden. Insofern geht das Projekt der Islamismusprävention weit über das Verhindern von Islamismus hinaus. Über das Konzept der Radikalisierung werden Veranderungsprozesse initiiert und legitimiert. Zudem werden unterschiedlichste Problematiken – von berufspraktischen Problemen mit Muslim\*innen über die Legitimation staatlichen Handelns hin zu antimuslimisch-rassistischem Eskalationspotenzial – durch islamismuspräventive Maßnahmen handhabbar.

Ausgehend von diesen Befunden haben wir mit der Erarbeitung einer rassismuskritischen Herangehensweise an die Islamismusprävention begonnen. Auch wenn wir hier eher Fragen formuliert haben als fertige Antworten zu geben, zeigt sich doch deutlich, mit welchen Herausforderungen wir es im versicherheitlichten und mit rassistischen Ideen durchsetzten Feld der Islamismusprävention aufnehmen müssen. Letztlich wurden so auch die Grenzen der Rassismuskritik sichtbar, insofern sich die Auseinandersetzung mit Rassismus lediglich auf individuelle Einstellungen von Praktiker\*innen beschränkt und die theoretischen Grundfesten der Praxis unangetastet bleiben.

Über die Unmittelbarkeit der Maßnahmen hinausgedacht, muss Islamismusprävention schließlich als Ausdruck politischer Grenzziehungen der liberalen Demokratie verstanden werden. Achille Mbembe stellt in seinem Essay »Politik der Feindschaft« fest, dass sich liberale Demokratien gegenwärtig in einem »gewaltigen Inversionsprozess« befänden und wir eine »Zeit der Trennung, der Hassbewegungen, der Feindseligkeit und vor allem des Kampfes gegen den Feind« erlebten (2017: 82). Er sieht die

Ursache dafür darin, dass liberale Demokratien Verdrängungskünstlerinnen und auf dem »Mythos« gegründet seien, dass es einen »unüberwindlichen Kontrast« zwischen ihnen und ihrem Anderen gebe (ebd.: 55). Islamismusprävention und die mit ihr verwobenen rassistischen Denkweisen müssen so als Teil eines größeren Projekts der diskursiven Konstruktion von Nation und liberaler Gesellschaft gelesen werden.

Ebenso wie eine einzelne Handlung von Praktiker\*innen bleibt auch ein einzelner Aufsatz, ja sogar ein einzelner Sammelband weitgehend wirkungslos, wenn nicht dieses große Ganze in den Blick genommen wird. Mit unserer rassismuskritischen Perspektive auf die hegemonial gewordene islamismuspräventive Logik unternehmen wir einen kleinen, jedoch aus unserer Sicht wichtigen und notwendigen Schritt, um das gesamte politische Projekt der Islamismusprävention als ideologischen Baustein der gegenwärtigen liberalen Demokratie zu charakterisieren. Ernesto Laclau und Chantal Mouffe verwenden in der Entwicklung ihrer Hegemonietheorie das Bild der Naht, um den fortwährenden politischen Versuch zu illustrieren, Bedeutungen und konstruierte Antagonismen zu fixieren, das Feld der Differenz also zu schließen bzw. zu nähen (2015: 128, 149, 156). Gleichzeitig versichern uns Laclau und Mouffe, dass kein Diskurs jemals vollständig genäht sein kann (ebd.). Zwar wird kontinuierlich versucht werden, eine hegemoniale Schließung zu erreichen – letztlich gibt es aber immer einige lose Fäden. Indem wir die rassistischen Grundannahmen des Feldes der Islamismusprävention unter die Lupe genommen haben, haben wir an einem dieser losen Fäden gezogen – nicht mehr und nicht weniger.

## Anmerkungen

1 Trotzdem werden von z.B. zivilgesellschaftlichen Institutionen Handreichungen mit Checklisten für Lehrkräfte zur Beurteilung islamistischer Radikalisierung angeboten (European Foundation for Democracy 2017: 24f.).

#### Literatur

Algemene Inlichtingen- en Veiligheidsdienst (AIVD) (2002): Recruitment for the jihad in the Netherlands. From incident to trend. Afdeling Interne en Externe Betrekkingen, Den Haag.

Attia, Iman (2009): Die »westliche Kultur« und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus, Bielefeld.

- Attia, Iman (2018): Die fremdgemachte Gewalt. Zum Verhältnis von antimuslimischem Rassismus, dem Bedrohungsszenario des sislamistischen Terrorismus und Extremismusprävention, https://praeventionsnetzwerk.org/wp-content/uploads/2019/11/Debattenbeitrag-I.-Attia-Die-fremdgemachte-Gewalt.pdf (Zugriff: 20.08.2021).
- Berg, Annika von (2020): Risk Assessment im Phänomenbereich gewaltbereiter Extremismus Einführung und Bestandsaufnahme, 28. Mai, www.bpb. de/310591 (Zugriff: 20.08.2022).
- Bittner, Christian/Kiefer, Lisa (2021): »Schule«. In: ufuq.de (Hrsg.): Wer, wie, was und mit welchem Ziel? Ansätze und Methoden der universellen Islamismusprävention in Kommune, Schule, Kinder- und Jugendhilfe, außerschulischer Bildung, Elternarbeit, Psychotherapie und Sport, Berlin, S. 23–33.
- Bröckling, Ulrich (2019): Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste, 3. Aufl., Berlin.
- Broden, Anne (2017): Rassismuskritische Bildungsarbeit: Herausforderungen, Dilemmata, Paradoxien. In: Fereidooni, Karim/Meral El (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden, S. 819–836.
- Brunner, Claudia (2011): Wissensobjekt Selbstmordattentat. Epistemische Gewalt und okzidentalistische Selbstvergewisserung in der Terrorismusforschung, Wiesbaden.
- Bundesamt für Verfassungsschutz (BfV) (2005): Symposium Radikalisierungsprozesse und extremistische Milieus. Ein Symposion des Bundesamtes für Verfassungsschutz, 4. Oktober 2004, Köln.
- Bundesamt für Verfassungsschutz (BfV) (2007): Integration als Extremismusund Terrorismusprävention. Zur Typologie islamistischer Radikalisierung und Rekrutierung, Köln.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (BAG LJA) (2021): Handlungsempfehlung Radikalisierung und Extremismus in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, 2. akt. Fassung, https://jugendhilfeportal.de/artikel/radikalisierung-und-extremismus-in-stationaeren-einrichtungenaktuelle-empfehlungen (Zugriff: 06.03.2022).
- Bundesarbeitsgemeinschaft religiös begründeter Extremismus e.V. (BAG RelEx) (2022): Radikalisierung erkennen, www.bag-relex.de/wissen/radikalisierung-erkennen/ (Zugriff: 25.05.2022).
- Bundesministerium des Innern (BMI) (2002): Verfassungsschutzbericht 2001, Berlin.
- Bundesministerium des Innern (BMI) (2008): Verfassungsschutzbericht 2007, Berlin.
- Bundesministerium des Inneren, für Bau und Heimat (BMI) (2017): Nationales Präventionsprogramm gegen islamistischen Extremismus (NPP), www.bmi.

- bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/sicherheit/praeventionsprogramm-islamismus.pdf?\_\_blob=publicationFile&v=2 (Zugriff: 17.12.2021).
- Bundesministerium des Inneren, für Bau und Heimat (BMI)/Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017): Nationaler Aktionsplan gegen Rassismus. Positionen und Maßnahmen zum Umgang mit Ideologien der Ungleichwertigkeit und den darauf bezogenen Diskriminierungen, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018): Islamistischer Extremismus was hilft?, Pressemitteilung 009/2018, 15. Februar, www. bmbf.de/\_pressestelle/islamistischer-extremismus---was-hilft-5636.html (Zugriff: 20.08.2021).
- Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2016): Glaube oder Extremismus? Hilfe für Angehörige: Die Beratungsstelle Radikalisierung, www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Behoerde/Beratungsstelle/broschuere-glaube-oder-extremismus.html?nn=282658 (Zugriff: 20.08.2021).
- Castel, Robert (1983): Von der Gefährlichkeit zum Risiko. In: Wambach, Manfred Max (Hrsg.): Der Mensch als Risiko, Frankfurt a. M., S. 51–74.
- Coolsaet, Rik (2016): All Radicalisation is Local. The Genesis and Drawbacks of an Elusive Concept, Brüssel.
- Coolsaet, Rik (2019): Radicalization. The Origin and Limits of a Contested Concept. In: Fadil, Nadja u.a. (Hrsg.): Radicalization in Belgium and the Netherlands. Critical Perspectives on Violence and Security, London/New York, S. 29–51.
- Deller, Kaja/Welker, Konstantin (2019): Der Schutz der Privatsphäre von Kindern bei Radikalisierungsverdacht. Eine rechtliche Analyse im schulischen Raum, Humboldt Law Clinic Grund- und Menschenrechte (HMCLR), Working Paper, Nr. 21, http://hlcmr.de/wp-content/uploads/2019/12/WP-21-Der-Schutz-der-Privatsph%C3%A4re-von-Kindern-bei-Radikalisierungsverdacht.pdf (Zugriff: 25.05.2022).
- Edler, Kurt (2015): Islamismus als pädagogische Herausforderung, Stuttgart. European Foundation for Democracy (2017): Integration fördern, Radikalisierung erkennen. Handreichung für Lehrkräfte in der schulischen und beruflichen Bildung, europeandemocracy.eu/wp-content/uploads/2017/04/Handreichung-fuer-Lehrkraefte.pdf (Zugriff: 20.08.2021).
- Fadil, Nadja u.a. (2019): Radicalization. Tracing the Trajectory of an Empty Signifier in the Low Lands. In: Dies. (Hrsg.): Radicalization in Belgium and the Netherlands. Critical Perspectives on Violence and Security, London/New York, S. 3–25.

- Figlestahler, Carmen/Schau, Katja (2022): Prävention und Sicherheit. Ein (Rück-)Blick auf die Präventions- und Distanzierungslandschaft in Deutschland. In: Zur Sicherheit: Prävention? Sicherheit im Kontext der Präventionsarbeit gegen religiös begründeten Extremismus, hrsg. von der Bundesarbeitsgemeinschaft religiös begründeter Extremismus, Berlin, S. 13–22.
- Groenemeyer, Axel (2012): Soziologie sozialer Probleme Fragestellungen, Konzepte und theoretische Perspektiven. In: Albrecht, Günter/ders. (Hrsg.): Handbuch soziale Probleme, 2. überarb. Aufl., Wiesbaden, S. 17–116.
- Hopkins, Benjamin D. (2014): Islam and Resistance in the British Empire. In: Motadel, David (Hrsg.): Islam and the European Empires, Oxford, S. 150-169.
- Howarth, David/Stavrakakis, Yannis (2000): Introducing discourse theory and political analysis. In: Howarth, David u. a. (Hrsg.): Discourse theory and political analysis: Identities, hegemonies and social change, Manchester, S. 1–23.
- Interministerielle Arbeitsgruppe »Salafismusprävention« des Landes Nordrhein-Westfalen (IMAG NRW) (2017): Ganzheitliches Handlungskonzept zur Bekämpfung des gewaltbereiten verfassungsfeindlichen Salafismus. 1. Zwischenbericht der IMAG »Salafismusprävention«, www.landtag.nrw.de/Dokumentenservice/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MM V16-4969.pdf (Zugriff: 20.08.2021).
- Jukschat, Nadine/Leimbach, Katharina (2020): Radikalisierung oder die Hegemonie eines Paradigmas Irrititationspotenziale einer biografischen Fallstudie. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 49, Nr. 5–6, S. 335–355.
- Kardorff, Ernst von (1995): Prävention: wissenschaftliche und politische Desiderate. In: Diskurs, Jg. 5, Nr. 1, S. 6–14.
- Kellershohn, Helmut (2016a): Nationaler Wettbewerbsstaat auf völkischer Basis. Das ideologische Grundgerüst des AfD-Grundsatzprogramms. In: Kastrup, Wolfgang/Ders.: Kulturkampf von rechts. AfD, Pegida und die Neue Rechte, Münster, S. 14–28.
- Kellershohn, Helmut (2016b): Autoritärer Liberalismus. Zum Zusammenhang von Neoliberalismus und ›Konservativer Revolution‹. In: Kastrup, Wolfgang/Ders.: Kulturkampf von rechts. AfD, Pegida und die Neue Rechte, Münster, S. 29–38.
- Keskinkılıç, Ozan Zakariya (2019): Was ist antimuslimischer Rassismus? Islamophobie, Islamfeindlichkeit, Antimuslimischer Rassismus viele Begriffe für ein Phänomen?, 17. Dezember, www.bpb.de/302514 (Zugriff: 20.08.2021).
- Kumar, Deepa (2012): Islamophobia and the Politics of Empire, Chicago. Kundnani, Arun (2012): Radicalisation: the journey of a concept. In: Race & Class, Jg. 54, Nr. 2, S. 3–25.

- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2015): Hegemonie und radikale Demokratie: Zur Dekonstruktion des Marxismus, 5. überarb. Aufl., Wien.
- Logvinov, Michail (2018): Das Radikalisierungsparadigma. Eine analytische Sackgasse der Terrorismusbekämpfung?, Wiesbaden.
- Malthaner, Stefan (2017): Radicalization. The Evolution of an Analytical Paradigm. In: European Journal of Sociology, Jg. 58, Nr. 3, S. 369–401.
- Marquardt, Philippe A. (2020): Junge MuslimInnen als fragile Subjekte mit Hang zum Terrorismus? Kritik der dominierenden Erzählung und pädagogischen Prävention von Radikalisierung. In: Hafez, Farid/Qasem, Sindyan (Hrsg.): Islamophobia Studies Yearbook/Jahrbuch für Islamophobieorschung, Bd. 11, Wien, S. 131–151.
- Mbembe, Achille (2017): Politik der Feindschaft, Berlin.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2011): Rassismustheorie und -forschung in Deutschland: Konturen eines wissenschaftlichen Feldes, in Melter, Claus/Mecheril Paul: Rassismuskritik, Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach/Ts.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2011): Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In: Allenbach, Birgit u.a. (Hrsg.): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven, Zürich, S. 35–68.
- Münkler, Herfried (2014): Der Wandel des Krieges. Von der Symmetrie zur Asymmetrie, 3. Aufl., Weilserswist.
- Opratko, Benjamin (2018): Hegemonie, 3. Aufl., Münster.
- Pisoiu, Daniela (2013): Theoretische Ansätze zur Erklärung individueller Radikalisierungsprozesse: eine kritische Beurteilung und Überblick der Kontroversen. In: Journal EXIT-Deutschland (JEX). Zeitschrift für Deradikalisierung und demokratische Kultur, Nr. 1, S. 41–87.
- Qasem, Sindyan (2019a): ›Gute Arbeit, gute Bildung, Integration und Teilhabe‹- Islamismusprävention als Universalschlüssel für die (Post-)Migrationsgesellschaft?, https://praeventionsnetzwerk.org/wp-content/uploads/2020/03/Debattenbeitrag-S.-Qasem-Islamismuspr%C3%A4 ventions-als-Universalschl%C3%BCssel.pdf (Zugriff: 20.08.2021).
- Qasem, Sindyan (2019b): Erfahrungen von Rassismus als Radikalisierungsfaktor? Ein (Gegen-)Beispiel, 30 August, www.bpb.de/295169 (Zugriff: 13.06.2022).
- Qasem, Sindyan (2020): Präventives Handeln gegen Islamismus in Deutschland: Umriss eines fortschreitenden hegemonialen Projektes. In: Hafez, Farid/Qasem, Sindyan (Hrsg.): Islamophobia Studies Yearbook/Jahrbuch für Islamophobieforschung, Bd. 11, Wien, S. 15–34.
- RIRA (Projekt »Radikaler Islam versus radikaler Anti-Islam«) (2021): Inhalt des Projekts, https://projekt-rira.de/inhalt-des-projekts (Zugriff: 20.08.2021).

- Schetsche, Michael (2014): Empirische Analyse sozialer Probleme. Das wissenssoziologische Programm, 2., akt. Aufl., Wiesbaden.
- Schiffauer, Werner (2015): Sicherheitswissen und Deradikalisierung. In: Molthagen, Dietmar (Hrsg.): Handlungsempfehlungen zur Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus und Islamfeindlichkeit, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin, S. 217–244.
- Silva, Derek M. D. (2017): The Othering of Muslims: Discourses of Radicalization in the New York Times, 1969–2014. In: Sociological Forum, Jg. 32, Nr. 1, S. 138–162.
- Volkshochschule (VHS) (2022): Radikalisierung als Prozess Erkennen, Bewerten, Handeln, https://vhs-ehrenamtsportal.de/wissen/integration/integration/radikalisierung-als-prozess-erkennen-bewerten-handeln (Zugriff: 25.05.2022).

#### Schirin Amir-Moazami

# Episteme der Islamismusprävention<sup>1</sup>

Wenn Sicherbehörden und jene, deren Islamexpertise beratend oder analysierend in den sicherheitsbehördlichen Blick einfließt, über »Islamismusprävention« sprechen, fallen drei Dinge ins Auge. Erstens: Islamismus wird gemeinhin als Prozessbegriff und als stetig wachsendes Phänomen betrachtet. Die Rede ist dann etwa von »wachsender Attraktivität islamistischer Einstellungen« (Fouad 2017). Noch globaler wird ein weltweites Wiedererstarken von Religionen diagnostiziert, wobei vor allem der Islam in seiner »fundamentalistischen Variante« zum »großen Gewinner in diesem neuen Glaubenskampf« (Reichertz 2018: 116) gezählt wird. Der vermeintlich sprunghafte oder schwelende Anstieg des Islamismus wird zumeist mit Zahlen der Sicherheitsbehörden belegt, die als »belastbare Daten« zirkulieren und politische Handlungsfelder informieren, alarmieren und anleiten.<sup>2</sup> Dabei gehen Sicherheitsdienste nicht nur stark komplexitätsreduzierend vor, sondern greifen auch aktiv in das Feld ein, indem sie die als Bedrohung kategorisierten Milieus mit Fakten und Daten versehen, deren Herleitung sie selten offenlegen.

Zweitens und damit verknüpft: Durch den Impuls, Islamismus oder Radikalisierungspotenziale im »Vorfeld« identifizieren, umleiten und immunisieren zu müssen, hat sich in den letzten beiden Jahrzehnten das Feld der Prävention stetig erweitert und die Zahl der auf den Plan gerufenen Behörden und Akteur\*innen ebenso wie die Summe der ausgeschütteten Finanzmittel kontinuierlich erhöht (vgl. Said/Fouad 2018: 4). Von der Schule über die Universitäten bis hin zu zivilgesellschaftlich organisierten Foren des interreligiösen Dialogs, »präventives Handeln gegen Islamismus« (vgl. Qasem 2020) greift um sich. Waren anfänglich allein die Sicherheitsbehörden für Islamismus und seine vorbeugende Verhinderung zuständig, so hat sich der Kreis der Verantwortlichen zunehmend erweitert. Dieser »Multi-Agency«-Ansatz (Said/Fouad 2018: 9) soll ein Gegengewicht zum einseitigen sicherheitsbehördlichen Fokus bilden. Auf diese Weise ist präventives Handeln gegen Islamismus allerdings zusätzlich gewuchert. Wenn sich alle, die auf die eine oder andere Weise mit Muslim\*innen oder als solchen Markierten interagieren, als Präventionslots\*innen verstehen - inklusive Muslim\*innen selbst, die zu ständiger Selbstbeschauung angehalten sind -, erweitern sich zwangsläufig die Vorstellungen darüber, was zum Vorfeld zählt und was nicht.

Islamismusprävention setzt also überall dort an, wo Muslim\*innen sind oder vermutet werden. Sie kann in der frühzeitigen Erkennung von Täterprofilen und Radikalisierungstendenzen bestehen. Sie kann aber auch viel früher greifen, etwa wenn die Einrichtung von Lehrstühlen zur islamischen Theologie an Hochschulen als »Immunisierung gegen Extremismus«³ verhandelt wird⁴ oder wenn der »Religionsdialog« als Präventionsmaßnahme zum Einsatz kommt (vgl. Qantara 2020). Auf diese Wucherung weisen die in der Präventionsarbeit mittlerweile geläufigen Unterteilungen in »primäre«, »sekundäre« und »tertiäre« oder auch »universelle Prävention« ebenso hin wie räumliche Metaphern wie »salafistisches Milieu« »islamistische Szene«, »Vorfeld«, »Umfeld« oder gar »informelles islamisches Milieu« (Hummel u. a. 2016: 9). Kurzum: Ein ausufernder Islamismus-Begriff bringt ausufernde Maßnahmen zur Verhinderung und Vorbeugung hervor.

Drittens: Im Bereich der Wissensproduktion zum Phänomen Islamismus und der Frage, wie diesem präventiv zu begegnen ist, lassen sich etliche Bemühungen um Differenzierung beobachten. Mit Blick auf das, was er treffend als »Sicherheitswissen«<sup>5</sup> bezeichnet hat, stellt Werner Schiffauer etwa fest, dass Sicherheitsbehörden durchaus bemüht seien, zwischen verdächtigen und unbedenklichen Islamauslegungen zu unterscheiden (2015: 226). Während kategoriales Wissen dabei stetig verfeinert würde, blieben die Kategorien selbst jedoch »zu schwerfällig« und »im Prinzip starr« (ebd.). Entsprechend unterscheidet »Sicherheitswissen«, das sich keineswegs auf sicherheitsbehördliche Wissensproduktion beschränkt, auffällig oft zwischen Islam und Islamismus. Islam gilt als mehr oder weniger unproblematische »Religion«, problematisch wird es erst, wenn Religion »ideologisiert« wird oder wenn sich »Religion« und »Politik« vermischen. Islamismus beginnt also dort, wo Islam über die Stränge schlägt. Dabei wird zumeist vorausgesetzt, dass eine solche Unterscheidung ohne Weiteres nachvollziehbar und unkompliziert sei.

In diesem Beitrag setze ich mich kritisch mit diesen drei immer wiederkehrenden Elementen im Diskurs über Islamismusprävention auseinander. Im Kern stelle ich dabei die grundsätzliche Frage, auf welchen epistemologischen Grundannahmen Islamismusprävention beruht und welche blinden Flecken dabei deutlich werden. Wenn ich dies als »Episteme der Islamismusprävention« bezeichne, so adressiere ich die ausgesprochenen oder unausgesprochenen Wissensbestände und die damit verbundene Frage, welches Wissen sich warum und unter welchen Bedingungen durchsetzt, welches Wissen als richtig und gültig gilt und damit wahrgesprochen wird und auf welche Weise damit andere Wissensbestände verschwiegen, verdrängt oder unweigerlich ausgeblendet werden. Der Begriff des Epistemes beruht folglich auf der Annahme, dass Wissen und Macht auch in der Islamismusprävention ein komplexes und untrennbares Geflecht bilden und dass kein machtfreies Wissen existiert.

Während zu meinen ersten beiden Beobachtungen (»Islamismus wird als wuchernd eingestuft und entsprechend wuchert die Präventionspraxis«) mittlerweile kritische Analysen existieren (z.B. Logvinov 2017; Marquardt 2020; Qasem 2020), wurde die immer wiederkehrende Differenzierung zwischen Islam und Islamismus bislang vergleichsweise selten problematisiert.

Um dieser Forschungslücke zu begegnen, orientiere ich mich an Sindyan Qasems (2019) Beobachtung, dass die »Einschätzung darüber, welches Verhalten als Beginn einer Radikalisierung gelesen wird«, immer »von Wissensbeständen, Vorstellungen und Vorurteilen der Betrachtenden« abhängig sei. Dies zuspitzend, argumentiere ich, dass die expansive Präventionspolitik auch und vor allem auf einem hegemonialen, zumeist unausgesprochenen und unhinterfragten Religionsverständnis beruht. Bei näherem Hinsehen, so mein Argument, enthält die geläufige Unterscheidung zwischen Islam und Islamismus eine eingebaute Rangordnung von prototypischer »guter« und »schlechter« »Religion«, die wiederum mit einem impliziten (Selbst-)Verständnis von erfolgreich vollzogener Trennung zwischen Religion und Politik zusammenhängt. Dabei geht es mir ausdrücklich nicht darum, eine neue, verfeinerte Begriffsdefinition für Islamismus und seine Abgrenzung zum Islam anzubieten. Eher stelle ich die Frage nach den unsichtbaren, verdeckten oder verdrängten epistemologischen Prämissen von »Religion« in solcherlei Unterscheidungsbemühungen, die auch das Feld der Prävention strukturieren.

# »Religion« und ihre Pathologisierung

Schauen wir uns die Forschung zum Islamismus an, wird schnell erkennbar, dass sich die Verfasser\*innen in ihren teils recht widersprüchlichen Begriffsdeutungen, aber auch mit ihren Differenzierungsbemühungen nicht selten selbst auf die Füße treten. Exemplarisch lässt sich das in einem von der Konrad-Adenauer-Stiftung publizierten Text von Thomas Volk aufzeigen. Zwar wiederholt Volk zunächst den notorischen Satz »man muss klar zwischen Islam und Islamismus unterscheiden«. Im Anschluss gibt er

aber zugleich zu bedenken, der Islam befürworte »generell einen ganzheitlichen Ansatz« und könne »daher nicht nur als monotheistische Religion verstanden werden, sondern zugleich als eine Ideologie und als Rechtskonzept und generell auch von Muslimen als vorherbestimmt, als allumfassende und endgültige Religion aller« (Volk 2015: 2; eigene Hervorhebung, eigene Übersetzung aus dem Englischen). Um den Islam dennoch vom Islamismus zu unterscheiden, beruft sich Volk auf die von Quintan Wiktorowiczs entwickelte Typologisierung in »Puristen, Politicos und Jihadis«6 und spezifiziert, dass Islamismus nicht notwendigerweise gewaltaffin, in jedem Fall jedoch »antidemokratisch« sei (ebd.: 4). Und wenig überraschend ordnet er den sogenannten legalistischen Islamismus dieser Rubrik zu. Der »legalistische Islamismus«, so Volk weiter, rufe zwar nicht zur Gewalt und Militanz auf, sei aber dennoch von einem islamistischen und daher verfassungsfeindlichem Weltbild durchdrungen (ebd.: 5). Nicht immer ist das Hin- und Hergleiten derartig diffus in ein und demselben Ansatz vereint. Üblicherweise wird Islamismus entweder als »politische Ideologie« betrachtet, die letztlich vom Islam als »Religion« abweicht (vgl. Roy 2010), oder der Islam wird als genuin politische Religion verstanden. Islamismus ist dann integraler Bestandteil eines breiten islamischen Spektrums (vgl. etwa Kepel 2017). In den meisten Fällen aber wird ein Kern von Religion zugrunde gelegt, der sich umstandslos von anderen Sphären unterscheiden lässt. Sehr deutlich tritt dies in William E. Shepards viel zitiertem Aufsatz »Islam and Ideology. Towards a Typology« hervor. Darin definiert er den Typus des »Islamic totalism« als »Tendenz, den Islam nicht allein als Religion im engen Sinne von theologischem Glauben, privatem Gebet und rituellem Gottesdienst zu betrachten, sondern auch als allumfassende Lebensweise, die politisches, ökonomisches und soziales Verhalten anleitet« (1987: 308, eigene Übersetzung aus dem Englischen). Vor allem beim sicherheitsbehördlichen Wissen über Islamismus wird paradoxerweise teilweise ausgerechnet durch solcherlei Differenzierungen die Messlatte für den guten, gefügigen und unverdächtigen Muslim zu einer ständig schwankenden Variabel. Außerdem zielt die daraus hergeleitete Religions- bzw. Präventionspolitik durchaus auch darauf ab, die Lebensgewohnheiten von Muslim\*innen jedweder Couleur zu beäugen, weil bereits das Streben nach einem islamkonformen Lebensstil verdächtig ist und als eine Stufe in der Entwicklung hin zur Sicherheitsgefahr gewertet werden kann.<sup>7</sup> Bemerkenswert ist ferner, dass bei dieser Art von kategorialem Wissen der Islam als Religion »im engen Sinne« oder »nur als monotheistische Religion« und seine pathologischen Überschreitungen insbesondere in der anwendungsorientierten Wissensproduktion oftmals in Stufenmo-

dellen ineinandergreifen. Besonders holzschnittartig tritt dies in der vom Bundesfamilienministerium finanzierten und vom Verein für Demokratie und Vielfalt in Schule und beruflicher Bildung (DEVI) durchgeführten »Bestandsaufnahme zur konfrontativen Religionsausübung« an Neuköllner Schulen zutage (2021a, kritisch zu Studie und Begriff – siehe Nordbruch in diesem Band). Um den Auswüchsen des Islamismus vorzeitig entgegenzuwirken, unterstützen die Verfasser\*innen nicht nur die von der Initiative Pro Berliner Neutralitätsgesetz geforderte Einrichtung eines »Register[s] für die Erfassung und Dokumentation von Fällen konfrontativer Religionsbekundung und religiösen Mobbings an Berliner Schulen« (Widmer-Rockstroh u.a. 2021). Sie stellen auch ein Modell vor, wonach sich Islamismus in sechs aufeinanderfolgenden Stufen jeweils steigert (Devi 2021b: 27). Zur DEVI-Studie wäre einiges an Kritik anzumerken (vgl. z.B. Stellungnahmen von Claim - Allianz gegen Islam- und Muslimfeindlichkeit; DeZIM – Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung, RfM - Rat für Migration).8 Ich möchte mich nachfolgend jedoch auf einen Punkt besonders konzentrieren: Solcherlei Stufenmodelle, die als Anleitung dazu dienen sollen, Jugendliche vor- und rechtzeitig vor dem Islamismus zu bewahren, sind von einer Reihe von Vorannahmen geprägt. Dazu gehört zuvorderst das, was »adäquate« im Gegensatz zu »konfrontativer Religionsausübung« kennzeichnet.

Trotz aller Differenzierungsversuche ist auch in sehr viel fundierteren Arbeiten zum Islamismus und dessen Vorbeugung der Befund in abgewandelter Form jeweils der gleiche: Islamismus beginnt dort, wo der Islam das Terrain der bloßen Religion überschreitet und damit pathologisch wird. Dabei bleibt jedoch eigentümlich blass, was Religion »im engen Sinne« konkret meint. Ebenso unausgesprochen bleiben die Fragen, aus welchen Wissensrepertoires die Vorstellung von Religion als »theologischer Glaube, privates Gebet und ritueller Gottesdienst« (Volk 2015: 5) schöpft und aus welcher Perspektive solcherlei Trennungspostulate formuliert werden. Kurzum, wenn Islamismus ideologisierte, politisierte, Normalität überschreitende Religiosität meint, stellt sich die Frage, welches ausgesprochene oder unausgesprochene Religionsverständnis dem vorgelagert ist. Die Vorstellung, dass Religion als isolierbare Kategorie existiert, ist in das Alltagswissen derart eingeschliffen, dass die Frage, woher dieses Verständnis rührt, kaum noch gestellt wird.

Dies trifft übrigens sowohl auf Vertreter\*innen alarmistischer Positionen zu, wie wir sie in der Broschüre von DEVI vorfinden, wie auf die diejenigen, die versuchen, den Faktor »Religion« bei »islamistischem Extremismus« unter Jugendlichen zu relativieren oder als nützliche Präventionsres-

source einzusetzen (vgl. z.B. Langner 2020). Zwar sind die Konsequenzen für die Interventionsfelder des präventiven Handelns zweifelsohne andere, ob nachspürend nach dem Stellenwert von »Religion« gefragt oder ob sie als handlungsweisend vorausgesetzt wird. Dennoch wird selbst in den nachdenklichen Varianten Religion in der Regel als ungeklärte, vor allem aber unproblematische Kategorie vorausgesetzt (vgl. hierzu auch Kiefer 2020). Durch diese veralltäglichte Verwendung von Religion als eine Art »Kollektivsingular« (Koselleck 2006) bleiben der strittige Charakter und auch die hegemoniale Schließung<sup>9</sup>, also die Ausschlüsse, die der Begriff in seiner wiederholten Anwendung hervorbringt, verborgen.

Um diesen hegemonialen Schließungen auf die Spur zu kommen, sind Michael Bergunders Beobachtungen in seinem einschlägigen Artikel »Was ist Religion?« hilfreich. Er beobachtet, dass in der Religionswissenschaft unzählige, teils widersprüchliche Definitionen von Religion kursieren. Für unsere Zusammenhänge bedeutsamer ist aber sein Befund, dass auch den meisten Definitionen von Religion ein »allgemeines, jedoch unerklärtes Religionsverständnis« (2011: 12) zugrunde liege. Bergunder spricht zwar vor allem religionswissenschaftliche Disziplinen an. Seine Vorschläge eignen sich aber auch für das Feld der Islamismusprävention und den darin wirksamen Religionsvorstellungen.

Bergunder unterschiedet zwischen Religion 1 und Religion 2: Unter Religion 1 versteht er die expliziten Definitionsansätze von Religion, wie sie vor allem die Religionswissenschaft, aber auch die Religionssoziologie vorangetrieben haben. 10 Als Religion 2 bezeichnet er ein zeitgenössisches, alltägliches Religionsverständnis, das in den meisten Fällen nicht näher erläutert wird, zugleich aber immer auch in die ausdrücklichen Definitionen von Religion 1 einfließt. Entsprechend sieht er es als Aufgabe religionswissenschaftlicher Begriffsbestimmungen, diese weitgehend »unerforschten, konsensfähigen und unumstrittenen« Verständnisse von Religion 2 offenzulegen (ebd.: 13). Dies sei umso dringlicher, als die Religionswissenschaft mit ihrem universal-vergleichenden Anspruch ihre eigene geografische, politische, normative und epistemologische Verortung häufig außen vor lasse (ebd.: 18). Dasselbe lässt sich durchaus auch für benachbarte Disziplinen sagen, die für das Feld der Islamismusprävention bedeutsam sind. So wird etwa in der Islamwissenschaft mittlerweile zwar stets Saids Orientalismuskritik aufgerufen. Der Islam wird aber nach wie vor häufig als unproblematisches Untersuchungsobjekt vorausgesetzt, vor allem aber werden Untersuchungsgegenstände in der Regel von der jeweiligen Perspektive und dem historischen Kontext der forschenden Subjekte zugunsten von Objektivitäts- und Neutralitätsansprüchen getrennt.<sup>11</sup>

Wenn Bergunder behauptet, Religion 2 bilde faktisch den impliziten Gegenstand der Religionswissenschaft, so möchte ich behaupten, dass Religion 2 auch die Islamismusprävention durchdringt. Denn auch hier existiert ein einvernehmliches Wissen darüber, was zu »Religion« gehört und was nicht, und allgemeiner die Vorstellung, dass Menschen schlechterdings nach Religionen sortiert werden können. Dabei wird Islamismus, teils aber auch generell der Islam zum Problem erklärt. Das Verständnis von Religion, das dieser Problematisierung zugrunde liegt, und damit der diskursive Rahmen, innerhalb dessen über gute und schlechte Religion gesprochen wird, bleiben indes unhinterfragt. Genau dies öffnet Tür und Tor für Initiativen wie die von DEVI, weil hier ein Verständnis von »normaler«, »unauffälliger«, »moderner« und damit nicht konfrontativer Religionsausübung als imaginierte und unproblematische Folie mitschwingt. Mit Ernesto Laclau gesprochen, auf den sich Bergunder unter anderen bezieht, liegt bei der Rede von Religion in der Islamismusprävention somit eine »gelungene Sedimentierung« vor:

»Sofern ein [sozialer] Institutionsakt von Erfolg gekrönt ist, kommt es zu einem tendenziellen Vergessen der ›Ursprünge‹, das System möglicher Alternativen beginnt zu verschwinden und die Spuren der originären Kontingenz verwischen. Auf diese Weise tendiert das Instituierte dazu, die Form reiner objektiver Präsenz anzunehmen. Dies ist das Moment der Ablagerung (Sedimentierung) « (Laclau zit. nach ebd.: 38).

Für das hier relevante Feld wird z.B. auf sedimentiertes Wissen zurückgegriffen und dieses Wissen zugleich in Kraft gesetzt, wenn pädagogische Akteur\*innen »Religionsbezeugungen in konfrontativer Absicht« darin sehen, dass sich »Schüler rasch zu einem Gruppengebet an einem belebten, zentralen Ort der Schule versammeln, um das Gebet zu verrichten, um durch das Gebet öffentliche Aufmerksamkeit auf ihre Religionspraxis zu lenken« (DEVI 2021b: 17). Aber auch wenn sie alarmiert sind, dass »nicht einmal Jungen mit Jungen nackig duschen wollen« (DEVI 2021a: 16), wird ein bestimmtes Wissen über »angemessene Religionsausübung« (*Religion 2*) abgerufen und bekräftigt, wonach das gemeinsame nackig Duschen nicht in Konflikt mit einverleibten Schamgefühlen gerät.

Religion ist in diesem Sinne weniger eine klar definierbare Einheit als vielmehr ein in komplexe Machtverhältnisse eingebettetes Diskursfeld, das je nach Kontext der Betrachtenden und ihren sedimentierten Wissensbeständen variiert. Dasselbe lässt sich für unseren Zusammenhang sagen: Islam und Islamismus sind keine definitorischen Einheiten, sondern Dis-

kurskategorien, deren Bedeutung und Aussagefolgen stets variieren, weil sie in machtdurchdrungenen Strukturen und in sozialen Beziehungen immer wieder aufs Neue ausgehandelt werden. In diese Aushandlungsprozesse sind aber nicht nur Muslim\*innen oder als solche Markierte eingebunden, die sich über die Richtigkeit und den Zusammenhalt der islamischen Diskurstradition im Widerstreit austauschen (vgl. hierzu Asad 1986). Auch jene, die Wissen darüber produzieren, was Islam ist und wo die Grenze zum Islamismus zu ziehen ist, wirken an der Diskursproduktion mit, ebenso wie jene, die diese Phänomene alltagsweltlich etwa in pädagogischen Handlungsfeldern beobachten, deuten und bewerten.

Ich möchte Bergunders Vorschlag daher für den Kontext dieses Beitrags weiterdenken. Wie aber lassen sich eingeschriebene, veralltäglichte und habitualisierte Verständnisse von *Religion 2* überhaupt ergründen, wenn wir Bergunders Beobachtung folgen, dass sie unsichtbar, verschleiert oder verborgen sind. Bergunder empfiehlt ein genealogisches Vorgehen, wonach jede Rekonstruktion von *Religion 2* vom gegenwärtigen Zeitpunkt ausgehen muss und keinen »objektiven« Sprung in die Vergangenheit machen kann. Um die in Präventionsdiskurse eingeschriebenen Ideale von richtiger, angemessener und normaler Religion zu entschlüsseln, müssen wir also von der akuten Gegenwart einen Schritt zurücktreten. Wir müssen nach der Gewordenheit dieses Prototyps von Religion fragen, bei dem einerseits der Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhoben, andererseits aber mit Rangordnungen operiert wird.

Aus seiner Analyse schlussfolgert Bergunder, dass »sich der heutige globale Gebrauch von ›Religion‹ mit einiger Plausibilität ins frühe 20. und späte 19. Jahrhundert zurückverfolgen lässt« (2011: 54). Er widerspricht zwar der vielfach wiederholten Behauptung, gegenwärtige Religionsbegriffe seien per se »eurozentrisch« und daher nicht auf andere Kontexte übertragbar. Dennoch gibt er zu bedenken, dass der gegenwärtige globale Gebrauch von Religion auf Aufklärungsdiskurse zurückgehe,¹² diese primäre Begriffsprägung aber verflechtungsgeschichtlich verstanden werden müsse. Nur mit diesem Blick ließe sich die These von einem »europäischen‹ oder ›westlichen‹ Religionsverständnis historisch einfangen, ohne von einem vorgängig privilegierten europäischen ›Ursprung‹ ausgehen zu müssen« (ebd.).

Folgt man Bergunders Befund, bedeuten globale Verflechtungen allerdings keineswegs unschuldige oder gleichrangige Beziehungen oder Synthesen zwischen »Orient« und »Okzident«. Vielmehr sind sie von kolonialen Zusammenhängen und imperialen Wissensordnungen nicht zu trennen: »Im Zeitalter des Kolonialismus wurde im Zeichen der euro-

päisch-amerikanischen Vormachtstellung »westliches Wissen« zur unhintergehbaren Referenz in lokalen Identitätsbildungsprozessen, weil es sich zugleich als ein »universales Wissen« thematisierte« (ebd.). So ist Michael Kiefer zwar zuzustimmen, wenn er beobachtet, dass Religion im Präventionsgeschehen als »diffuse Gestalt« (2020: 79) mitschwinge. Die für die Konturierung des modernen Religionsbegriffs entscheidende koloniale Verflechtungsgeschichte bleibt bei ihm aber auffällig unberücksichtigt, wenn er den Grund darin sieht, dass über die Bestimmungen von Religion »bereits seit der Antike« gestritten worden sei (ebd.).

# Religion und ihr Anderes oder der Race-/Religion-Nexus

Genealogische Ansätze, die die Entstehung des Religionsbegriffs verflechtungsgeschichtlich betrachten, zeigen vor allem, dass sich »Rasse« und »Religion« als moderne Differenzkategorien gegenseitig bedingen. Sie zeigen, dass die Erfindung von guten und schlechten menschlichen »Rassen« nicht nur zeitlich, sondern auch erkenntnistheoretisch mit der Erfindung von »guter« und »schlechter« Religion zusammenfällt, bei der das Christentum ausdrücklicher oder unbenannter Stichwortgeber und Referenzrahmen war (vgl. Anidjar 2008; Maldonado-Torres 2014; Mazusawa 2005; Vial 2016). »Religion« als Konzept gewann also im selben Moment an Konturen, in dem auch der Rassebegriff zu einem strukturierenden Element moderner National- und Kolonialstaaten und ihrer Instrumente der Wissensproduktion, der Vermessung und Regierung von Bevölkerungsgruppen und Untergruppen wurde.

Tomoko Mazusawa (2005) zeigt beispielsweise, dass die Säkularisierung des Religionsbegriffs innerhalb europäischer Nationalstaaten im 19. Jahrhundert mit der Hierarchisierung anderer »Weltreligionen« in Freunde oder Feinde einherging. Diese vergleichenden Konstruktionen waren wesentlich an Rassen- und Sprachgruppentheorien angelehnt. So stellten Religionswissenschaftler\*innen und Philolog\*innen Synthesen und Allianzen zwischen dem Buddhismus und »christlich-arischer« Religion her. Diese als universalistisch und friedliebend geltenden »Weltreligionen« unterschieden sie vom Islam und vom Judentum, die sie zu »semitischen Religionen« verklammerten und als starr und rückwärtsgewandt deklarierten. Die Ausbreitung des Islams stand in diesem Zusammenhang für gewaltsame Eroberungsfeldzüge, während die Christianisierung durch Mission und Kolonialismus als legitimes Mittel zur »friedlichen« Ausbreitung einer überlegenen Zivilisation galt.

Bezeichnenderweise wurde der Begriff »Islamismus« genau in dieser Zeit der Hochkonjunktur europäischer Expansionen im 19. Jahrhundert zunächst von Aufklärungsdenker\*innen, Philolog\*innen und nach und nach von Orientalist\*innen in Umlauf gebracht (vgl. Mozaffari 2017).13 Armando Salvatore verdeutlicht entsprechend, dass der damit in Gang gesetzte Diskurs zum »politischen Islam« Bestandteil translokaler Dynamiken und nur im Zusammenhang mit dem Diskurs der politischen Moderne zu verstehen ist. Er hat hier orientalistische Wissensproduzent\*innen wie Max Weber im Blick, aber auch islamische Intellektuelle, die sich im Zuge imperialer Wissensordnungen auf die eine oder andere Weise zu den leitenden Prämissen der Moderne verhalten mussten. Dazu zählten auch und vor allem die Vorstellungen, was Religion ist und was nicht und wo die Grenzen zum Politischen zu ziehen sind. Salvatore argumentiert bemerkenswerterweise, dass der Islam erst im Kontext dieser orientalistischen Wissensproduktion von einer vorwiegend ethischen Tradition zu einem umfassenden Zivilisationsbegriff erweitert worden sei (1999: xiv). Die Frage ist also nicht so sehr, ob, sondern unter welchen Bedingungen die »Politisierung des Islams« stattfand und welche Akteur\*innen daran beteiligt waren.

Wichtiger noch: Bei jedem Vergleich von »Weltreligionen« bildete das Christentum entweder den ausdrücklichen Referenzrahmen oder die unmarkierte Folie, nach der alle anderen monotheistischen, aber auch sogenannte Volksreligionen hierarchisch angeordnet wurden. Theodore Vial (2016) spricht in diesem Zusammenhang vom (christlichen) Prototyp von Religion, der sich primär aus protestantischer Theologie speist. Seine Kernzutaten sind Innerlichkeit, Religion als Gefühl oder Rationalität (nachvollziehbar von Kant über Schleiermacher bis hin zu Weber, vgl. Salvatore 1999: Kap. 2).

Vials Überlegungen sind für unseren Kontext besonders zentral, weil er deutlich macht, dass der Rassebegriff parallel zu seiner biologistischen Theoretisierung auch mit moralischen und intellektuellen Verhaltenskriterien angereichert wurde. Demnach wurden Menschen entlang linguistischer, geografischer oder theologischer Kategorien sortiert und verteufelt oder gepriesen. Vial bezeichnet dies als theologisch informierte Anthropologie, die mit Kant und später Schleiermacher ihren Ausgangspunkt nahm – eine Anthropologie, die »[...] auch unsere Vorstellung davon prägt, was eine slebendige« Religion kennzeichnet. Vor allem prägt diese Anthropologie unsere Urteile darüber, wie eine gesunde, moderne Religion auszusehen hat und was eine Religion kennzeichnet, die eher zum Wohl und nicht zur Verletzung des menschlichen Gedeihens beiträgt« (Vial 2016: 18, eigene Übersetzung aus dem Englischen). Obwohl sich dieses Religions-

verständnis als idealisierter Prototyp erwiesen hat, wurde es allmählich zur »anthropologischen Konstante erklärt, die jedem Menschen eigen sei« (Bergunder 2011: 21).

Die von Vial analysierte theologisch informierte Anthropologie, die Menschen nach moralischen und intellektuellen Verhaltensnormen klassifiziert, beschränkte sich freilich nicht allein auf den wissenschaftlichen Betrieb. Vielmehr hatte sie recht konkrete materielle Konsequenzen für die so gruppierten Menschen. Im Zusammenhang mit der Judenemanzipation in Deutschland ist hier etwa Leore Batnizkys Analyse von der Verwandlung des Judentums in eine »Religion« von Bedeutung. Er zeigt vor allem, dass moderne Konzepte von Religion und der souveräne Nationalstaat zusammengeboren wurden (2011: 26). Religion wurde dabei offiziell zur privaten, zumindest aber individuellen Angelegenheit des als autonom gedachten Subjekts. Zugleich hat sich der souveräne säkulare Nationalstaat jedoch das Vorrecht eingeräumt, über angemessene und unangemessene Religionsausübung im öffentlichen (und damit auch im privaten) Raum zu befinden und so zugleich stets religionsproduzierend gewirkt. Wie später zu zeigen sein wird, besteht diese Spannung im säkularen Verfassungsstaat auch heute noch fort.

Für katholische Milieus in Deutschland hatte dieses intime Verhältnis zwischen modernem Religionsverständnis und souveränem Nationalstaat weitreichende Folgen (vgl. Borutta 2011), für jüdische Traditionen war es von existenzieller Bedeutung. Preußen im späten 19., beginnenden 20. Jahrhundert ist hier paradigmatisch. Denn insbesondere der preußische Staat war einem von Kant geprägten Verständnis von Religion als rationaler Glaube des vernunftbegabten Einzelnen verschrieben und nicht - wie gern behauptet – einem »neutralen« Religionsverständnis. Ein solches Verständnis von Religion als verinnerlichter Glaube wurde vor allem gegenüber Religionstraditionen aufgewertet, die in erster Linie auf öffentliche Praxis oder auf rechtliche Normativität ausgerichtet waren (vgl. Batnitzky 2011: 26). Batnitzky zeigt, wie protestantische Konzepte von Religion als Gefühl (Schleiermacher) oder als rationalisiert durch den frei denkenden Geist (Kant) nach und nach von jüdischen Intellektuellen als Programm für die Reform von jüdischem Denken und jüdischer Praxis übernommen wurden - meist in der Hoffnung auf rechtliche Gleichstellung. Das Projekt einer solchen internen Reform wurde von den politischen Autoritäten vorangetrieben und ging mit dem an Jüd\*innen gerichteten Appel einher, sich der Besonderheiten der jüdischen Normativität und Praxis zu entledigen, um wahrhaft emanzipierte Bürger\*innen zu werden.

Anhand etlicher und immer schärfer werdender »Ritualfragen« lässt sich zeigen, dass diese Reformappelle vor allem verkörperte und damit sicht-

bare Religion betrafen. Robin Judd (2007) analysiert beispielsweise, wie in Deutschland das rituelle Schächten und die männliche Beschneidung zwischen 1843 und 1933 zum Gegenstand politischer, rechtlicher und medizinischer Debatten wurden, die zunehmend von rassistischen Tönen durchdrungen waren. »Ritualfragen« wurden zum Brennglas für die Schärfung der inneren Grenzen der Nation als biologische und religiöse Einheit. Die vermehrte Verurteilung jüdischer Praktiken als barbarische und blutrünstige »Rituale« war vor allem ein Mittel, um das Judentum als abtrünnig, abweichend, zumindest aber als außergewöhnlich zu markieren. Der Körper des (jüdischen) Anderen mit seinen als überkommen erachteten Ritualen diente nicht nur offenkundig nationalistischen Kräften dazu, den »Volkskörper« zu bereinigen. Er war auch eine Folie für die Erzählungen von rationaler, reflexiver und entritualisierter »Religion«. Im ersten Fall ging es um Abstoßung oder Dämonisierung, im zweiten um Umformung und Domestizierung und darum, das Judentum nach protestantischem Vorbild auf den »Weg der Vernunft« zu bringen. Auch die wohlwollenderen Stimmen riefen letztlich dazu auf, jüdische Praxis, wenn nicht zu verbieten, so doch auf eine Weise umzukrempeln, dass sie den Vorstellungen von »guter Religion« genügten oder sich überhaupt als »Religion« im modernen Sinne qualifizieren konnten (vgl. Batnitzky 2011).

## Liberal-säkulare Rekursionen

Auf die eine oder andere Weise zeigen all diese genealogischen Arbeiten eine Reihe von Spannungen auf, die bis heute in veränderten Formen nachhallen: So setzte sich das moderne Religionsverständnis in seiner »primären Taufe« (Bergunder 2011: 39) zuvorderst aus den Zutaten von christlicher, vor allem protestantischer Theologie zusammen. Zugleich erhoben Disziplinen wie die vergleichende Religionswissenschaft oder die Religionssoziologie auf dieses durchweg christlich geprägte Religionsverständnis Universalitätsanspruch. Bemerkenswert ist dabei, dass sich ein im Grunde partikulares Religionsverständnis langfristig in wissenschaftliche, politische und alltagsweltliche Klassifizierungsordnungen eingeschrieben hat (vgl. auch Daniel 2016). Dies wiederum trug dazu bei, dass im Prozess der Schärfung dieses vermeintlich verallgemeinerbaren Religionsbegriffs bestimmte Religionen - nämlich der Islam und das Judentum - als problematisch erachtet wurden, weil politisch verflochten, in Gesetzen und Normativität verharrend und damit nicht zur Rationalisierung, Reflexivität und Universalisierung fähig.

Ein genealogischer Blick auf die Gewordenheit gegenwärtiger impliziter Religionsverständnisse in Diskursen der Islamismusprävention ist nicht nur wichtig, weil er die Konstellationen von Religion und »Rasse« als zusammenhängende Unterscheidungskategorien verdeutlicht. Genealogische Ansätze können auch dazu beitragen, die Veraußergewöhnlichung und Pathologisierung von islamischer Praxis als Zeichen von exzessiver Frömmigkeit und damit als eine Stufe zur Radikalisierung von der Migrationsthematik zu entkoppeln. So beruht die wiederholte Markierung von islamischer Praxis in pädagogischen Zusammenhängen als verdächtig oder konfrontativ möglicherweise gar nicht primär auf den »Herausforderungen« einer als außergewöhnlich geltenden Religion in der Einwanderungsgesellschaft. Vielmehr muss sie auch als historisch gewachsenes Muster nationalstaatlich getriebener Säkularitätspolitiken begriffen werden.

Es wäre allerdings verkürzt, die Wissensordnungen, die sich im Zuge der Nationalstaatsbildung und im Kontext von Kolonialismus herausgebildet haben, umstandslos auf die Gegenwart zu übertragen. Die Kolonialvergangenheit und die Erzeugung von Minderheiten im Nationalstaat sind weder durch abrupte Brüche noch durch geradlinige Kontinuitäten gekennzeichnet. Sie sind auch keine bloßen Wiederholungen desselben, sondern vielmehr »partielle Wiedereinschreibungen, veränderte Verrückungen und erweiterte Rückgewinnungen« (Stoler 2016: 27, eigene Übersetzung aus dem Englischen), wie es die postkoloniale Historikerin Ann Laura Stoler treffend mit dem Begriff der »Rekursionen« umschreibt. Mit ihr wäre für unseren Zusammenhang etwa zu fragen, wie sich trotz formaler Gleichheit, trotz institutionalisierter Freiheiten und Rechte. auf die sich auch Muslim\*innen berufen können, institutionell gestützte Rangordnungssysteme immer wieder neue Wege bahnen können, ohne überhaupt als solche aufzufallen. Zwar haben sich die konkreten Formen der Hierarchisierungen stets gewandelt. Die Hierarchisierungen bleiben jedoch hartnäckig bestehen.

Ein Widerhall der oben skizzierten Verknüpfung von »Rasse« und »Religion« ist in unserem Fall etwa erkennbar, wenn religiöse Markierungen per se mit angenommener Herkunft assoziiert und damit die internen Grenzen der Nation immer wieder aufs Neue gezogen werden. Rekursionen imperialer Wissensordnungen lassen sich aber auch erkennen, wenn sichtbare Frömmigkeit, vor allem wenn sie islamisch konnotiert ist, per se als suspekt erachtet wird, weil sie den Normen der Verinnerlichung, Diskretion und Privatisierung zuwiderläuft (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde 2011). Die zyklisch auftretenden und stets derselben Choreografie folgenden Debatten um islamische Körperpraktiken wie dem Kopftuch, dem

Fasten oder dem öffentlich verrichteten Gebet sind hierfür einschlägige Zeitzeugnisse. Mit Stoler müssten wir diese ungedrosselte Diskursanreizung über den Islam in Deutschland und über Muslim\*innen als besonders inspektionsbedürftige Bevölkerungsgruppe gleichsam ins Verhältnis setzen zu dem, was dabei nicht gesagt oder was normalisiert wird. Zum Beispiel könnte sich das Schlaglicht auf die immer noch bestehende enge Kooperation zwischen Staat und Kirche richten, die nichts anderes als politisierte Religion bedeutet. Ebenso könnten wir noch grundsätzlicher Strukturen der globalen sozialen Ungleichheit ins Visier nehmen, die immer wieder aufs Neue »Problemschulen« mit »Problemschüler\*innen« hervorbringen. Bemerkenswert ist schließlich, dass der Islam überhaupt nach wie vor unter das moderne Klassifikationssystem »Religion« subsumiert wird, Muslim\*innen an der Begriffsbildung jedoch noch immer kaum beteiligt sind, was für die Fortdauer imperialer Wissensordnungen spricht (vgl. hierzu Amir-Moazami 2018; Daniel 2016; Ahmed 2016: Kap. 3).

Mittlerweile wurde häufig betont, dass der Rassebegriff aus der medialen und politischen Öffentlichkeit Deutschlands verschwunden sei, Klassifizierungen und Rangordnungssysteme von Menschen aber keineswegs nachgelassen hätten. Vielmehr hätten sie sich in unverfänglichere Begriffe wie »Kultur«, »Bräuche« oder »Werte« einschreiben können (vgl. z.B. Balibar/Wallerstein 1988; für Deutschland: Chin 2009). Es verwundert daher, dass diese Einschreibungen beim Begriff der Rasse vielfach hervorgehoben wurden, »Religion« im Alltagsgebrauch und als politisches Differenzprinzip aber weiterhin recht unbeschadet fortbesteht. Die gegenseitige Bedingtheit von »Rasse« und »Religion« macht sich heute nicht allein in der quasinatürlichen Zu- und Rangordnung von Menschen qua (angenommener) Herkunft bemerkbar, sondern eben auch in der Unterscheidung zwischen »guter« und »schlechter« Religion. In Islamdiskursen, die auch Präventionskonzepte anleiten, fächert sich dies auf in Unterteilungen in »guten« (»liberal«, »säkular«, »moderat«, »modern«, »aufgeklärt«) und »schlechten« Islam (»wertkonservativ« »fundamentalistisch«, »radikal«, »unverhältnismäßig fromm«).

Wie bereits oben mit Batnitzky angedeutet, muss die Frage nach den ausgesprochenen oder impliziten Religionsverständnissen in der Islamismusprävention daher auch mit einer Problematisierung säkularer Ordnungen einhergehen. So hält der säkulare Verfassungsstaat mit all seinen institutionellen Verästelungen Religion nicht schlicht aus dem öffentlichen und politischen Leben fern. Vielmehr verwaltet, reguliert und produziert er Religion. Säkularität ist überdies aus dem Christentum geboren (vgl. Asad 2003). Selbst in Frankreich, wo die Verfassung das Prinzip der Laizität aus-

drücklich verankert, konnten sich christliche Kirchen durch allerlei Ausnahmeregelungen institutionelle Privilegien sichern (vgl. Asad 2006). Das Regieren von Religion trifft damit nichtchristliche Religionen in besonderem Maße, vor allem dann, wenn sie nicht den prototypischen Idealen von Religion gehorchen. Wenn der Nationalstaat grundsätzlich immer wieder neue »Minderheiten-Fragen« erzeugt, so produziert der säkulare Verfassungsstaat spezifischer immer wieder aufs Neue Religion. Religion gilt als übergriffig, sobald sie »politisch« wird. Sie gilt als gezähmt und förderungswürdig, wenn sie nach Nützlichkeitskalkulationen den Mechanismen der individuellen Selbstoptimierung gehorcht und sich möglichst ins Innere des Einzelnen zurückzieht. Diese religionserzeugende Rolle staatlicher Institutionen – darunter auch Bildungsinstitutionen – steht allerdings selten auf dem Prüfstand. Ähnlich wie im Fall von Religion wird auch über die Konsequenzen säkularer Ordnungen zu selten kritisch reflektiert. Denn gemeinhin gilt Säkularität als unproblematische Trennung von Staat und Kirche oder noch genereller von Religion und Politik und birgt damit ähnlich normalisierte Wissensbestände in sich wie der Religionsbegriff.

Sehr anschaulich lässt sich dies am Beispiel des Berliner Neutralitätsgesetzes zeigen, das in der bereits angesprochenen DEVI-Broschüre als notwendiger staatlicher Eingriff hervorgehoben wird (DEVI 2021b: 29). Mit diesem Gesetz greift der liberal-säkulare Verfassungsstaat notgedrungen auf ethisch imprägnierte Religionsverständnisse zurück, die ihrerseits auf verkörperten Verhaltensnormen beruhen. Religionsneutralität bedeutet hier konkret, dass Religion in staatlichen Räumen unsichtbar bleibt. Dabei wird allerdings einerseits übersehen, dass die vielfachen Verflechtungen von Staat und Kirche in Deutschland auch in Berlin wirksam sind, denken wir nur z.B. an die kirchlichen Träger von etlichen Einrichtungen wie Krankenhäusern, Kindergärten oder Seniorenwohnheimen. Andererseits ist das Ideal von öffentlich unsichtbarer Religion selbst alles andere als neutral. Es beruht vielmehr auf der oben beschriebenen protestantisch geprägten Vorstellung, dass sich Religion ins Innere des Individuums zurückziehen muss, um wahrhaftiger Glaube zu sein. Dieser Prototyp von verinnerlichter und privatisierter Religion wiederum ist aber nicht naturgegeben. Vielmehr erfordert verinnerlichter Glaube selbst Dispositionen und erlernte Körpertechniken (vgl. Scheer 2012), die durch das Neutralitätspostulat aber normalisiert werden. Die im Neutralitätsgesetz verankerte Forderung, ab dem Schultor Religion in ein forum externum und forum internum zu unterteilen, bedarf folglich besonderer Körperpraktiken, die jedoch mit jeder einseitigen Veraußergewöhnlichung des Islams verschwiegen bleiben.14

Besonders in der DEVI-Bestandsaufnahme zeigt sich sehr deutlich, dass die Interpretation von Religion immer auch an eingeschriebene soziale Gewohnheiten gebunden ist, die in die Schablonen für »gute« oder »schlechte« Religion einfließen. So geht darin konfrontative Religionsausübung ausschließlich von Muslim\*innen aus. Die »starke Verbundenheit« von »osteuropäischen Familien« und »asiatischen Kindern« zum Christentum hingegen wird lediglich im Zusammenhang mit der mangelnden Toleranz der muslimischen Schüler\*innen erwähnt (DEVI 2021a: 13). Seine hegemoniale Kraft schöpft dieses verkörperte Religionsverständnis aus der stetigen Wiederholung, nicht aber daraus, dass es an sich richtig oder falsch ist, sich »säkular zu kleiden« (ebd.: 35) oder wenn »Jungen mit Jungen nackig duschen« (ebd.: 16). Diese Beispiele verdeutlichen vortrefflich, dass bei normalisierten Körperpraktiken wie dem gemeinsamen »nackig Duschen« oder der »säkularen Kleidung« die eigenen säkularen Verkörperungen unberücksichtigt bleiben. Noch gravierender, der von Schamgefühlen geleitete religiöse Körper wird per se zum Sicherheitsrisiko, in jedem Fall aber zum Problem erklärt.

Dieses den Präventionsdiskursen eingeschriebene, habitualisierte Religionsverständnis verdeutlicht, dass sich die subtile Verknüpfung von »Rasse« und »Religion« nicht allein durch die einseitige Markierung von Muslim\*innen als suspekt und besonders inspektionsbedürftig bemerkbar macht. Sie zeigt sich vielmehr ebenso in den säkularen Prämissen der Islam- und damit auch Präventionsdiskurse, die auf dieses abgelagerte Wissen über »gute« bzw. »schlechte« Religion zurückgreifen. In diesem Sinne sind Bergunders Überlegungen zur performativen Kraft veralltäglichter Religionsbegriffe weiterzudenken, insofern als hier die darin abgelagerten Wissensbestände zugleich habitualisiert und damit nicht allein kognitiv wirksam sind. Damit sind die verborgenen, sedimentierten Religionsverständnisse in Präventionsdiskursen gegenüber Muslim\*innen auch symptomatisch für die performativen Kräfte liberal-säkularer Ordnungen, liberale und säkulare Subjekte zu imaginieren und zu formen.

Gerade die eingeschriebenen Wissensbestände und die divergierenden Vorstellungen darüber, was eigentlich genau wie vorbeugend verhindert werden soll, macht Islamismusprävention zu einer stark von den Einschätzungen und Befindlichkeiten individueller Akteur\*innen getriebenen Angelegenheit. Während Präventionsdiskurse also an die grundrechtlichen Normen des liberalen Verfassungsstaats gebunden sind und diese stets beschwören, operieren sie damit im Grunde mit überrechtlichen Logiken und Praktiken.

Weil die muslimischen Subjekte der Prävention als potenziell gefährlich und gefährdet gelten, richtet sich das Augenmerk außerdem vornehmlich auf

sie. Die Institutionen und auch die sozialen, ökonomischen und (geo-)politischen Bedingungen, die Gefährdungen hervorbringen, aber auch der »Apparat des Rassismus« (Terkessidis 2004)<sup>15</sup> geraten hingegen aus dem Blickfeld. Der Politisierung und Pathologisierung des Islams steht damit eine De-Politisierung gesellschaftspolitischer Verantwortlichkeiten gegenüber. Auf diese Weise werden globale soziale Ungleichheiten implizit bekräftigt, weil sie nicht als Teil des Problems mitgedacht und angegangen werden. Das ist einerseits nachvollziehbar, weil Pädagog\*innen, präventiv Handelnde oder Präventionskonzepte entwickelnde Wissenschaftler\*innen kaum Einfluss auf Strukturen haben. Andererseits ist es dramatisch, weil übergriffiges oder auch kriminelles Verhalten häufig verkürzt als Ausdruck eines »orthodox-muslimischen Elternhauses« (DEVI 2021b: 17) gedeutet und damit aus gesamtgesellschaftlichen Missständen herausgeschält wird. Prävention soll in diesem Sinne vorbeugend einschreiten, wo es eigentlich um viel tiefgreifendere strukturelle Fragen wie soziale und räumliche Segregation, ungleiche Ausgangsbedingungen für soziale Mobilität oder systemisch bedingte Bildungshierarchien gehen müsste. Soziale Missstände werden damit kulturalisiert und mit feuerlöschenden Maßnahmen angegangen. Selbst bei erfolgreicher (Krisen-)Intervention bleibt die Struktur der Missstände jedoch bestehen.

#### **Fazit**

In meinen Ausführungen habe ich die Frage nach den normativen und epistemologischen Annahmen der Konzeptionen von Religion in der Islamismusprävention gestellt. Es wurde deutlich, dass die in Präventionskonzeptionen geläufige Trennung von Islam und Islamismus einem Prototyp von Religion gehorcht, der seinerseits auf idealisierten Vorstellungen des protestantischen Christentums beruht. Dabei ging es gerade nicht darum, christlich geprägte »Religion« als etwas ursprünglich Europäisches zu denken und damit einen Eigentumsanspruch zu verteidigen. Vielmehr war es nötig, die Verflechtungsgeschichte mitzudenken, in der der Religionsbegriff entstanden ist, und auch die Frage, wie diese Entstehungslinie in der Gegenwart auf veränderte Weise fortwirkt.

Mein Versuch, die akute Gegenwart auf »Distanz zu bringen« und nach der Historizität aktueller Islamdiskurse zu fragen, könnte dazu beitragen, die Diskurse über Islamismusprävention nicht allein aus dem Blickwinkel von als abweichend geltender Religiosität zu begreifen, sondern auch als Bestandteil eingeschliffener Rangordnungen innerhalb säkularer Nationalstaaten, die immer auch religionsnormierend wirken.

Die impliziten Vorannahmen, was »gute« und was »schlechte« Religion (oder was gar nicht mehr Religion) ist, und eine klassifizierende Ordnung, die die Wissensproduktion über Religion seit Beginn der Moderne kennzeichnet, tragen zu einem wesentlichen Teil dazu bei, dass sich das Feld des präventiven Handelns gegen Islamismus notgedrungen stets erweitert, zugleich aber weiterhin auf als Muslim\*innen gelesene Menschen zuspitzt.

Ich behaupte, dass die aus einem eingeschliffenen und damit unsichtbaren Religionsverständnis resultierenden Unschärfen auch mit Verfeinerungsversuchen kaum zu beheben sind, wenn das implizite Wissen und somit auch der Blickwinkel des Betrachtenden nicht mitreflektiert werden. Der strittige Charakter und die Ausschlussmechanismen von »Kollektivsingularen« wie Religion, Politik, Säkularität, Nationalstaat, Gesellschaft etc. werden bestenfalls deutlich, wenn diese Begriffe in ihrer Machtdurchdrungenheit abgeschichtet werden. Konkret bedeutet dies, die impliziten Wissensbestände der Fragerahmungen und -richtungen immer wieder aus Neue und für konkrete Zusammenhänge kritisch zu befragen.

Doch welche Relevanz haben solcherlei grundsätzliche Überlegungen für pädagogisches Handeln in der Präventionsarbeit? Nun lässt sich gewiss kein kausaler Zusammenhang herstellen zwischen Islam- und Islamismusdiskursen und der Präventionsarbeit in pädagogischen Handlungsfeldern. Präventionsarbeit findet aber nicht in einem gesellschaftspolitischen Vakuum statt. Vielmehr sind der Islam und Muslim\*innen in Europa ohnehin verstärkt im öffentlichen Visier, sodass sich daraus durchaus auch praktische Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis ziehen lassen.

In präventionskritischen und praxisorientierten Arbeiten wird immer wieder betont, dass den Jugendlichen zu wenig Raum eingeräumt werde, ihre eigenen Sorgen, Ängste und Ausgrenzungserfahrungen zu thematisieren (vgl. z.B. Qasem 2019). Entsprechend wird dafür geworben, genauer hinzuhören. Daran schließt sich allerdings die Frage an, was wer wie und warum hören kann. Ganz gleich, wie sorgsam und empathisch den betroffenen Jugendlichen gelauscht wird, das Zuhören wird kaum etwas bringen, wenn nicht zugleich auch in die eigenen Vorannahmen hineingelauscht wird. Dazu gehört mehr, als subjektive Wahrnehmungen zu reflektieren oder sich zur eigenen Positionalität zu bekennen. Im Sinne philosophischhermeneutischer Praxis meint es vielmehr, die sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Kontexte der Betrachtenden mitzudenken.

Diese Reflexion muss auch über Herrschaftskritik im konventionellen Sinne hinausgehen und jede\*n Einzelne\*n als Bestandteil gewachsener und inkorporierter Machtstrukturen in die Kritik miteinschließen. Die Frage nach den religionsproduzierenden Kräften liberal-säkularer Ordnun-

gen, auf denen auch Islamismusprävention beruht, nötigt uns vor allem zu einer Umkehr der Fragerichtung: So müsste die häufig gestellte Frage, ob islamisch geprägte Praktiken und Normen mit den Prämissen moderner Freiheiten vereinbar sind oder nicht, nach ihren epistemologischen und normativen Vorannahmen befragt werden, anstatt liberale Normen als unmarkiert, neutral und allen zugänglich vorauszusetzen. Anstatt die vielfältigen Bedeutungen von islamischer Praxis in ihren komplexen sozialen Beziehungen in ein Lesbarkeitsraster zu übersetzen und per Radar in primäre, sekundäre und tertiäre Prävention einzusortieren, müsste dann auch gefragt werden, welcher Diskursrahmen das »Islamproblem« (re-)produziert und wem das nützt, vor allem dann, wenn muslimische Milieus zur politischen, pädagogischen und sicherheitsbehördlichen Eingriffsfläche werden.

Für die Forschung bedeutet dies, den immer noch gepflegten »Blick aus dem Nirgendwo« (Haraway 1988: 581) zu überwinden und die epistemologischen, normativen und geografischen Verortungen dessen, was als Religion gilt und was nicht, stets zu reflektieren. Entsprechend müsste nicht nur die Frage immer wieder aufs Neue gestellt werden, ob die Kategorien, mit denen die Forschung arbeitet, der komplexen sozialen Wirklichkeit der damit adressierten Menschen gerecht wird. Es müssten vielmehr viel grundsätzlicher auch die epistemischen Ordnungen auf dem Prüfstand stehen, die diese Kategorien und Klassifizierungsakte hervorbringen und normalisieren.

## Anmerkungen

- 1 Für die äußerst hilfreichen Kommentare und Änderungsvorschläge bedanke ich mich bei Sindyan Qasem und den Herausgeber\*innen des Bandes, insbesondere Philippe A. Marquardt.
- 2 Siehe etwa die Zahlentabellen der jährlichen Verfassungsschutzberichte. Auffällig ist hier nicht nur, dass sehr unterschiedliche Bewegungen dem Feld des Islamismus zugerechnet werden, sondern auch, dass die Zahlen teilweise über Jahre gleichbleibend sind, Islamismus aber dennoch als ansteigendes Phänomen betrachtet wird.
- 3 So Aiman Mazyek, Vorsitzender des Zentralrats der Muslime in Deutschland: www. evangelisch.de/inhalte/178132/10-11-2020/mazyek-aufklaerung-ueber-islam-immu nisiert-gegen-extremismus (Zugriff: 24.10.2022).
- 4 Kritisch zur Akademisierung der islamischen Theologie an Hochschulen im deutschsprachigen Raum Hafez 2014.
- 5 Mit »Sicherheitswissen« umschreibt Schiffauer in erster Linie die Praxis der Sicherheitsbehörden, das Phänomen des Islamismus zu kategorisieren, kartografieren und damit sicherheitspolitisch handhabbar zu machen.

- 6 Die von Wiktorowiczs (2006) in Umlauf gebrachte Typologisierung fehlt seither in kaum einer Studie zum Phänomen des Islamismus; kritisch z.B. De Koning 2012.
- 7 So wird z.B. in einer Broschüre des Verfassungsschutzes aus dem Jahr 2006 die Betonung der eigenen »muslimischen Identität bei gleichzeitiger Ablehnung der als unmoralisch angesehenen westlichen Kultur« als Warnhinweis auf die »Bildung von Parallelgesellschaften in Deutschland« betrachtet (vgl.: www.tolerantes.brandenburg. de/media\_fast/57 91/broschuere\_0306\_islamismus.pdf; Zugriff: 24.10.2022).
- 8 Die Kritik konzentriert sich primär auf die Vagheit des Begriffs »konfrontative Religionsausübung«, auf die mangelnde wissenschaftliche Stichhaltigkeit der als »Studie« deklarierten Bestandsaufnahme und auf die Gefahr der Verstetigung von antimuslimischem Rassismus. Bemerkenswert an der DEVI-Studie ist m.E., dass sie diese Kritik teilweise antizipiert und die Pathologisierung des Islamismus mit der Pathologisierung von Rassismuskritik verknüpft. So werden Rassismuserfahrungen und soziale Benachteiligungen von Muslim\*innen als Opfernarrative abgetan und auch rassismuskritische Ansätze der Islamismusprävention in die Mangel genommen: »Festzuhalten ist daher, dass sich (sic!) der hegemoniale Mainstream der Islamismusprävention anstatt die *objektive* Gefährdung zu thematisieren, die vom Islamismus ausgeht, es vorzieht, die einschlägigen Opfernarrative in der Präventionsarbeit aufzugreifen« (DEVI 2021b: 21, eigene Hervorhebung). Diese Umlenkung von Rassismusvorwürfen als »Opfernarrative« spricht den Betroffenen nicht nur ihr Erfahrungswissen und ihr eigenes Sicherheitsbedürfnis ab. Sie erstickt auch jede systemische Kritik im Keim (vgl. hierzu ausführlicher Qasem 2019).
- 9 Der Begriff »hegemoniale Schließung« wird hier im Anschluss an Ernesto Laclaus Hegemonietheorie verwendet (siehe dazu auch Marquardt/Qasem in diesem Band).
- 10 Hierzu zählen etwa die vielen kontroversen Diskussionen zur Unterscheidung von funktionalen und substanziellen Religionsdefinitionen. In beiden Fällen haben Religionswissenschaftler\*innen und Religionssoziolog\*innen aber stets den Anspruch auf Generalisierbarkeit erhoben (vgl. kritisch hierzu Daniel 2016).
- 11 Objektivitäts- und Neutralitätsansprüche sind keinesfalls symptomatisch für die Islamwissenschaft, sondern bleiben trotz aller kritischen Einwände der feministischen, postkolonialen und allgemeiner hermeneutischen Kritik auch in anderen Disziplinen auffallend beständig.
- 12 In seinem knappen, aufschlussreichen Überblick zur Etymologie und Genealogie des Begriffs »Religion« zeigt Theodore Vial, dass religio zunächst die Fortsetzung der Traditionen der Vorfahren und damit eher Brauchtum als Glaube meinte. Eine erste signifikante Verschiebung setzte in der Spätantike ein, als religio stärker mit religare (sich verbinden) verknüpft wurde und die Unterscheidung zwischen richtigen und falschen Göttern, zwischen wahrer Religion und Aberglaube ins Zentrum rückte. Mit der zunächst von der Religionsphilosophie und anschließend der Religionssoziologie vorangetriebenen Säkularisierungsthese implizierte Religion in erster Linie »funktionale Differenzierung«. Während bereits das frühe Christentum zwischen Religion und anderen gesellschaftlichen Sphären unterschied, wurde Religion demnach erst im Zuge der Aufklärung als eigenständige Sphäre gedacht, die parallel zur Politik, Ökonomie oder Wissenschaft und später zum Nationalstaat existiert (Vial 2016: 99).

- Bekanntlich wurde die mit diesem modernen Religionsverständnis eng verknüpfte Säkularisierungsthese nach und nach angereichert mit dem mittlerweile vielfach widerlegten Postulat des Niedergangs des Religiösen und mit der Annahme, Religion sei im Zuge der Moderne zu einer Privatangelegenheit geworden (hierzu besonders aufschlussreich Casanova 1994). Die kritische Säkularismusforschung hat allerdings auch an der weitläufig unhinterfragten These der funktionalen Differenzierung Zweifel angemeldet und gezeigt, dass sich die genannten Sphären in der Praxis keineswegs umstandslos voneinander unterscheiden (vgl. z.B. Asad 2003: Kap. 6).
- 13 Nach Mozaffari kam der Begriff nach einer längeren Pause im Zuge des sogenannten islamischen Revivals, vor allem aber der Islamischen Revolution in Iran erneut auf, um die Staatsorientierung dieser Bewegungen deutlich zu machen. Eine erneute Inflation erlebte der Begriff vor allem im Zuge des 11. September 2001, wobei seither Begriffe wie »Fundamentalismus«, »radikaler Islam«, »politischer Islam«, »totalitärer Islam«, »djihadistischer« oder »salafistischer Islam« mit analogen Bedeutungen im Umlauf sind.
- 14 Daran schließt sich eine Reihe von weiteren Trennungspostulaten an, die in das »säkulare Epistem« eingeschrieben sind Glaube vs. Vernunft, Körper vs. Geist, Gefühl vs. Ratio etc. (vgl. hierzu Mavelli 2012).
- 15 Terkessidis verwendet den Begriff des »Apparats des Rassismus«, um die subtilen Wirkungsweisen rassistischer Strukturen in den Feldern Schule, Staatsbürgerschaft, Familie und Arbeitsmarkt durchzudeklinieren.

## Literatur

- Ahmed, Shahab (2016): What is Islam? The importance of being Islamic, Oxford/Princeton.
- Amir-Moazami, Schirin (2018): »Einleitung«. In: dies. (Hrsg.): Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa, Bielefeld, S. 9–34.
- Anidjar, Gil (2008): Semites. Race, Religion, Literature, Stanford.
- Asad, Talal (1986): The Idea of an Anthropology of Islam, Georgetown University, Center for Contemporary Arab Studies, Occasional Papers, Washington, DC, S. 1–14.
- Asad, Talal (2003): Formations of the Secular, Christianity, Islam and Modernity, Baltimore/London.
- Asad, Talal (2006): Trying to Understand French Secularism. In: De Vries, Hent/Sullivan, Lawrence E. (Hrsg.): Political Theologies: Public Religions in a Post-Secular World, New York, S. 494–526.
- Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel (1988): Race, nation, classe: les identités ambiguës, Paris.
- Batnitzky, Leore (2011): How Judaism Become a Religion. An Introduction to Modern Jewish Thought, Princeton.

- Bergunder, Michael (2011): Was ist Religion? Kulturwissenschaftliche Überlegungen zum Gegenstand der Religionswissenschaft. In: Zeitschrift für Religionswissenschaft, Jg. 19, Nr. 1–2, S. 3–55.
- Borutta, Manuel (2011): Antikatholizismus: Deutschland und Italien im Zeitalter der europäischen Kulturkämpfe, Göttingen.
- Casanova, José (1994): Public religions in the modern world, Princeton.
- Chin, Rita (2009): Migration and the Unexpected Return of Race, in dies. u.a. (Hrsg.): After the Nazi Racial State: Difference and Democracy in Germany and Europe, Ann Arbor, S. 80–101.
- Daniel, Anna (2016): Die Grenzen des Religionsbegriffs. Eine postkoloniale Konfrontation des religionssoziologischen Diskurses, Bielefeld.
- De Koning, Martijn (2012): The ›Other‹ Political Islam. Understanding Salafi Politics, in Roy, Olivier/Boubaker, Amel Boubekeur (Hrsg.): Whatever Happened to the Islamists? Salafis, Heavy Metal Muslims and the Lure of Consumerist Islam, London, S. 153–195.
- Devi (2021a): Anlauf- und Dokumentationsstelle konfrontative Religionsausübung. Bestandsaufnahme Konfrontative Religionsbekundungen in Neukölln, Vorabversion vorgelegt für das Bezirksamt Neukölln, Dezember, Berlin.
- Devi (2021b): Anlauf- und Dokumentationsstelle konfrontative Religionsausübung. Bestandsaufnahme Konfrontative Religionsbekundungen in Neukölln. Vorabversion vorgelegt für das Bezirksamt Neukölln, Dezember, Berlin (veröffentlichte Broschüre): https://demokratieundvielfalt.de/wp-content/uploads/2021/12/DEVI\_Broschuere\_Anlauf\_und\_Dokumentations stelle\_konfrontative\_Religionsbekundung\_A4\_ICv2\_03c-doppelseiten.pdf; Zugriff: 30.01.2022).
- El-Mafaalani, Aladin u.a. (2016): Forschungsstand Prävention. In: Institut für Friedensforschung (Hrsg.): Ansätze und Erfahrungen der Präventions- und Deradikalisierungsarbeit, Frankfurt a. M.
- Fouad, Hazim (2017): Islamismusprävention aus Sicht der Sicherheitsbehörden, www.kas.de/de/web/extremismus/islamismus/islamismuspraevention-aussicht-der-sicherheitsbehoerden (Zugriff: 30.01.2022).
- Hafez, Farid (2014): Disciplining the Muslim Subject. The Role of Security Agencies in Establishing Islamic Theology within the State's Academia. In: Islamophobia Studies Journal, Jg. 2, Nr. 2, S. 43–57.
- Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges. The Science Question in Feminism and the Privilege of a Partial Perspective. In: Feminist Studies, Jg. 14, Nr. 3, S. 575–599.
- Hummel, Klaus u. a. (2016): Herausforderungen der empirischen Forschung zu Salafismus. Bestandsaufnahme und kritische Kommentierung der Datenlage, Frankfurt a. M.

- Johansen, Birgitte (2013): Post-secular Sociology: Modes, Possibilities and Challenges. In: Approaching Religion, Jg. 3, Nr. 1, S. 4–15.
- Judd, Robin (2007): Contested Rituals. Circumcision, Kosher Butchering, and Jewish Political Life in Germany 1843–1933, Ithaca/London.
- Kepel, Gilles (2017): Der Bruch. Frankreichs gespaltene Gesellschaft, München.
- Kiefer, Michael (2020): Religion in der Radikalisierung. In: Langner, Joachim u.a. (Hrsg.): Religion in der pädagogischen Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus, Halle, S. 75–94.
- Koselleck, Reinhart (2006): Wiederholungsstrukturen in Sprache und Geschichte. In: Saeculum, Jg. 57, Nr. 1, S. 1–16.
- Langner, Joachim (2020): Religion als Ressource in der Radikalisierungsprävention? In: ders. u.a. (Hrsg.): Religion in der pädagogischen Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus, Halle, S. 160–184.
- Logvinov, Michail (2017): Salafismus, Radikalisierung und terroristische Gewalt. Erklärungsansätze Befunde Kritik, Wiesbaden.
- Maldonado-Torres, Nelson (2014): Race, Religion, and Ethics in the Modern/Colonial World. In: The Journal of Religious Ethics, Jg. 42, Nr. 4, S. 691–711.
- Marquardt, Philippe A. (2020): Junge MuslimInnen als fragile Subjekte mit Hang zum Terrorismus? Kritik der dominierenden Erzählung und pädagogischen Prävention von Radikalisierung. In: Hafez, Farid/Qasem, Sindyan (Hrsg.): Islamophobia Studies/Jahrbuch für Islamophobieforschung, Bd. 11, Wien, S. 131–152.
- Mazusawa, Tomoko (2005): The Invention of World Religions: Or, How European Universalism Was Preserved in the Language of Pluralism, Chicago, IL.
- Mavelli, Luca (2012): Europe's Encounter with Islam: The Secular and the Postsecular, Abingdon/New York.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2011): Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In: Allenbach, Brigit u. a. (Hrsg.): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven, Baden-Baden, S. 35–66.
- Mozaffari, Mehdi (2007): What is Islamism? History and Definition of a Concept. In: Totalitarian Movements and Political Religions, Jg. 8, Nr. 1, S. 17–33.
- Qantara (2020): Beauftragte: Religionsdialog ist Prävention Muslime kritisch, 17. November, https://de.qantara.de/content/beauftragte-religionsdialog-ist-praevention-muslime-kritisch (Zugriff: 30.01.2022).
- Qasem, Sindyan (2019): Erfahrungen von Rassismus als Radikalisierungsfaktor? Ein (Gegen)Beispiel, www.bpb.de /295169 (Zugriff: 30.01.2022).
- Qasem, Sindyan (2020): Präventives Handeln gegen Islamismus in Deutschland. Umriss eines fortschreitenden hegemonialen Projekts. In Hafez, Farid/

- Qasem, Sindyan (Hrsg.): Islamophobia Studies/Jahrbuch für Islamophobieforschung, Bd. 11, Wien, S. 15–34.
- Reichertz, Jo (2018): Die Erzählung des Islamismus. In: Schellhöh, Jennifer u.a. (Hrsg.): Großerzählungen des Extremen. Neue Rechte, Populismus, Islamismus, War on Terror, Bielefeld, S. 115–119.
- Roy, Olivier (2010): Heilige Einfalt. Über die Gefahren entwurzelter Religionen, München.
- Said, Behnam T./Fouad, Hazim (2018): Countering Islamist Radicalisation in Germany. A Guide to Germany's Growing Prevention Infrastructure, Den Haag.
- Salvatore, Armando (1999): Islam and the Political Discourse of Modernity, Reading.
- Scheer, Monique (2012): Protestantisch fühlen lernen. Überlegungen zur emotionalen Praxis der Innerlichkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Jg. 15, Nr. 1, S. 179–193.
- Schiffauer, Werner (2015): Sicherheitswissen und Prävention. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Handlungsempfehlungen zur Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus und Islamfeindlichkeit, Berlin, S. 217–243.
- Shepard, William E. (1987): Islam and Ideology: Towards a Typology. In: International Journal of Middle East Studies, Jg. 19, Nr. 3, S. 307–335.
- Stoler, Ann Laura (2016): Duress: Imperial Durabilities in our Times, Durham. Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter
- Generation entwickeln eine neue Perspektive, Bielefeld.
- Volk, Thomas (2015): How »Islamic State« Recruits Fighters in Germany: Approaches to Effectively Preventing Islamist Radicalisation, Konrad Adenauer Stiftung, Analysen & Argumente/Facts and Findings, Nr. 182, S. 1–14.
- Vial, Theodore (2016): Modern race, modern religion, Oxford.
- Widmer-Rockstroh u. a. (2021): Berliner Neutralitätsgesetz wird dem Bundesverfassungsgericht vorgelegt Dies allein reicht nicht!, http://pro. neutralitaetsgesetz.de/berliner-neutralitaetsgesetz-wird-dem-bundes verfassungsgericht-vorgelegt-dies-allein-reicht-nicht (Zugriff: 30.01.2022).
- Wiktorowicz, Quintan (2006): Anatomy of the Salafi Movement. In: Studies in Conflict and Terrorism, Jg. 29, Nr. 3, S. 207–239.

#### Thomas Höhne

# Resiliente Demokratie durch Bildung oder Erziehung?

Überlegungen zum Verhältnis von Sicherheit, Demokratie und politischer Bildung

# Einleitung und Problemaufriss

Seit dem Jahrtausendwechsel befinden sich Gesellschaften global in einem mehrfachen Krisenmodus: Die ökologische Krise des Klimawandels, Coronakrise, Versorgungskrisen (Hungerkatastrophen, Energiekrise), ökonomische Krisen (Lieferketten, Inflation, Arbeitsmigration), militärische Krisen (weltweite Kriege und militärische Auseinandersetzungen) oder politische Krisen (autoritäre Regierungsformen, Krise der Demokratie). Krisen sind Perioden, in denen kollektiven Ängsten und Unsicherheiten eine zentrale Bedeutung zukommt und die die Frage nach der politischen Regulierung aufwerfen.

Kontingenz als »Zukunftsoffenheit« von Handeln und gesellschaftlicher Entwicklung gehört zu modernen kapitalistischen Gesellschaften (vgl. Makropoulos 1997) so wie die Krisen und (Un-)Sicherheiten, die damit verbunden sind. Die Existenz zentraler gesellschaftlicher Institutionen (Krankenhäuser, Schulen, öffentliche Hygiene usw.) ist historisch-systematisch aus der politischen Bearbeitung von Unsicherheiten (Krankheit, Bildung, Epidemien) erklärbar. Insofern bestimmt Sicherheit grundlegend die Form des modernen Staates und Regierens (vgl. Huster/Rudolph 2008; Foucault 2004a; Hirsch 1980).

Michel Foucault (2004a) hat auf den Zusammenhang von Sicherheit und Macht als einem zentralen Element modernen Regierens hingewiesen und deutlich gemacht, dass damit immer auch strategische Optionen für politisches Handeln eröffnet werden. Für den flexiblen Interventionsspielraum von Staat, Politik und Institutionen, die wesentlich gesellschaftliche Krisen und (Un-)Sicherheiten definieren, hat er den Begriff »Dispositiv« geprägt, der »das Zusammenspiel von Diskursen, Institutionen und staatlich-politischen Strategien im Umgang mit gesellschaftlichen Problemen« (Fou-

cault 2004b: 119 f.) beschreibt. Bereits in den 1970er-Jahren beobachtete er die stetige Ausweitung von »Sicherheitsdispositiven« durch den Staat und in der Gesellschaft (Foucault 2004a: 73), also eine Expansion von Sicherheitsdiskursen und –praktiken in alle gesellschaftlichen Bereiche im Zeichen von Sicherheit bzw. der »Versicherheitlichung« (vgl. Buzan u. a. 1998).

Ein Grund, warum Sicherheit gesellschaftlich eine so grundlegende Bedeutung zukommt, ist, dass sie eine Grundbedingung menschlicher Existenz sowie geschichtlicher und gesellschaftlicher Erfahrungen ist. Letzteren liegen individuelle und kollektive Ängste zugrunde (vgl. Delumeau 1989), die durch verschiedene Formen von Unsicherheit hervorgerufen werden und das gesellschaftliche Streben nach Sicherheit anheizen können: sei es durch körperliche Bedrohungen oder induziert durch den ökonomischen, sozialen und/oder politischen Verlust von Kontrolle, Lebensgrundlagen, Subsistenz, Anerkennung usw. Dieser existenziell-gesellschaftliche Aspekt von Sicherheit hat in der Moderne eine spezifische Form insofern erhalten, als an deren Beginn der Verlust religiöser Gewissenheiten, Kosmologien und Ordnungsmuster und die Suche nach »neuen Sicherheiten« stehen, die institutionell in den neuzeitlichen säkularen Staat, die Gesellschaft, Kultur, Bildung und Wirtschaft eingeschrieben sind - ob als Kranken- oder Rentenversicherung, als innere oder rechtliche Sicherheit, Schutz vor Kriminalität und Gewährleistung körperlicher Unversehrtheit oder als sozialpolitische Sicherheiten, die vor ökonomischen Abstieg oder Verlust bewahren sollen (vgl. Kaufmann 1970).

Schließlich ist Unsicherheit, soziologisch betrachtet, eine »Strukturbedingung von Handlung« (Degele/Dies 2005: 12) einschließlich der institutionellen »Mechanismen ihrer Bewältigung«: »Beispiele dafür sind institutionalisierte Sicherheitskomplexe wie die Etablierung des Sozialversicherungswesens, Entstehung des Normalarbeitsverhältnisses, Durchsetzung der Schulpflicht, gemeinschaftsbezogene Sicherheitsgaranten wie Familie und dauerhafte Beschäftigung etc.« (ebd.). In diesem existenziellen, institutionellen und sozialen Zusammenhang bildet Sicherheit ein übergreifendes Metaprinzip, das alle lebensweltlich-sozialen, kulturell-institutionellen, politischen und ökonomischen Bereiche durchdringt.

Phänotypisch hat der moderne Umgang mit (Un-)Sicherheit eine elementare zeitliche und machttheoretische Dimension und kann in Anschluss an Bröckling als »übergreifender Modus des Zukunftsmanagements zeitgenössischer Gesellschaften« verstanden werden (2008: 38). Sie verändert bzw. reduziert Handeln und Praktiken auf den Kontrollaspekt, denn es geht um die Kontrolle von Zukunft mit Blick auf die Verhinderung möglicher Risiken:

»Man tut etwas, bevor ein bestimmtes Ereignis oder ein bestimmter Zustand eintreten, damit diese nicht eintreten oder zumindest der Zeitpunkt ihres Eintretens hinausgeschoben wird oder ihre Folgen begrenzt werden. Vorausgesetzt ist dabei, dass sich erstens aus gegenwärtigen Indikatoren künftige unerwünschte Zustände prognostizieren lassen, dass sich zweitens Anzeichen von Fehlentwicklungen ohne Intervention verschlimmern, folglich drittens frühzeitige Eingriffe die größtmögliche Risikominimierung versprechen und sich die präventiven Interventionen viertens als Hilfe konzeptualisieren lassen« (ebd.: 38 f.).

Durch präventive Programme wird selektiv ein »Ausschnitt aus der Wirklichkeit herausgelöst und Zusammenhänge zwischen gegenwärtigen Phänomenen und künftigen Ereignissen oder Zuständen postuliert«, wodurch ein »eigenes Aktionsfeld« konstruiert wird (ebd.: 39). Dabei kann Prävention die Lebenswelt sowie alle professionellen Handlungsbereiche umgreifen: ob es um »Karies, Herzinfarkt, Drogenkonsum oder Jugendgewalt geht oder psychische Erkrankungen, Terroranschläge oder Massenvernichtungswaffen das Problem sind - überall lauern Risiken, drohen Krisen und tut folglich Vorbeugung Not« (ebd.). Immer ist Prävention gefragt und vorausschauendes Eingreifen wichtig. Prävention ist ein gesamtgesellschaftliches Projekt, das auf einem übergreifenden Konsens über die Risiken und möglichen Gefährdungen beruht und die Veränderung von Haltungen, Denken und Verhalten zum erklärten politischen Ziel hat. Ein zentrales gesellschaftliches Mittel, diese Veränderungen zu erreichen, sind Bildung und Erziehung, die nicht erst seit Kurzem eine präventive, auf die Vorbeugung zukünftiger Risiken ausgerichtete Funktion haben. Diese zeitlich-präventive Funktion von Erziehung und Bildung ist ein wesentlicher Teil des erwähnten modernen Sicherheitsdispositivs, in dessen Zentrum die gesellschaftspolitische Organisation von (Un-)Sicherheiten in der Moderne steht. Sie enthält neben politischen auch genuin ökonomische, gesellschaftliche und kulturelle Aspekte. Diese weitläufigen Zusammenhänge sollen im Folgenden betrachtet werden.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist, im ersten Teil, in dem die Umrisse einer politischen Ökonomie der (Un-)Sicherheiten und Prävention skizziert werden, die zentrale Bedeutung der Produktion von (Un-)Sicherheiten für modernes staatlich-politisches Regieren herauszuarbeiten. Es soll gezeigt werden, wie tief diese gesellschaftspolitisch verankert sowie politisch produziert und reguliert sind und dass die damit verbundenen Krisen keine Naturereignisse darstellen. Politischer Extremismus stellt in diesem Kontext nicht nur irgendeine Erscheinungsform der Krise der

Demokratie dar, sondern – so meine These – wird als ein »Außen« der Demokratie gleichsam von Staat, Politik, Gesellschaft, Medien usw. mit produziert. Damit werden jedoch strukturelle Krisenphänomene der Demokratie (Vertrauensverlust, schwindende Loyalität zu großen Volkparteien, Polarisierungen usw.) politisch externalisiert und in ein reines Sicherheitsproblem umdefiniert, das in der Folge pädagogisch adressiert wird und zugleich entsprechend bearbeitet werden soll. Auch im aktuellen Bestreben, politische Bildung präventionspolitisch zu wenden und in einen verallgemeinerten »Demokratieschutz« einzubinden, wird die Tendenz zur enge(re)n Verknüpfung von Versicherheitlichung und Pädagogisierung deutlich.

Islamismusprävention kommt insofern eine besondere Bedeutung zu, als sie sich am Kreuzpunkt von religöser Differenz, d.h. einer historisch sehr wirkmächtigen Form der Identitätsbildung, und von Sicherheitspolitik befindet, bei der im Diskurs unterschiedliche Differenzfiguren aktiviert werden können: Der Fremde, der Andere oder der Feind respektive Fundamentalist/Terrorist. In generalpräventiver Perspektive einer möglichen Radikalisierung erweitert sich daher das mögliche Objekt sicherheitspolitischer Beobachtung und das gesamte Spektrum von kultureller Fremdheit, Unterschiedlichkeit oder Feindschaft. Hegemoniale Reaktionsformen der (christlichen) Mehrheitsgesellschaft von der »Leitkultur«, »Andersartigkeit« oder »Feindschaft« kommen damit ins Spiel.¹

In diesem Zusammenhang wird im zweiten Abschnitt auf die Funktion von (politischer) Bildung und Erziehung für eine »sichere Demokratie« eingegangen, wobei auch deren zentrale Differenz im Hinblick auf die politische Bearbeitung von Krisenphänomenen wie Extremismus aufgezeigt werden soll (politische Bildung vs. Demokratieerziehung). Denn Bildung beinhaltet dem Prinzip nach einen hohen Grad an Kontingenz des Bildungsprozesses und individueller Handlungsfreiheit im Unterschied zur Erziehung, die der Logik nach stärker sicherheitsorientiert ist, was die Kontrolle erzieherischer Absichten beinhaltet. Damit wird – so eine weitere These – die politisch beabsichtigte Integration politischer Bildung in staatliche Prävention zu einem Indiz für eine höhergradige (sicherheits) politische Disziplinierung und Kontrolle des relativ autonomen Handlungsbereichs, der bis dato der politischen Bildung vorbehalten war. Damit verbunden ist also auch die Frage, ob mit diesem Schwenk eine Einbindung zivilgesellschaftlicher Akteure in die sicherheitspolitischen Bestrebungen staatlicher Akteure impliziert und eine damit einhergehende Disziplinierung politisch intendiert sind, womit eine neue Phase der Expansion des Sicherheitsdispositivs eingeläutet wäre. Dies betrifft insbesondere die Islamismusprävention, die seit der Gründung der Deutschen Islam Konferenz (2006) in besonderer Weise von der sicherheitspolitischen Einbindung zivilgesellschaftlicher Akteure abhängig ist, die mit Integration(spolitik) gleichgesetzt wird.

Im abschließenden dritten Abschnitt soll mit der demokratischen Mittevs.-Rand-/Extremismus-Topologie eine zentrale Figur des öffentlichpolitischen Diskurses einer dekonstruktiven Lektüre unterzogen werden, um einige Widersprüche und Ambivalenzen zu problematisieren. In historischer Perspektive zeigt sich, wie diese Topologie sich im Kontext der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft als hegemonialer Diskurs seit dem 19. Jahrhundert herausgebildet hat, mit dem ein vermeintlich homogener und zentral positionierter Block »der demokratischen Mitte« konstruiert wurde und bis heute wird. Kritisch wird dieses Konstrukt mit den beiden Ansätzen des »Extremismus der Mitte« und der »rohen Bürgerlichkeit« kontrastiert, welche die Notwendigkeit weiterer Differenzierung des Schemas sowie von Radikalisierungsprozessen deutlich werden lassen, die abschließend dargestellt werden.

# Umrisse einer politischen Ökonomie der (Un-)Sicherheiten und Prävention

Moderne Gesellschaften sind nicht nur strukturell durch die stete Hervorbringung politischer, sozialer, kultureller und ökonomischer Unsicherheiten und Kontigenzen gekennzeichnet, sondern auch durch Mechanismen und institutionelle Vorkehrungen, um Sicherheit (wieder)herzustellen – die weitere Unsicherheiten hervorrufen können. Insofern ist die gesellschaftliche Produktion von Unsicherheiten und Risiken als ein gesamtgesellschaftliches Phänomen und genauer: als ein Charakteristikum moderner kapitalistischer Marktgesellschaften<sup>2</sup> zu betrachten (vgl. etwa Heitmeyer 2018: 118–145).

Aus der Perspektive einer politischen Ökonomie der (Un-)Sicherheit wird deutlich, dass vor allem die moderne Wirtschaft (Produktion, Märkte, Arbeit/Beruf, Reproduktion usw.) eine stete Quelle gesellschaftlicher Unsicherheitsproduktion ist, die durch Staat, Politik und Gesellschaft gleichsam verarbeitet, vermittelt und reguliert wird. Politik ist damit der gesellschaftliche Ort, an dem Sicherheit institutionell eingehegt wird und gleichsam ihre spezifische Form als »Sicherheitspolitiken« in einem weiten gesamtgesellschaftlichen Sinne erhält – wie etwa der Wohlfahrtsstaat und seine ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelten

wohlfahrtstaatlichen Politiken und Institutionen, zu denen auch sozialund schulpädagogische Einrichtungen gehören, über die unter anderem gesellschaftliche Integration gesichert wird. Damit gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher spezifischer Sicherheitspolitiken, die trotz ihrer unterschiedlichen Formen miteinander zusammenhängen: als soziale, politische, kulturelle, ökonomische oder ökologische Sicherheitspolitiken, die gleichsam Reaktionsformen auf definierte und bestimmte Unsicherheiten sind, die als gesellschaftspolitisch relevant eingestuft werden.

Unsicherheit und deren sicherheitspolitische Kontrolle wurden, so hat Foucault gezeigt, mit der biopolitischen Ausrichtung des Regierens ab dem 18. Jahrhundert zum Ziel des modernen Staates, wodurch historisch zum ersten Mal die gesamte Bevölkerung potenziell zum Adressaten sicherheitspolitischer Maßnahmen wurde, denn statt als »Ausdruck der Macht des Souveräns tritt die Bevölkerung viel mehr als Zweck und Instrument der Regierung hervor« (Foucault 2004a: 61).

Die Wurzeln der Geschichte modernen Regierens lassen sich bis ins 16. Jahrhundert zurückverfolgen, mit drei zentralen Quellen: erstens »die Regierung seiner selbst mit der Moral; zweitens die Kunst, in angemessener Weise eine Familie zu regieren, mit der Ökonomie und schließlich die Wissenschaft, den Staat gut zu regieren, mit der Politik« (Foucault 2000: 47). Die Moral in der Gesellschaft wird über Erziehung in der Familie, aber auch zunehmend über staatliche Institutionen wie Schule und Militär gewährleistet, während die moderne Policey als umfassende Bevölkerungs- und Staatswissenschaft die Grundlagen für eine »gute politische Regierung« legt, z.B. in Form der Statistik (vgl. ebd.: 49, 57 ff.). Damit bildet sich eine neue, moderne staatliche Regierungsrationalität, die statistisch und mit abstrakten Größen operiert (Zahlen, Daten), welche zu Regierungszwecken flexibel instrumentalisiert werden können (Schul-, Kranken-, Geburten-, Verbrechensstatistiken usw.). Foucault nennt dieses moderne anonymisierte Regierungswissen »Gouvernementalität«, die »als Hauptzielscheibe die Bevölkerung, als Hauptwissensform die politische Ökonomie und als wesentliches technisches Instrument die Sicherheitsdispositive« (ebd.: 64) beinhaltet.

Auch zukünftige Entwicklungen und Unsicherheiten sollen hierbei präventiv erfasst und politisch kontrollierbar gemacht werden, wobei es nicht um Individuen, sondern um Risikogruppen geht, die als »abstrakte Konstruktionen« nach einem Risikokriterium definiert werden (Alkohol-/ Drogenabhängige, Krimininelle, »ExtremistInnen«, »IslamistInnen« usw.), jedoch ansonsten ohne weiteren »inneren Zusammenhang« (Hellerich/ Wambach 1983: 127) sind.

Sicherlich waren es nicht beliebige Risiken, auf die der moderne Staat reagierte. So stellte der Sozialstaat die historische Antwort auf das spezifische Problem klassengesellschaftlicher Konflikte im 19. Jahrhundert dar, während Staat und Politik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Kontext der Globalisierung von Risiken durch die flächendeckende Deregulierung staatlicher Sicherheitssysteme Wachstum, Wettbewerb und Innovation zu stimulieren suchten. Damit wurde die individuelle Verantwortung für die gesellschaftliche Unsicherheitsproduktion hervorgehoben und zum (sicherheits)politischen Credo erhoben, was zu einer weiteren Reduzierung und Liberalisierung staatlicher Sicherheitspolitiken (soziale Sicherheiten, ökonomische Sicherheit in Form des Arbeitsmarkts) führte. Die zunehmend »entsicherte Gesellschaft« (Best/Holtmann 2012) bezeichnet treffend die Vervielfachung sozialer, politischer und ökonomischer Probleme seit dieser Zeit. Wilhelm Heitmeyer spricht von »entsicherten Jahrzehnten« (2018: 89 ff.), andere konstatieren den Wandel des Staates vom »Rechtsstaat zum Präventionsstaat« (vgl. Huster/Rudolph 2008) bzw. zum »Sicherheitsstaat« (vgl. Hirsch 1980).

Die Kontexte für die Erweiterungen von Sicherheitspolitiken bzw. der Sicherheitsdispositive sind zumeist historische Krisen und Brüche, die – wie schon angedeutet – politische Reformen und eine Modernisierung »von oben« zur Folge hatten. So stellen auch die periodisch immer wiederkehrenden Migrationskrisen Knotenpunkte für sicherheitspolitische Anpassungen dar, die in Diskursen von Grenzsicherheit, Schleuserkriminalität, Überlastung der Sozialsysteme, Leitkultur und Radikalisierung artikuliert und stets sicherheitspolitisch gewendet werden. Die Diskriminierung wie die Integration von MigrantInnen kann politisch vielförmig gemäß der oben erwähnten spezifischen Sicherheitspolitiken gesteuert werden, also kulturell (Sprachpolitik, Kulturpolitik, Bildungspolitik), sozial(politisch) oder wirtschaftspolitisch, wodurch MigrantInnen etwa in der Figur der Hochqualifizierten (Green-Card-Modell) einen Mehrwert für die deutsche Volkswirtschaft (»Ingenieursmangel«) und keine »Belastung« für die nationalen Sozialsysteme darstellen.

Dass Krisen- und Sicherheitspolitiken nicht allein auf Arbeitsmigration fokussiert waren, zeigen Analysen zur allgemeinen und politisch forcierten Modernisierung der Volkswirtschaft in den 1970er Jahren. Damit begann durch den Wettbewerb um die technologische Spitzenstellung, den Produktivitätsvorsprung der westdeutschen Wirtschaft durch Spezialisierung und aufgrund einer forcierten Rationalisierung, Arbeitsintensivierung und Regionalentwicklung (vgl. ebd.: 33 f.) eine neue Phase des verschärften sozialen und ökonomischen Ausschlusses. Dies führte nach

Joachim Hirsch zu einem System des »selektiven Kooperatismus« (ebd.: 34), in dem gleichsam ausgewählte zivilgesellschaftliche Akteure gemeinsam mit politischen die Auswirkungen der zunehmenden sozialökonomischen Ausschlüsse abfedern mussten:

»Das Konzept eines forcierten industriellen Durchbruchs muss eine Reihe gesellschaftlicher Opfer von vornherein in Rechnung stellen: eine steigende Zahl von Arbeitslosen, Dequalifizierten, Zwangsmobilisierten, von der Leistungsgesellschaft an den Rand Gedrängten, Zerschlissenen, Ruinierten, Ausgestiegenen. Gegen die Auswirkungen einer derartigen sozialen Entwicklung, die tendenziell immer mehr Subjekte, Bedürfnisse und Interessen ausgrenzte, bedarf es spezifischer Methoden der politischen Absicherung« (ebd.).

Die staatlich-politische Übersetzung ökonomischer Unsicherheitsproduktion (Marktexpansion, Wettbewerb, Konkurrenzregime, Landnahmeprozesse usw.) ermöglichte so eine entsprechende politische Unsicherheits(re-) produktion in die gesamte Gesellschaft, sozialen Felder und Lebenswelten hinein – eben als soziale Effekte ökonomischer Veränderungen. Unsicherheiten und der politische, soziale und individuelle Umgang mit ihnen wurden auf diese Weise ein gesellschaftlich umfassendes und »normales« Phänomen.

Bildung und Erziehung kamen historisch in diesem Regime der steten Unsicherheitsproduktion und in den sich daraus ergebenen Sicherheitspolitiken eine zentrale Funktion zu, und zwar nicht nur innerhalb pädagogischer Bereiche (Schule, Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik). Vielmehr stellt Erziehung auch einen Modus politischen und bürokratisch-rechtlichen Handelns dar, was etwa Stefan Lessenich hervorhebt, wenn er den Sozialstaat als »eine veritable Erziehungsagentur, eine Schulungsinstanz sozialen Handelns« (2012: 56) bezeichnet, dessen »erzieherische Ansprüche« sich im Neoliberalismus seit den 1980er Jahren hin zum »aktivierenden Sozialstaat« (ebd.) verschoben haben. Hierfür steht exemplarisch das Motto von »Fördern und Fordern« der Hartz-IV-Reformen, mit dem das gleichlautende pädagogische Prinzip zum Leitmotiv eines staatlichen Erziehungsprogramms gemacht wird, durch das den Betroffenen die neuen Bedingungen für Hilfeleistungen gleichsam anerzogen werden sollen.

Ein historischer Grund für die Prominenz von Erziehung auch außerhalb der Pädagogik liegt darin, dass sie in Form moralischer Erziehung und damit normativ elementar in der bürgerlichen Gesellschaft verankert war und gleichzeitig mit gesellschaftlichem Fortschritt und Entwicklung verknüpft wurde. Dies lässt sich am Beispiel der Humanisierung von

Strafe und Strafrecht durch den Erziehungsgedanken verdeutlichen. Die Modernisierung des Strafrechts und der Strafe wurde durch die Ausdehnung des Erziehungsgedankens erreicht, indem der Akzent auf Rehabilitation des zu Bestrafenden und seine Wiedereingliederung in die Gesellschaft gelegt wurde, ein Grundsatz, der zeitgleich mit dem der Prävention auftrat. Bereits 1930 notierte Erich Fromm in seinem Aufsatz »Der Staat als Erzieher«:

»Die moderne Strafjustiz fasst sich ja selbst als eine Art Pädagogik auf. Sie verzichtet offiziell auf den Gedanken der Rache und behauptet, dass ihre Absicht sei, den Verbrecher zu bessern, und dass ihre Methode im Großen und Ganzen das zweckmäßige Mittel zur Besserung des Täters sei. Die Besserung wird auf eine doppelte Weise zu erreichen versucht: auf eine negative, indem man glaubt, den Täter durch die Strafe so einzuschüchtern und abzuschrecken, dass er in Zukunft ein ruhiger, gesitteter Bürger würde, und auf eine positive, indem man sich bemüht, durch ein System von fein abgestuften Belohnungen für gutes Verhalten, durch Arbeitszwang, erbaulichen Zuspruch eines Geistlichen und manches andere mehr, den Verbrecher zu einem sozial brauchbaren Menschen zu erziehen« (1999: 8).

Sehr klar werden an dieser Stelle die Voraussetzungen für die Modernisierung des Strafrechts deutlich gemacht, denn die Grundlage für diese Pädagogisierung, also den Import pädagogischer Logiken (Besserung des Täters, Belohnungen) in das Recht, ist eine »Psychologie der Strafjustiz«, wie der Aufsatz im Untertitel lautet. Das Zusammenspiel von Psychologisierung und Pädagogisierung zeugt zudem davon, dass Haltungen, Einstellungen, die Psyche, Motive des möglichen (Täter-)Subjekts und deren Veränderbarkeit entscheidend sind, um die präventive Wirkung von Recht und Strafe begründen zu können: Negativ wie positiv ergibt sich so ein ganzes Spektrum an Sanktionsmöglichkeiten, um »in Zukunft einen ruhigen, gesitteten Bürger« bzw. einen »sozial brauchbaren Menschen zu erziehen« (ebd.: 6).

Dies macht ein wichtiges, generelles Charakeristikum von (präventiven) Sicherheitslogiken deutlich, nämlich die typisierend-abstrakte Form des politisch-rechtlichen und pädagogischen Zugriffs auf das Individuum: Die von Foucault erwähnte Bevölkerung als Objekt gouvernementaler (Bio-)Politik stellt damit eine abstrakte semantische Leerform dar, die mit typisierenden Merkmalen gefüllt werden kann. So kann z.B. jeder/jede potentiell zum/zur VerbrecherIn/GefährderIn, also einem/r VerursacherIn, oder zum Opfer von Verbrechen oder Gefährdung werden. Ultimativ aber ist potenziell die gesamte Bevölkerung kollektiver Adressat des neuen Strafrechts-

verständnisses, denn die Strafjustiz, so Fromm weiter, habe »gar nicht nur den Verbrecher zum Objekt, auch nicht nur den Unbescholtenen (bei dem aber zu befürchten steht, dass er ohne das abschreckende Beispiel kriminell würde), also den potenziellen Verbrecher«. Vielmehr sei eine seiner »wesentlichen Funktionen seine Bedeutung für die große Masse der Nichtverbrecher« (ebd.: 8, eigene Hervorhebung).

Der verallgemeinerte erzieherische Gedanke des Strafrechts wird rechtstheoretisch mit dem Begriff der »edukativen Systemprävention« (vgl. Reuss 2011) beschrieben oder auch als »edukatorisches Staatshandeln« (vgl. Lüdemann 2004) bezeichnet, womit die übergreifende gesellschaftlicherzieherische Dimension von Gesetzen und Verordnungen unterstrichen wird. Strafe sollte, um als sinnvoll zu gelten, entweder nachträglich reintegierend wirken oder zukünftigen Gesetzesübertretungen vorbeugen und sie bestenfalls gar nicht erst eintreten lassen. Kurzum: Prävention und »Resozialisierung« sind die beiden Seiten einer Medaille der Modernisierung des Strafrechts mit einem grundlegend reformierten, sprich: aufgeklärten Straf- und Rechtsbegriff, der Wissen, Gewissen und Verantwortung des Subjekts in den Vordergrund rückt. Dies macht deutlich, dass die moderne Auffassung von Prävention den (pädagogischen) Zugriff auf die ganze Person, also das Subjekt, zur Voraussetzung hat.

Die Sicherstellung von Integration und Loyalität beinhaltet oft die politische Mobilisierung zivilgesellschaftlicher Akteure, bei der auch auf Maßnahmen politischer Erziehung zurückgegriffen wird:

»Auch dort, wo es um die Herstellung eines breiten Konsensus in zentralen politischen Entscheidungen oder, noch fundamentaler, um Identifikation mit der Demokratie geht, vertraut man weder nur auf (gesetzlichen) Zwang noch ausschließlich auf die freie Meinungsbildung. Vielmehr kommt es hier zur nachhaltigen, sanktionsbewehrten Orientierungszumutung, gerade auch für Erwachsene, und damit zur ›Massenerziehung‹ durch politische Akteure‹ (Nohl 2022: 80).

Die gesellschaftspolitische Legitimation zivilgesellschaftlicher Akteure hängt von den Krisen, Unsicherheiten und Problemen ab, die historisch variieren. So müssen z.B. Gefangeneninitiativen von staatlichen Stellen nicht per se als zusätzliche und positiv zu bewertende sozialpädagogische Angebote verstanden werden, wenn sie den Verdacht hegen, dass damit terroristische Aktivitäten unterstützt werden.

Die staatliche Regulierung (Integration, Kooperation, An-/Aberkennung, Disziplinierung) zivilgesellschaftlicher Akteure, etwa durch gezielte

finanzielle Unterstützung oder Entzug derselben, stellt also eine weitere politische Reaktionsform auf »demokratische Sicherheitskrisen« dar – etwa, wenn die Finanzierung von der Unterzeichnung einer sogenannten Extremismusklausel abhängig gemacht wird, Organisationen wie ATTAC der Vereinsstatus und damit die Förderungswürdigkeit aberkannt wird oder ein flächendeckendes Programm wie ein von der jetzigen Bundesregierung geplantes Gesetz zur »Stärkung und Förderung der wehrhaften Demokratie« initiiert wird, mit dem »extremismuspräventive Demokratie-förderung in der politischen Bildung und Extremismusprävention als zwei Seiten einer Medaille« (Widmaier 2022: 11) deklariert werden.

# Sicherheit und Prävention als Teil von Bildung und Erziehung

Politische Programme oder die An-/Aberkennung der Legitimität von Akteuren (»Trägerstrukturen«) bilden nicht nur zwei Modi politischer Regulation zivilgesellschaftlicher Akteure, sondern sind auch Indizien für politisch intendierte Konsolidierungsmaßnahmen bezüglich demokratischer Einbindung mit unterschiedlichen Akzenten. So wurden beispielsweise auf Bundesebene von 2001 bis 2019 ca. 820 Mio. Euro in die Stärkung der Zivilgesellschaft, in die Bekämpfung des Extremismus sowie in die präventive Demokratieförderung investiert (vgl. Waldmann/Widmaier 2022: 4). Kritische BeobachterInnen stellen hierbei einen bemerkenswerten Wandel fest:

»Insbesondere mit der Benennung als ›Gesetz zur Förderung der wehrhaften Demokratie‹ wird jedoch deutlich, dass hier politische Konzepte der Inneren Sicherheit Grundlage eines präventiven Programms sind, das eigentlich bildungspolitisch ausgerichtet werden sollte. Durch die anvisierte enorm hohe Förderung von 200 Mio. Euro in den kommenden Jahren kippt der Fokus der politischen Bildung von einer auf die Potenziale mündiger Bürgerschaft ausgerichteten politischen Bildung hin zu einer auf Defizite ausgerichteten extremismuspräventiven Demokratieförderung« (ebd.: 5).

Die Integration der politischen Bildung in die Innere Sicherheit mit der erwähnten Defizitorientierung hat schwerwiegende Folgen für das gesamte Handlungsfeld. Denn es wird als Ganzes in Richtung einer Erziehungslogik umkodiert – im Unterschied zum Bildungsbegriff –, was prinzipiell Inhalte, AdressatInnen und Zielsetzungen betrifft. Darauf soll im Folgenden genauer eingegangen werden.

Moderne Erziehung ist, wie aus der historischen Rekonstruktion deutlich wurde, ein verschiedene Handlungsfelder übergreifendes Phänomen gesellschaftlicher Integration, Macht und Ordnungsbildung. Man kann daher von einem gesellschaftlichen *Erziehungskomplex* sprechen, in dem sich Erziehungsdiskurse in weiteren Bezugsdisziplinen wie Recht (Erziehungsgedanke im Strafrecht), Staat (öffentliche Erziehung, Erziehungsstaat) oder Gesundheits- und Sozialpolitik (Jugendpolitik) mit den Schnittbereichen zur Sozialpädagogik finden.

In der Erziehungswissenschaft werden Erziehung und Bildung analytisch voneinander unterschieden, auch wenn beide pädagogischen Formen in der Praxis miteinander verflochten und teilweise schwer abzugrenzen sind. Erziehung ist generell als asymmetrisches, interaktives oder institutionell-machtvolles Verhältnis zu verstehen (klassisch: Erzieher-Zögling), das Absichten, Praktiken und Diskurse umfasst. Diese sind mit einer expliziten Subjektivierungsabsicht in doppelter Weise verbunden: a) als sanktionsund kontrollbasierte Vermittlung von Regeln und Normen (Subjektivierung als Regel-/Normsubsumtion, Integration) vonseiten der erziehenden Person bzw. Institution sowie b) in Form der sozialen Anerkennung (des Zöglings) als Subjekt (Autonomie, Verantwortung, Vernunftfähigkeit). Erziehung impliziert grundlegend Defizitannahmen, was Entwicklung(smöglichkeiten) bezüglich Denken, Handeln, Erkenntnisse, Vermögen usw. aufseiten des zu erziehenden Subjekts beinhaltet.

Im Gegenzug setzt der Bildungsbegriff idealtypisch eine wie auch immer definierte »fertige« Subjektivität voraus: Urteilsfähigkeit ermöglicht einen am eigenen Selbst ausgerichteten Bildungsprozess (reflexive Dimension) und in institutionellen Kontexten wird das (Inter-)Agieren der Akteure »auf Augenhöhe« angestrebt, wie auch der Bildungsbegriff die grundlegend reziproken Freiheiten, Handlungsspielräume, Autonomieerwartungen usw. beschreibt, die damit verbunden sind. Bildungsorientierte Lehr-/Lernprozesse sind damit prinzipiell komplexer, kontingent(er) und voraussetzungsvoller als dies bei Erziehung der Fall ist, was die Anforderungen an die Akteure (Fähigkeitsprämissen), die Kontingenz von Wirkungen, die Reziprozität von Anerkennung usw. betrifft.

Normativ-programmatisch wurde dies für das Handlungsfeld der politischen Bildung in den drei Maximen des Beutelsbacher Konsens formuliert: Kontroversität setzt die mehr oder minder egalitär-subjektorientierte Auseinandersetzung auf gleicher Augenhöhe voraus, das Überwältigungsverbot untersagt manipulative Formen der Interaktion oder Instrumentalisierung (moralischer Druck, Drohungen, Suggestionen usw.) und die Subjekt-/Lerner-/Interessenorientierung bringt die reflexive Dimension

der Subjekte als Ziel des Bildungsprozesses zum Ausdruck. Dies steht im Kontrast, wie Arnd-Michael Nohl unterstreicht, zu (öffentlicher) politischer Erziehung:

»Während politische Bildung auf dem Angebot unterschiedlicher Haltungen zu einem politischen Thema basiert und auf diese Weise die selbständige Orientierungsfindung der Bürger fördert, mutet Erziehung bestimmte Orientierungen zu. Es geht hier um eine Zumutung, weil die so Erzogenen, erstens, von alleine nicht darauf gekommen wären, sich diese Handlungsweisen zur Gewohnheit zu machen, und weil diese Handlungsweisen, zweitens, bisweilen dem Wünschen und Wollen der Menschen entgegenstehen, drittens aber auch im Sinne des Zusprechens von Mut, denn die Erziehenden trauen den zu Erziehenden zu, sich die gewünschten Orientierungen anzueignen« (2022: 80).

Demokratietheoretisch ist die Rede von »Demokratieerziehung« daher in zweifacher Weise fragwürdig. Denn betrachtet man demokratische Aushandlungsprozesse, Diskurse und Praktiken als prinzipiell symmetrisch und »auf Augenhöhe« stattfindend, dann wird deutlich, dass dem ein eindeutig vorausgesetztes Demokratieverständnis zugrunde liegt, von dem auszugehen ist, dass es für alle AdressatInnen fraglos und zweifelsfrei Geltung beansprucht. Darüber hinaus impliziert der Erziehungsbegriff, wie bereits erwähnt, ein hierarchisches Verhältnis. Dieses Selbstverständnis des Programms bringen der Erziehungs- sowie der Wehrhaftigkeitsbegriff (»wehrhafte Demokratie«) deutlich zum Ausdruck.

Wenn aber BürgerInnen Demokratie ohnehin als hierarchisch wahrnehmen (»die da oben – wir da unten«) oder sich von als demokratisch deklarierten Entscheidungen ausgeschlossen fühlen, dann reinszenieren Erziehungszumutungen im Feld der politischen Bildung lediglich Erfahrungen von Subsumtion und Ausschluss, sprich: Es bleiben letztlich eine mehr oder minder unfreiwillige Unterwerfung (Bekenntnis, Subsumtion) unter externe, vorab definierte Normen, Regeln und Zielsetzungen, über die nicht mehr offen diskutiert wird, oder der Ausschluss aus dem Konsens-Kollektiv. Politische Erziehung ist demnach im Unterschied zur politischen Bildung explizit wirkungsorientierter, was auch die machtvolle Kontrolle der Wirkungen, die vorausgesetzte Hierarchie, den unhinterfragten Wahrheitsanspruch und die Klarheit der Zielsetzungen betrifft. Und es schreibt dem/der politischen BildnerIn eine neue Rolle, nämlich des/der belehrenden Erzieherin zu.

Demokratie derart zum Gegenstand von erzieherischer Inter-/Prävention zu machen, verändert schließlich auch das Verständnis von und die

Perspektive auf Demokratie. Sie wird zu einem primär »schützenswerten Gut« umdefiniert und der Demokratiebegriff dadurch neu geframed. Dies ist heikel, weil damit auf die Differenz von Freund/Feind fokussiert wird, aufgrund derer es gälte, den »Feind der Demokratie« erzieherisch zu bekämpfen (anstatt, salopp formuliert, »die Freunde« der Demokratie zu bilden). Die Prinzipien des Beutelsbacher Konsens sind hierbei höchstens noch ein Mittel zum Zweck und werden für die Erziehungsarbeit instrumentalisiert.

Das veränderte Verständnis einer »wehrhaft« zu schützenden Demokratie spiegelt sich auch in der Übernahme des Resilienzbegriffs wider, mit dem eine »resiliente«, also krisen- und demokratiefeste Haltung als Ziel angestrebt ist. »Demokratische Resilienz« lautet daher das neue Zauberwort, denn »liberale Demokratien« seien, so Sebastian Hellmeier, durch »autokratische Tendenzen« bedroht: »Auch hier lässt sich von Wellen sprechen, von vulnerablen Ländern und von kritischen Verläufen [...] Keine Gesellschaft ist immun gegen Autokratisierung. Aber es gibt Mittel zur Stärkung der demokratischen Resilienz« (2022: 25). Der Effekt dieser Übertragung von Krankeitsmetaphern in den politischen Bereich sind normalisierende Vorstellungen einer »gesunden Demokratie« bzw. die Freisetzung von Assoziationen einer erkrankten, befallenen, also letztlich pathologisch gewordenen Demokratie, die es zu kurieren und besser: gleich präventiv zukunftsstark und resilient zu machen gelte.

In Anknüpfung an die weiter oben formulierte These stellt der Diskurs einer »resilienten Demokratie« ein Beispiel für die Konstruktion eines bedrohlichen Außen dar, mit dem eine homogene Gruppe »resilienter DemokratInnen« konstruiert wird. Jaques Derrida hat die paradoxe Tendenz von Demokratien, sich gleichsam permanent gegen sich selbst zu schützen – durch Feinde, Eindringlinge, konkurrierende Ideologien usw. –, als »Autoimmunität oder das double bind des Demokratischen« (2006: 63) bezeichnet, weil sie entgegen ihrem ausdrücklichen Selbstverständnis von Gleichheit, Gleichberechtigung, Freiheit und Pluralität der Positionen letztlich repressive Mittel einsetze, um diese Prinzipien im Ergebnis »undemokratisch« zu verteidigen.

Abschließend sollen nun diese dekonstruktiven Überlegungen fortgeführt und historisch-systematisch am Beispiel der Mitte-Extremismus-Topologie weiter vertieft werden. Denn sie scheint für die beabsichtigte präventionsorientierte Thematisierung und Bearbeitung von Formen des politischen Extremismus in der politischen Bildung/Erziehung zentral zu sein, da »die Mitte« als archimedischer Punkt sicherer politischer Demokratieverhältnisse steht. Auch Demokratie ist danach nur so viel wert, wie sie in der Lage ist, sichere politische Verhältnisse zu gewährleisten und Auseinandersetzungen kontrollierbar zu halten.

#### Die »neutrale Mitte« als hegemoniale politische Topologie

Der Begriff der Mitte hat immer wieder Anlass zu Kontroversen und Ängste vor Verlust, Auflösung, Abstieg oder Anomie hervorgerufen, was die Titel der Mitte-Studien illustrieren: »Die Mitte in der Krise« (2010), »Die Mitte im Umbruch« (2012), die »Enthemmte Mitte« (2016), »Die fragile Mitte« (2014), »Gespaltene Mitte - Feindselige Zustände« (2016), »Verlorene Mitte - Feindselige Zustände« (2018/19) »Die geforderte Mitte« (2021). Sigmar Gabriel und Armin Laschet übten seinerzeit grundlegend Kritik an der Studie »Verlorene Mitte«, durch die Deutsche pauschal in die rechte Ecke gestellt würden. Und Wolfgang Kraushaar betont, dass schon die Vermutung, »auch die Mittelschicht in der Bundesrepublik [könnte] ein antidemokratisches Potential in sich bergen, [...] als Zumutung, ja als Provokation empfunden« werde (1994: 49). Auch in den Mitte-Studien wird der Mitte-Begriff durchaus kritisch reflektiert, denn die Mitte sei »ein schwieriges politisches Konstrukt. Sie kann höchst unterschiedlich definiert und interpretiert werden, sei es aus objektiver Sicht oder aus der Innenansicht von Bürgerinnen und Bürgern, die sich selbst als Mitte betrachten« (Zick/Klein 2014: 16). Zudem sehe sich die »Mitte [...] selbst meist in Abgrenzung zu den extremen Rändern und Subgruppen, die weit vom Konsens abweichen. Sie ist ökonomisch, aber auch sozial zu definieren, objektiv wie subjektiv. Aus jahrelangen Studien wissen wir, dass sich die Mehrheit der Deutschen selbst als Mitte bezeichnen, wenn es etwa um ihre politischen Ansichten geht« (ebd.).

Dieses Verständnis von Mitte enthält zwei wichtige Charakteristika des Mitte-Konzepts: Zum einen entspricht es der Selbstbeschreibung der Etablierten in Abgrenzung zu den Außenseitern am Rande. Zum anderen wird damit suggeriert, dass es einen Normalzustand der Demokratie gibt,<sup>3</sup> der dem Ideal der Ausgewogenheit (Justitia-Wage, Gleichgewicht) entspricht und in dem Position-Gegenposition in einem austarierten und noch wohlgeordneten Verhältnis besteht<sup>4</sup>. Die Norm(al)vorstellung von Demokratie ist nicht erst seit dem Extremismusdiskurs vorherrschend, wie ein historischer Blick auf den Mitte-Diskurs zeigt, sondern wandelbar und abhängig von den jeweiligen hegemonialen politischen Normalitätsvorstellungen. So wurden etwa im 19. Jahrhundert demokratische Forderungen bzw. DemokratInnen als extremistisch bezeichnet.

Ihre metaphorische Form hat diese normalistische Demokratievorstellung mit den Merkmalen »positive stabile demokratische Mitte« vs. »negative extremistisch-antidemokratische Ränder« in suggestiven Bildern von »Hufeisen« und »Kreis«, mit denen imaginär eine Konvergenz von Linksund Rechtsextremismus suggeriert wird, was jedoch auch grundlegend in Frage gestellt wird:

»Die Angleichungsthese entbehrt jeglicher historischer und empirischer Grundlage. Suggeriert wird sie mit dem Hinweis auf einen imaginären Halbkreis, dessen linke und rechte Ränder sich annähern würden, was Backes und Jesse mit der Verwendung eines weiteren graphischen Symbols zu beweisen trachteten. Dies ist ein Hufeisen. [...] Getoppt wurde diese Zeichen-Spielerei noch von dem Bonner Politologen Manfred Funke, der die Existenz des real gar nicht existierenden Phänomens Extremismus« durch ein Doppel-Kreis-Modell zu beweisen trachtete. Dabei sitzen die guten Demokraten in einem inneren Kreis, der von einem äußeren Kreis umgeben ist, in dem sich lauter ›Extremisten« tummeln würden« (Wippermann 2010: 6).

Hufeisen und Kreis bilden zwei dominante Metaphern bzw. Topologien, mit denen ein imaginärer Raum politischer Normalität mit zahlreichen Differenzen konstruiert wird. Generell lassen sich Topologien als sprachlich-diskursive Mittel verstehen, »die den Ausdruck von räumlichen Verhältnissen und Beziehungen ermöglichen. Dabei handelt es sich um Vertikalität (über, oberhalb, auf, herunter usw.) vs. Horizontalität (neben, links/ rechts usw.), Innen (z.B. in, drin, hinaus usw.) vs. Außen (bei, an, hinein, um ... herum), Vordergrund (vor, davor) vs. Hintergrund (hinten, hinter)« (Glück 2016: 719). In diesen hegemonialen kulturellen Topologien wird Gesellschaft bzw. eine bestimmte Ordnung von Sozialität, Politik usw. repräsentiert und so imaginär erfahrbar (z.B. »die da oben – wir da unten«). Dazu gehören unter anderem auch herrschende Vorstellungen von Familie als Triade aus Vater-Mutter-Kind, Imaginationen gesellschaftlichen Fortschritts in Form ökonomischer Wachstumskurven, die von links unten nach rechts oben reichen, oder die Weltanschauung der Heteronormativität, die allein die Zweigeschlechtlichkeit und heterosexuelle Beziehungen als soziale Norm ansieht.

Ein wichtiges Charakteristikum des Hufeisen-Kreis-Bildes ist der *flie*ßende Übergang von agonistischen und antagonistischen Entgegensetzungen, den die Topologie je nach Definitionsmacht zulässt. Im Anschluss an Chantal Mouffe lassen sich hierbei Agonismus und Antagonismus als zwei grundlegend verschiedene Konfliktmodi unterscheiden: »Während der Antagonismus eine Wir-Sie-Beziehung ist, in der sich Feinde ohne irgendeine gemeinsame Basis gegenüberstehen, ist der Agonismus eine Wir-Sie-Beziehung, bei der die konfligierenden Parteien die Legitimität ihrer Opponenten anerkennen, auch wenn sie einsehen, dass es für den Konflikt keine rationale Lösung gibt. Sie sind Gegner, keine Feinde« (Mouffe 2007: 30).

Eine zentrale Aufgabe der Demokratie besteht nach Chantal Mouffe in der »Umwandlung des Antagonismus in Agonismus« (ebd.). Dies vollzieht sich jedoch nur innerhalb der Machtverhältnisse, die auch Definitionshoheiten beinhalten. So hängt die Anerkennung des/der anderen als »radikalen/radikale AgonistIn« oder die Ablehnung als »antagonistischen/antagonistische ExtremistIn/FeindIn« von Hierarchien und Machtpositionen der Akteure im Feld ab, kurzum: Das Changieren zwischen der Anerkennung als legitimer Position oder der Aberkennung dieser Legitimation als gleichberechtigtem Gegenüber ist der Hufeisen-Mitte-Figur eingeschrieben und als Diskursmechanismus »flexibel« einsetzbar.

Dies zeigt exemplarisch die Reaktion auf ein Onlinedossier über Linksextremismus der Bundeszentrale für politische Bildung in 2021. Dort war die Aussage zu lesen: »Im Unterschied zum Rechtsextremismus teilen sozialistische und kommunistische Bewegungen die liberalen Ideen von Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit – interpretieren sie aber auf ihre Weise um.« Der Text wirkt unspektakulär, zumal die Verbindung von Freiheit und Sozialismus/Kommunismus durch den Nachsatz, dass letztgenannte sie »auf ihre Weise uminterpretieren«, relativiert wird und unterschiedliche Lesarten und Fragen eröffnet: Welche Freiheitskonzepte bzw. -interpretationen gibt es und worin bestehen die Unterschiede? Wie verhalten sich individuelle und kollektive Freiheit? Gibt es Grenzen der Freiheit oder wie sieht rechtlich die Güterabwägung von Freiheit mit anderen Prinzipien wie Menschenwürde aus? Politische Bildung »at its best«, so könnte man meinen, denn die bpb folgte hierbei zentralen agonistischen Grundprinzipien der politischen Bildung gemäß des Beutelsbacher Konsens. Doch Anfang des Jahres wurde gegen sie eine beispiellose Attacke in sozialen Netzwerken und konservativen Medien gleichsam als konzertierte Aktion losgetreten, in der gegen die Verknüpfung von Freiheit und Kommunismus/Sozialismus gewettert und getwittert wurde (vgl. Agar 2021). Freiheit wurde hierbei als ausschließlich liberales »Privileg« verstanden und Sozialismus/Kommunismus wurden so zu extremistisch-antagonistischen Feinden der Freiheit gemacht. Tatsächlich musste die bpb die Formulierung zweimal, unter anderem nach Intervention des Bundeministeriums des Inneren, ändern.

Ein Blick auf die Historie des Mittediskurses zeigt, dass dieser kein Phänomen des 20. Jahrhundert ist, sondern bis ins 19. Jahrhundert der Klassengesellschaft und der damit einhergehenden politischen Auseinandersetzungen zurückreicht und eng mit der Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft und Demokratie verknüpft ist. Paul Nolte (2020) sieht den Ursprung des Mittediskurses in den klassengesellschaftlichen Auseinandersetzungen, bei welchen der Mitte-Topos im Rahmen der »Wandlungen der Ständegesellschaft zu einer marktförmig organisierten Klassengesellschaft« in Deutschland« ab den 1830er Jahre aufkam:

»Dabei spielte der Appell an eine 'Mitte', die man in dauernder Gefahr glaubte, eine sehr wichtige Rolle. Die deutsche Sozialgeschichte seit dieser Zeit lässt sich als ein beinahe kontinuierlicher Kampf um den Fortbestand einer sozialen Mitte schreiben, die durch das Wachstum der industriellen Unterschichten, aber auch durch den Reichtum einer neuen Bourgeoisie bedroht war« (ebd.).

Im Mittebild werden gleichsam die Spaltungen der Klassengesellschaft symbolisch aufgenommen und in bemerkenswerter Weise dahingehend umdefiniert, dass sie um 90 Grad von der Vertikalen auf die Horizontale gedreht werden: Die Koordinaten der sozialen Oben-/Unten-Differenz werden durch die politische Rechts-/Links-Unterscheidung ergänzt. Damit sind die Innen-/Außengrenzen des gesellschaftlichen und politischen »Sicherheitsraums« topologisch definiert. Nolte unterstreicht, dass die politische Besetzung der Mitte eng verknüpft war mit der liberalen »Vision einer klassenlosen, patriarchalischen Mittelstandsgesellschaft selbständiger Kleinexistenzen« (ebd.). Vor allem konservative Positionen adaptierten diese politische Arithmetik in ihrer »Suche nach einer stabil verankerten Mitte, die nicht zuletzt ein Bollwerk gegen die zeitweise unaufhaltsam erscheinende Ausdehnung der Arbeiterklasse, und damit ein Bollwerk gegen den Sozialismus, sein sollte« (ebd.). Die sozialen Trägergruppen, auf die hierbei rekurriert wird, sind der alte und neue Mittelstand (»neue Angestellte«), wobei der Klassenkonflikt von Helmut Schelsky in den 1950er Jahren mit dem Bild der »nivellierten Mittelstandsgesellschaft« (Schelsky 1954) politisch-symbolisch gleichsam befriedet wurde. Für die Leerstelle in der politischen Mitte-Rand-Topologie wurden ab den 1960er Jahren andere ProtagonistInnen entdeckt, die den »Sicherheitsstaat« auf den Plan riefen, wie die 68er, Bürgerinitiativen und neue soziale Bewegungen (vgl. Hirsch 1980).

Die kurze historische Rekonstruktion zeigt also, dass »die Mitte« als politisch imaginäre Topologie weder neutral noch homogen ist, sondern

umkämpft, heterogen und als hegemonialer Konsens aus grundlegenden gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen ab dem 19. Jahrhundert hervorgegangen. Ihr »bias« besteht in der paternalistisch-konservativen Struktur, die eine Etabliertenposition (ökonomisch) erfolgreicher, demokratischer und toleranter Akteure beschreibt, von der aus je nach politischer Strategie Opponenten oder »Feinde des Systems« im Diskurs markiert werden können. Für die Konstruktion der Mitte sind zudem ein (extremer) Rand, eine Grenze oder ein Außen konstitutiv. Das Gesellschaftsbild, das damit gezeichnet wird, ist das einer hochgradigen Homogenität von Interessen und des Konsens »der Mitte«, die gleichzeitig für politische Sicherheit und Freiheit steht. Diese symbolische Konsolidierung nach links-rechts durch eine starke und Sicherheit garantierende Mitte impliziert auch eine soziale Sicherung der Mittelschicht und bedient deren Ängste hinsichtlich eines Abstiegs.

Jedoch wird das hegemoniale Bild der demokratisch, (werte)fest verankerten, soliden und unverrückbaren Mitte seit Längerem in Frage gestellt, wie nicht nur die eingangs erwähnten Titel der Mitte-Studien oder die zwischen 2002 und 2022 durchgeführte, jährlich veröffentlichte Studie »Deutsche Zustände« zeigen. Auch Studien zum Autoritarismus nach 1945 haben regelmäßig ein Potenzial an autoritären Einstellungen in der Größenordnung von um die 20 % aufgezeigt (vgl. Milbradt 2018). Ihren theoretischen Ausdruck hat diese kritische Perspektive auf »die Mitte« beispielsweise in Konzepten wie dem des »Extremismus der Mitte« (vgl. Lipset 1967) oder der »rohen Bürgerlichkeit« (vgl. Heitmeyer 2018) gefunden, die Perspektiven für eine notwendige Differenzierung des antagonistischen Schemas Mitte/Extremismus deutlich machen.

Das Konzept des »Extremismus der Mitte« stammt ursprünglich von Seymour Martin Lipset, der in einer historischen Analyse herausstellte, wie breit die Unterstützung für die NSDAP aus dem Angestellten- und neuen Mittelstand-Milieu war, die ihren sozialen und ökonomischen Status bedroht sahen. Für die Analyse schlug Lipset zur Differenzierung vor, »dass extremistische Ideologien und Gruppen in derselben Weise in den selben Begriffen klassifiziert und analysiert werden könnten wie die demokratischen Gruppen, d. h. also in den Begriffen der rechten, der linken und der Mitte« (1967: 450). Die Abstufungen von gemäßigten bis extremen Varianten finden sich also in allen drei Grundpositionen von »Links-Rechts-Mitte«.

Die Notwendigkeit einer theoretischen Differenzierung des konzentrischen Mitte-Extremismus-/Ränder-Schemas ist also evident, denn die sogenannte Mitte ist alles andere als ein homogener Block. Vielmehr ist

sie durch die Heterogenität von Interessen, Milieus, Habitusformen, politischen Positionen usw. gekennzeichnet, die in besagter antagonistischer Topologie jedoch verschwinden. Bei der Zuschreibung »Mitte« handelt es sich um eine Selbstbeschreibung etablierter und gesellschaftlich einflussreicher Milieus, deren Mitglieder in der Regel einen hohen sozialen Status innehaben, gebildet und ökonomisch-beruflich erfolgreich sind und sich ein gefestigtes demokratisches Bewusstsein bescheinigen.

Aufseiten etablierter Akteure lassen sich auch zunehmend explizit geäußerte Diskurse der Abwertung und Diskriminierung nachweisen, die politisch-strategisch eingesetzt werden. Wilhelm Heitmeyer bezeichnet die damit einhergehenden Semantiken und Haltungen als »rohe Bürgerlichkeit« und versteht darunter.

»dass unter einer dünnen Schicht zivilisiert-vornehmer (bürgerlicher) Umgangsformen autoritäre Haltungen verborgen sind, die immer deutlicher sichtbar werden, meist in Form einer rabiater werdenden Rhetorik. Diese Haltungen verbinden sich oft mit der Verachtung schwacher Gruppen, etwa im Rahmen einer ökonomistischen Logik oder der Einforderung von Etabliertenvorrechten, häufig im Gestus der eigenen Überlegenheit vorgebracht. Wo solche rohe Bürgerlichkeit herrscht, fehlt vielfach das Gefühl für Gerechtigkeit, Solidarität und Fairness, die eben nicht an Effizienz, Nützlichkeit und Verwertbarkeit gekoppelt sind bzw. sich an solchen Maßstäben messen ließen. Rohe Bürgerlichkeit setzt auf Konkurrenz und Eigenverantwortung in jeder Hinsicht. Wer dem nicht gewachsen ist, dem ist – dieser Logik zufolge – nicht zu helfen und dem soll auch nicht geholfen werden. Das ist die zentrale Maxime der Vertreter einer rohen Bürgerlichkeit, die sich subjektiv auf der Statusleiter oben einordnen und objektiv (was das Einkommen betrifft) in der Regel zu den Besserverdienenden zählen« (2018: 310 f.).

Die Spezifik dieses Jargons besteht demnach – wie im ersten Abschnitt bereits angedeutet – in einem hybriden Mix aus »legitimen« ökonomistischen<sup>5</sup> Diskursversatzstücken (Konkurrenz, Eigenverantwortung, Effizienz, Nützlichkeit, Verwertbarkeit) und abwertend-diskriminierenden Aussagen. Ausdruck dieser Rohheit ist der »Jargon der Verachtung« eines zunehmend »selbstbewußten und machtbewußten Autoritarismus« und Entwertung (ebd.: 311), der auf grundlegende »Verschiebungen von Normalitätsgrenzen« und Legitimierung von Ausschlusssemantiken und -diskursen hinweist, bei dem der »Normbruch zur Norm umdefiniert wird« (ebd.: 286):

»Dann werden strukturelle Gefahren im Inneren ignoriert, und es wird ein Außen konstruiert, in dem das Destruktive und die Anormalität verortet werden: Homosexuelle zerstören die Ordnung der Heterosexualität; Behinderte verletzten die Ordnung des unbeschadeten, glücklichen Lebens; Obdachlose heben die Ordnung der Seßhaftigkeit aus den Angeln; Anhänger fremder Religionen durchbrechen die symbolische Ordnung des öffentlichen Raums; die Andersfarbigkeit« stört die Ordnung der gewohnten Einfarbigkeit« (ebd.: 287).

Mit Blick auf mögliche Forschungsperspektiven ist abschließend festzuhalten, dass die normalisierungstheoretische Einordnung wichtige Verschiebungen deutlich macht und zeigt, in welcher Weise klassische abwertende, ausschließende und ausgrenzende Diskurse (mehrfache rassistische, religiöse, sexistische, geschlechtsspezifische und soziale Diskriminierung) ökonomistisch rationalisiert, legitimiert und dadurch gesamtgesellschaftlich akzeptabel und normal(isiert) werden. Hierbei sind auch Formen politisch-bürokratischer und medialer Diskurse für die Normalisierung ökonomistischer Logiken und Strategien zu untersuchen, mit denen diskursive Formen impliziter Ausschlüsse, Diskriminierungen und Normverschiebungen ebenfalls legitimiert werden. Damit ist der analytische Fokus auf die Untersuchung von Radikalisierungsprozessen und Normalisierung erheblich zu erweitern, die schon im »Vorfeld« expliziter Abwertungs- und Verachtungsdiskurse ein Framing für mögliche symbolische An- und Ausschlüsse schafft.

Eine diskursanalytische Perspektive ergibt sich auch mit der Analyse von »Brückennarrativen« als »verbindenden Elementen in der Radikalisierung von Gruppen« (Meiring u. a. 2018). Und generell zeigen Befunde zu Radikalisierungsprozessen und Formen, dass a) diese auch die Mitte betreffen, b) Radikalisierung in vielerlei Formen und Stufen verlaufen, c) sie auch politisch und zum Zweck des Machterhalts/–gewinns instrumentalisiert werden können und somit d) gegenüber einem statischen Mitte-Extremismus-Schematismus ein verändertes prozesshaftes Verständnis diskursiver Veränderungen, Verschiebungen und (De-)Normalisierungen anzulegen ist, mit dem die Grenzen zwischen agonistischen Kontroversen (OpponentInnen auf Augenhöhe, Anerkennung von Differenzen, Freiheit des Anderen) und antagonistischen Strategien (Freund-Feind, Abwertungen, Ausschlüsse, symbolische Gewalt) erforscht werden müssen.

In diesem Sinne wird – gegenüber einem normativen Verständnis von Radikalisierung – für einen analytischen Radikalisierungsbegriff plädiert, mit dem »der Prozesscharakter von Radikalisierung sowie das potenzielle Auseinanderfallen von Handlung und Diskurs betont wird: Radikalisie-

rung ist demnach die »zunehmende Infragestellung der Legitimation einer normativen Ordnung und/oder die zunehmende Bereitschaft, die institutionellen Strukturen dieser Ordnung zu bekämpfen« (Gaspar u. a. 2018: 9), womit auch die »Ambivalenzen des Radikalisierungsbegriffs« (ebd.) in den Blick geraten sollen.

Ähnlich dem Extremismusbegriff wurde auch der Radikalen- bzw. Radikalisierungsbegriff nach politischen Opportunitäten definiert, etwa um demokratisch-emanzipatorische Ansprüche im 19. Jahrhundert abzuwehren oder um in der Bundesrepublik vor allem linke »Verfassungsfeinde« aus dem öffentlichen Dienst zu entfernen oder fernzuhalten (Radikalenerlass von 1972).

»Radikalisierung war historisch nicht nur ein Ausdruck für das krisenhaft Gefährliche und ist keineswegs immer mit der Anwendung von Gewalt verknüpft. Im Gegenteil: Radikalisierung kann auch emanzipatorisch-transformativ verstanden werden. Im 18. und 19. Jahrhundert waren es die demokratischen Bewegungen, die als ›Radikale‹ bezeichnet wurden, weil sie für politische Gleichheit eintraten. In den 1960er und 1970er Jahren war es die linke Studentenbewegung, die als radikal galt, und obgleich ein kleiner Teil dieser Bewegung auch zur Gewalt griff, nutzte die überwiegende Mehrheit gewaltlose Mittel, um ihre Ziele durchzusetzen. Sie zeichnet sich beispielsweise mitverantwortlich für gesellschaftliche Innovationen wie Gleichberechtigung und Gendermainstreaming« (ebd.: 14).

Sowohl die gängige Einordnung von Extremismus als »Subkategorie des Radikalismus« als auch die Definition, Radikalismus sei »noch nicht voll entwickelter Extremismus« verkennen die »emanzipatorischen Formen von Radikalisierung« (ebd.: 17), weil beide ein unabdingbares »Abgleiten« in immer radikalere Formen, Haltungen und Handlungen unterstellen. Zudem beinhalten hegemoniale Radikalisierungsdefinitionen die erwähnte fixe politische Mitte-Außen-Topologie (vgl. ebd.: 13), die keine Differenzierungen und Ambivalenzen von Radikalisierung mehr zulässt: »Radikal ist demnach das oder derjenige, der nicht ›normal‹ oder ›moderat ist (ebd.: 17), also letztlich »der berechenbaren Mitte zuzuordnen ist. Diskurs, Positionierung und Handlung(spraxis) sind damit analytisch hinsichtlich der Analyse von Radikalisierungsprozessen zu unterscheiden (vgl. ebd.: 18). Dies ist auch mit Blick auf das Hauptkriterium der Gewalt wichtig, denn symbolische Gewalt (vgl. Bourdieu: 1997) geht zumeist materiell-körperlicher Gewalt in Radikalisierungsprozessen voraus, indem sie - wie erwähnt - bereits in einem Diskurs impliziter Bewertungen einen diskursiven Raum für mögliche symbolische Abwertungen und Ausschlüsse schafft. Erst mit dieser analytischen Erweiterung geraten die semantischen Graubereiche, impliziten Formen, das etablierte diskursive (Vor-)Feld und damit die Ermöglichungsbedingungen von Radikalisierung in den Blick.

#### Anmerkungen

- 1 Die enge Verknüpfung von sicherheits- und identitätspolitischen Aspekten im politischen Islamdiskurs in Deutschland zeigt anschaulich die kontrovers geführte Debatte um die Frage, ob der Islam zu Deutschland gehöre oder nicht. Da wird schillernd und deutungsreich zwischen hiesigen MuslimInnen und den christlichjüdischen »Wurzeln« unterschieden. Zwar gehörten erstere zu Deutschland, letztere mache aber die »eigentliche« Tradition aus (vgl. Detjen 2015).
- 2 Kapitalistische Gesellschaft meint hierbei einen Gesellschaftstyp, der zwar eine relative Autonomie verschiedener sozialer Felder, Handlungslogiken und Akteure nicht ausschließt, aber zugleich von einer tendenziellen Dominanz der Ökonomie gegenüber Bereichen wie Bildung, Gesundheit, Politik usw. ausgeht und damit immer auch »Druck« auf außerökonomische Felder ausübt. Breit diskutiert werden die damit einhergehenden Veränderungen unter dem Begriff »Ökonomisierung« (vgl. z. B. Schimank/Volkmann 2008).
- 3 Jürgen Link (1997) beschreibt mit dem Begriff »Normalismus« gesellschaftlich hegemoniale Normalitätsvorstellungen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen wie Gesundheit, Politik, Bildung usw. einschließlich deren imaginären Verknüpfungen, den sogenannten Kollektivsymbolen.
- 4 Eine Analogie zu Markttopologien mit den Gleichgewichtsannahmen etwa von »Angebot-Nachfrage« und dem preisbasierten Ausgleich von Ungleichgewichten ist nicht von der Hand zu weisen.
- 5 »Ökonomistisch« ist natürlich von »ökonomisch« zu unterscheiden, da mit ersterem die strategisch-instrumentelle Verwendung ökonomischer Semantiken gemeint ist, also etwa der Einsatz in politischen Diskursen, um Gruppen als »schwach« oder »minderwertig« abzuqualifizieren.

#### Literatur

Agar, Vokan (2021): Seehofers Haus diktiert Definition. In: taz, 15. Juni, https://taz.de/Bundeszentrale-fuer-politische-Bildung/!5775049/ (Zugriff: 14.05.2022).

Best, Heinrich/Holtmann, Everhard (Hrsg.) (2012): Aufbruch der entsicherten Gesellschaft. Deutschland nach der Wiedervereinigung, Frankfurt a. M.

- Bourdieu, Pierre (1997): Eine sanfte Gewalt. Pierre Bourdieu im Gespräch mit Irene Dölling und Margareta Steinrücke. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis, Frankfurt a. M., S. 218–230.
- Bröckling, Ulrich (2008): Vorbeugen ist besser ... Zur Soziologie der Prävention. In: Behemoth. A Journal on Civilisation, Jg. 1, Nr. 1, S. 38–48.
- Buzan, Barry u.a. (1998): Security. A New Framework for Analysis, Boulder, CO. Degele, Nina/Dies, Christian (2005): Modernisierungstheorie. Eine Einführung, München.
- Delumeau, Jean (1989): Angst im Abendland. Die Geschichte kollektiver Ängste im Europa des 14.–18. Jahrhunderts, Reinbek.
- Derrida, Jacques (2006): Schurken. Zwei Essays über die Vernunft, Frankfurt a. M.
- Detjen, Stephan (2015): »Der Islam gehört zu Deutschland«. Die Geschichte eines Satzes. In: Deutschlandfunk, 13. Januar, www.deutschlandfunk.de/der-islam-gehoert-zu-deutschland-die-geschichte-eines-satzes-100.html (Zugriff: 15.05.2022).
- Foucault, Michel (2000): Die Gouvernementalität. In: Bröckling, Ulrich u. a. (Hrsg.): Gorvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt a. M., S. 41–67.
- Foucault, Michel (2004a): Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France (1977–1978), Frankfurt a. M.
- Foucault, Michel (2004b): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit, Berlin.
- Fromm, Erich (1999): Der Staat als Erzieher. In: ders.: Analytische Sozialpsychologie, Gesamtausgabe in zwölf Bänden, Bd. 1, München, S. 7–10.
- Gaspar, Hande Abay u.a. (2018): Was ist Radikalisierung. Präzisierungen eines umstrittenen Begriffs, Peace Research Institute/Hessische Stiftung Friedensund Konfliktforschung, PRIF Report, Nr. 5.
- Glück, Helmut/Rödel Michael (Hrsg.) (2016): Metzlers Lexikon Sprache, Stuttgart. Heitmeyer, Wilhelm (2018): Autoritäre Versuchungen, Berlin.
- Hellerich, Gert/Wambach, Manfred Max (1983): Risikoprognose als Prävention. In: Wambach, Manfred Max (Hrsg.): Der Mensch als Risiko, Frankfurt a. M., S. 126–136.
- Hellmeier Sebastian (2022): Demokratische Resilienz. In: WZB-Newsletter, Nr. 1, S. 25–28.
- Hirsch, Joachim (1980): Der Sicherheitsstaat, Frankfurt a. M.
- Huster, Stefan/Rudolph, Karsten (2008): Vom Rechtsstaat zum Präventionsstaat, Frankfurt a. M.
- Kaufmann, Franz-Xaver (1970): Sicherheit als soziologisches und sozialpoliti-

- sches Problem. Untersuchung zu einer Wertidee hochdifferenzierter Gesellschaften, Stuttgart.
- Kraushaar, Wolfgang (1994): Extremismus der Mitte. In: Lohmann, Hans Martin (Hrsg.): Extremismus der Mitte. Vom rechten Verständnis deutscher Nation, Frankfurt a. M., S. 23–50.
- Lessenich, Stephan (2012): Der Sozialstaat als Erziehungsagentur. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (ApuZ), Nr. 49–50, S. 55–61.
- Link, Jürgen (1997): Versuch über den Normalismus: wie Normalitat produziert wird, Opladen.
- Lipset, Seymour Martin (1967): Der Faschismus, die Linke, die Rechte, die-Mitte. In: Nolte, Ernst (Hrsg.): Theorien über Faschismus, Köln, S. 449–491.
- Lüdemann, Jörn (2004): Edukatorisches Staatshandeln. Steuerungstheorie und Verfassungsrecht am Beispiel der staatlichen Förderung von Abfallmoral, Baden-Baden.
- Makropoulos, Michael (1997): Modernität und Kontingenz, München.
- Meiring, David u. a. (2018): Brückennarrative verbindende Elemente in der Radikalisierung von Gruppen, Peace Research Institute/Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung, PRIF Report, Nr. 7.
- Milbradt, Björn (2018): Über autoritäre Haltungen in »postfaktischen« Zeiten, Opladen u. a.
- Mouffe, Chantal (2007): Über das Politische, Frankfurt a.M.
- Nohl, Arnd-Michael (2022): Erziehung in der Demokratie. In: Merkur, Jg. 76, Nr. 875, S. 80–87.
- Nolte, Paul (2022): Eine kurze Geschichte der Mitte. In: Berliner Republik, 3/2002, www.b-republik.de/archiv/eine-kurze-geschichte-der-mitte (Zugriff: 13.04.2022).
- Reuss, Vasco (2011): Zivilcourage als Strafzweck der globalen Zivilgesellschaft. Oder: Was bedeutet Positive Generalprävention im Völkerstrafrecht?, http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/20298 (Zugriff: 20.04.2022).
- Schelsky, Helmut (1954): Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart. Darstellung und Deutung einer empirisch-soziologischen Tatbestandsaufnahme, 2. Aufl., Stuttgart.
- Schimank, Uwe/Volkmann, Ute (2008): Ökonomisierung der Gesellschaft. In: Maurer, Andrea (Hrsg.): Handbuch der Wirtschaftssoziologie, Wiesbaden, S. 382–393.
- Waldmann, Klaus/Widmaier, Benedikt (2022): Entgrenzungen Deutsche Einheit Demokratieförderung. Debatten der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung in den vergangenen 30 Jahren, in: Journal für politische Bildung, Nr. 1, S. 1, 10–17.

- Widmaier, Benedikt (2022): Extremismuspräventive Demokratieförderung. Eine kritische Intervention, Frankfurt a. M.
- Wippermann, Wolfgang (2010): Politologentrug. Ideologiekritik der Extremismus-Legende, www.rosalux.de/publikation/id/3960 (Zugriff: 15.05.2022).
- Zick, Andreas/Klein, Anna (2014): Fragile Mitte Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland, Bonn.

# »Wie fühlt es sich an, als Gefahr wahrgenommen zu werden?«

Über den Einfluss versicherheitlichter Zuschreibungen auf Subjektivierungsprozesse und Handlungsweisen von (als) Muslim\*innen (Markierten)

#### Einleitung

Misstrauen und Verdacht gegen (als) Muslim\*innen (Markierte) bilden seit Jahrhunderten einen zentralen Diskursstrang von antimuslimischem Rassismus, ob auf der Iberischen Halbinsel im 15./16. Jahrhundert (vgl. Attia 2016) oder im Zeitalter der europäischen Aufklärung und der Herausbildung moderner Wissenschaften (vgl. Said 1978), ob in deutschen Kolonien in Afrika zu Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. Keskinkılıç 2019) oder in gegenwärtigen »islamkritischen« Debatten um Migration, Integration und Sicherheit (vgl. Shooman 2014; Mustafa 2016; Amir-Moazami 2018). Durchweg erscheinen Muslim\*innen als bedrohlich, fremd und anders, ihre Religion und Kultur werden dämonisiert, ihre Praktiken verdächtigt und ihre Anwesenheit problematisiert. Wie es sich anfühlt, als Sicherheitsgefahr wahrgenommen zu werden, wie sich das auf das Leben von Muslim\*innen auswirkt und wie diese in ihrem Alltag, ihren sozialen Beziehungen oder auf der Arbeit damit umgehen, dem galt für drei Jahre unser Forschungsinteresse an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Im vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Teilprojekt »Gouvernementalität« im Verbundprojekt »Das Bedrohungsszenario des sislamistischen Terrorismus aus den Perspektiven von Politik, Medien und muslimischen Communities«1 rückten wir im Zeitraum von 2018 bis 2021 den Umgang muslimischer Communitys mit dem hegemonialen Sicherheitsdiskurs in den Mittelpunkt einer empirischen Untersuchung (vgl. ausführlich Attia u.a. 2021). Wir kehrten die Blickrichtung um, sodass im Zuge einer subjektorientierten und intersektional ausgerichteten Studie muslimische Stimmen und die ihnen zugrundeliegenden Erfahrungen und Reflexionen Gehör fanden.

### Gouvernementale Selbstführung

»Man wird automatisch als Bedrohung angesehen«, kritisiert Aslı A. in einer Gruppendiskussion mit anderen (als) Muslim\*innen (Markierten) den versicherheitlichten Islamdiskurs. Sie fühlt sich unter Druck gesetzt, ihre Zugehörigkeit, ihre »Integration« und ihr Demokratieverständnis zu beweisen. »Du betrachtest dich immer aus der Perspektive der anderen«, bekräftigt Asmah N. und erzählt, welche Auswirkungen der Generalverdacht auf das Zusammenleben unter Muslim\*innen selbst hat. Die Angst, mit »falschen« Personen assoziiert und des Islamismus bezichtigt zu werden, begleitet sie wie andere Gesprächspartner\*innen durch den öffentlichen Raum. Hassan M. berichtet von seinen Versuchen, »unsichtbarer [zu] werden«, und dass sich das »so falsch« anfühlt. Lange Zeit vermied er es, arabische Literatur in U-Bahnen zu lesen, weil er sich vor den Reaktionen anderer Fahrgäste fürchtete. Diese und viele weitere Beispiele zeigen, dass der hegemoniale Islamdiskurs nicht nur das Bild der Mehrheitsgesellschaft über Muslim\*innen prägt, sondern gleichsam direkten Einfluss auf ihr Leben nimmt. Unsere Gesprächspartner\*innen sehen sich kollektiv dem Misstrauen der Öffentlichkeit ausgesetzt und richten ihr Verhalten nach dominanzkulturellen<sup>2</sup> Erwartungen aus und/oder suchen nach Auswegen, um ihre persönlichen und beruflichen Lebensziele zu erfüllen.

Im antimuslimischen Rassismus tritt somit das in Erscheinung, was Michel Foucault (2017) als gouvernmentalité, zu Deutsch Gouvernementalität, definiert. Die Wortschöpfung setzt sich aus den französischen Wörtern »gouverner« (regieren) und »mentalité« (Denkweise) zusammen und bezeichnet eine neue Form der Regierungstechnik, bei der die Bevölkerung oder Teile der Bevölkerung zur Hauptzielscheibe politischer Transformationspozesse werden. Das bedeutet, indirekt auf diese einzuwirken, oder in Foucaults Worten »auf die der Bevölkerung offensichtlich entfernten Dinge Einfluß [zu] nehmen« (ebd.: 111). Während zum Beispiel »islamistischer Terrorismus«, »Gefährder« und Straftäter\*innen in das Aktionsfeld einer staatlichen Disziplinarmacht fallen, die verbietet, beobachtet und diszipliniert, ruft die Gouvernementalität die restlichen Muslim\*innen als Kollektiv zur Selbstführung auf. Das Prinzip manifestiert sich in Erziehungsmaßnahmen und Kampagnen, öffentlichen Debattenkulturen, Diskursen und politischen (Förder-)Programmen, die indirekt Einfluss auf Gewohnheiten von Bürger\*innen nehmen, auf ihre Selbstbilder und Emotionen, darauf wie sich Subjekte zueinander und sich selbst gegenüber verhalten, ob, wie und in welcher Form sie sich öffentlich zeigen, sprechen und (fort)bewegen, wie sie ihren Alltag leben und über die eigene Position in der Gesellschaft denken.

Im versicherheitlichten antimuslimischen Rassismus wird die Kontrolle dezentralisiert und in muslimische Subjekte selbst verlagert. »Es gibt die Tendenz durch diesen Druck, der entsteht, das machen dann Organisationen auch, ne, also indem sie dann einfach sagen ok Verfassungsschutzbericht ist sozusagen unsere Verhaltensgrundlage oder unsere Aktionsgrundlage, was ja klar ist wegen den Förderungsrichtlinien und so weiter«, erklärt etwa Abdul I. und gibt damit ein eindrückliches Beispiel für eine islambezogene Gouvernementalität, wie wir das Phänomen definieren: (Als) Muslim\*innen (Markierte) werden als Sicherheitsproblem diskutiert und stigmatisiert, sie werden als Gefahr für Rechtsstaat und Gesellschaft adressiert, sie werden zu Integration und Transparenz angehalten, in Sicherheitspartnerschaften einberufen und aufgefordert, Demokratiefähigkeit und Zugehörigkeit unter Beweis zu stellen, sich von »bösen« Muslim\*innen zu distanzieren und ihre (religiöse) Lebenspraxis den Erwartungen einer christlich-säkularen Gesellschaftsordnung anzugleichen.

Indem muslimische Subjekte nicht nur mit dominanzkulturellen Erwartungen, sondern auch einer medialen Berichterstattung und politischen Debattenkultur, die sie in erster Linie als besondere Gruppe der Prävention und Deradikalisierung in den Blick nimmt, konfrontiert werden, sichert die islambezogene Gouvernementalität die Selbstführung im Alltag, ohne juristisch, strafrechtlich, disziplinarisch oder durch andere direkte Kontroll- und Machttechniken eingreifen zu müssen. Das heißt, die Anrede von (als) Muslim\*innen (Markierten) als Gefahr, also die Art und Weise mit welchen Begriffen, Erwartungen und gesellschaftlichen Praktiken sie im politischen Diskurs angesprochen und zur Positionierung gedrängt werden, nimmt Einfluss auf ihre Lebenswirklichkeiten, Gewohnheiten und Gefühle, auf ihre Beziehung zur Mehrheitsgesellschaft und untereinander sowie auf Möglichkeiten und Grenzen, sich in der Gesellschaft als Bürger\*innen zu artikulieren und zu beteiligen.

# Zum Umgang mit dem Bedrohungsszenario: Empirische Perspektiven

In unserem Forschungsprojekt fragten wir danach, wie Muslim\*innen auf die Adressierung als Sicherheitsgefahr antworten, ohne eigene Interessen aus dem Blick zu verlieren bzw. sie gar ins Spiel zu bringen: Wie navigieren Muslim\*innen durch Strukturen des Othering und der Diskriminierung, von Ein- und Ausschlüssen, Stigmatisierung und Generalverdacht? Wie knüpfen sie an gesellschaftliche Debatten um Sicherheit an, wie beteiligen

sie sich an Aushandlungsprozessen und wie positionieren sie sich, um sich Gehör für ihre Anliegen, Bedürfnisse und Erfahrungen zu verschaffen? Und wie gelingt es (als) Muslim\*innen (Markierten) am Diskurs teilzuhaben und dabei (wieder) Definitions- und Handlungsmacht zu gewinnen? Um diese Fragen zu beantworten, führten wir drei Gruppendiskussionen mit jeweils bis zu sechs Gesprächspartner\*innen und zehn Einzelinterviews durch,<sup>3</sup> die mit zwei verschiedenen rekonstruktiven Methoden ausgewertet wurden. Für die Auswertung der Gruppendiskussionen eignete sich die Dokumentarische Methode (vgl. Nohl u.a. 2013; Bohnsack u.a. 2010), die einen Zugang zu kollektiven (impliziten und handlungsleitenden) Wissensbeständen von muslimischen Akteur\*innen ermöglicht. Die Auswertung von Einzelinterviews mithilfe der Objektiven Hermeneutik (vgl. Oevermann 1993; Wernet 2009) hingegen diente der Rekonstruktion der Handlungspraxis der Gesprächspartner\*innen, ihrer Subjektivierungsweisen und Selbsttechnologien, d.h. wie sie sich als Subjekte hervorbringen und wie sie sich selbst wahrnehmen und gestalten. Wichtig war uns ein rassismuskritischer und intersektionaler Ansatz, um den vielstimmigen Deutungen Raum zu geben und Rassismus als gesellschaftliches Strukturelement, das auch auf Wissensbestände und Subjektivierungsweisen wirkt, zu reflektieren. Aus den Einzelinterviews rekonstruierten wir Positionierungen und (Sprech-)Handlungen, während aus den Gruppendiskussionen Aushandlungen zum Sicherheitsdiskurs rekonstruiert werden konnten. Zwar handelt es sich um keine repräsentative Studie, nichtsdestotrotz geben die hier in Kürze vorgestellten Ergebnisse Aufschluss über unterschiedliche Deutungen und Umgangsweisen, Positionierungen und Verhandlungen, die sich unsere Gesprächspartner\*innen in der Auseinandersetzung mit dem Sicherheitsdiskurs angeeignet haben und zur Sprache brachten.

#### In Ver\_Handlungen treten4

In den drei Gruppendiskussionen baten wir (als) Muslim\*innen (Markierte), die in Vereinen, Kollektiven, Verbänden und anderen Zusammenschlüssen aktiv sind, sich miteinander darüber auszutauschen, wie sie den Sicherheitsdiskurs in Deutschland wahrnehmen, welche Auswirkungen er auf ihr Leben und ihren Alltag hat und wie sie mit der Erfahrung, als Gefahr adressiert zu werden, umgehen. Die Diskutant\*innen tauschten ihre Erfahrungen und Beobachtungen aus, artikulierten Kritik und Erwartungen und differenzierten miteinander Wege aus, um sich

Gehör zu verschaffen. Aus dem Material arbeiteten wir Spannungsverhältnisse zwischen Inter\_Sektionen, Ent\_Solidarisierung und Ver\_Antworten<sup>5</sup> heraus.

#### Inter\_Sektionen

»Herr Sheikh abi [...] guck mal du bist aus einer anderen Generation. Du bist aus der Generation, die als Gastarbeiter gekommen ist«, sagt Gülçin D. in einem Streitgespräch mit Rahman F., der im Unterschied zu ihr nicht in Deutschland geboren, sondern eingewandert ist. Rahman F.s Appell für Dialog und Verständnis für die Ängste und Unsicherheiten der deutschen Bevölkerung lösen bei Gülçin D. Unbehagen aus. Sie würdigt zwar sein hohes Alter und zollt ihm in seiner Position als Imam Respekt, lehnt aber ab, sich weiterhin als Gästin unter Einheimischen zu verstehen. »Ich bin hier groß geworden. Ich bin hier geboren. Ich bin ein Teil in dieser Gesellschaft«, erklärt sie. Jahrzehntelang habe ihre Mutter Nachbar\*innen mit »Sarma« und »Börek« versorgt, sie jedoch lehnt den zugewiesenen Platz als fremde Frau entschieden ab: »Ich hab die Nase voll davon!« Gülçin D. positioniert sich als »deutschtürkische« Muslimin und bringt ihr Frau-, Mutter- und Tochtersein in die Diskussion ein.

Der antimuslimische Rassismus ist vergeschlechtlicht und adressiert Muslim\*innen entlang von Gender und Sexualität mit unterschiedlichen Erwartungen. Das verunsichert Leyla L., die Hijab trägt und befürchtet, dass der Titel ihrer feministischen Literatur (»Qur'an and Women« von Amina Wadud) in der U-Bahn missverständliche Signale wecken könnte. Ihr Buch kann sie nicht ungestört lesen, sorgt sie sich doch, dass sie den Diskurs über unterdrückte muslimische Frauen bedienen könnte. Im Grunde möchte sie »einfach irgendein Buch« lesen, stellt aber fest, dass ihre Handlungen im öffentlichen Raum mit besonderer Bedeutung belegt werden.

Hassan M. bildet als muslimischer Mann die andere Seite des rassifizierten Diskurses ab: Auch er ist darum bemüht, in U-Bahnen nicht negativ aufzufallen. Er gesteht ein, dass er dort unbewusst lange Zeit keine arabischsprachige Literatur las, um Ablehnung oder Stigmatisierung durch andere Fahrgäste vorzubeugen. Dagegen tritt Fatouma K. in der Gruppendiskussion selbstbewusster auf. »Mir ist das egal. Ich lauf dann so, ich hab dann mein James Baldwin oder meine muslimischen Sachen, ich mach das demonstrativ«, und sie fügt leise hinzu: »[U]nd also ich trag ja auch mein Kopftuch und so weiter demonstrativ.«

Fatouma K. ist die einzige Schwarze Muslimin in der Gruppendiskussion, sie teilt als Hijabi gegenderte Rassismuserfahrungen mit Leyla L.,

bezieht sich aber darüber hinaus intersektional auf den antischwarzen Rassismus. Schwarz- und Muslimischsein gehören für sie untrennbar zusammen, genauso wie die Erfahrung beider Rassismen. Wie andere Diskutant\*innen benennt sie Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede. Unsere Gesprächspartner\*innen sind insgesamt darum bemüht, dem homogenen Islambild mit Ausdifferenzierung zu begegnen. Der antimuslimische Rassismus produziert sie als homogene Masse, sodass sie alle die Erfahrung teilen, bedroht, verdächtigt und diskriminiert zu werden. Sie werden alltäglich mit beleidigenden und verletzenden Begriffen als Fremde markiert und herabgewürdigt, in medialen und politischen Debatten über Sicherheit, Religion und Kultur als Bedrohung konstruiert und kriminalisiert, in sicherheitspolitischer Adressierung beobachtet und reglementiert. Ihre Markierung als »Muslim\*innen« bringt sie als Subjekte hervor (vgl. Butler 2006). Sie können sich dem nicht entziehen - ihre Aussagen und Handlungen werden vor dem Hintergrund des Islam- und Sicherheitsdiskurses bewertet und reguliert -, haben aber die Möglichkeit, auf verschiedene Weise zu antworten. Unsere Gesprächspartner\*innen antworten auf ihre Adressierung als Muslim\*innen, vervielfältigen und verkomplizieren aber ihr Muslimischsein, indem sie es mit weiteren Positionierungen - Geschlecht, Sexualität, Klasse, Bildung, Migration, Kultur, Ethnizität, Sprache, Hautfarbe, Religion, Ability, Alter - kreuzen. So weisen sie die dem antimuslimischen Rassismus inhärente Essentialisierung und Homogenisierung »der Muslimin« und »des Muslim« zurück.

#### Ent\_Solidarisierung

»Es darf außerhalb der Moscheen oder der Strukturen das [Organisieren von Muslim\*innen] geben, aber diese Leute, die sich strukturiert haben, müssen eben selber sich fragen: Welchen Mehrwert gebe ich der muslimischen Community insgesamt zurück«, fragt Samir H. Er blickt mit Sorge auf Prozesse der Entsolidarisierung und befürchtet, dass Einzelpersonen und Akteure sich auf Kosten der Mehrheit Gehör und Repräsentation im politischen Diskurs erstreiten, ohne Zugänge und Ressourcen mit anderen Muslim\*innen zu teilen. Das gehe so weit, dass Eigeninteressen verfolgt und Communitys geschädigt werden: »[G]egen die Strukturen, und auch zu dem Preis, dass wir die Strukturen [der Moscheeverbände] schwächen. Und ich glaub, das ist 'ne sehr fragwürdige Entwicklung.« Auch andere Gesprächspartner\*innen werden in Alltag und Beruf Zeug\*innen einer Teile-und-Herrsche-Politik, die Muslim\*innen gegeneinander ausspielt. Das führt dazu, dass das gesamtgesellschaftliche Misstrauen gegen-

über Muslim\*innen gleichermaßen ein Klima der gegenseitigen Verdächtigungen erzeugt. Diskussionsteilnehmer\*innen berichten davon, zu sicherheitsrelevanten Themen und Fragen Rede und Antwort stehen und sich von »bösen« Muslim\*innen distanzieren und zu »liberalen«, »konservativen« und anderen Abstufungen von Muslimischsein positionieren zu müssen. Fatouma K. hat Angst vor Kontaktschuldvorwürfen, die ihr zivilgesellschaftliches Engagement einschränken könnten, und möchte »mit bestimmten Gruppen nicht assoziiert werden«. Auch Asma N. beobachtet, dass bestimmte Muslim\*innen nicht mehr zu Veranstaltungen eingeladen werden, um Anschuldigungen vorzubeugen. Es sei gängige Praxis geworden, Muslim\*innen über Online-Suchmaschinen präventiv auszuleuchten. Dass nichtmuslimische Einzelpersonen und Akteure von einer solchen Praxis verschont bleiben, zeigt, wie sich Generalverdacht und doppelte Standards im antimuslimischen Rassismus manifestieren.

Aslı A., eine nichtreligiöse Vertreterin eines säkularen Verbandes, beklagt die mangelnde Solidarität untereinander, auch wenn sie die Sorgen anderer Diskussionsteilnehmer\*innen nachvollziehen kann, dass weitere Vorwürfe folgen können, wenn sich Muslim\*innen für andere Muslim\*innen einsetzen. Sie wünscht sich zum Beispiel mehr »Gegenwind« zum Kopftuchverbot von muslimischen Verbänden: »Also die Kampagne Kontra Neutralitätsgesetz ist irgendwie muss belebt werden und da zählen wir auch so 'n bisschen auf auf eure Unterstützung.« Im Gegensatz dazu erwartet Gülçin D., die selbst Kopftuch trägt und direkt betroffen ist, die solidarische Unterstützung anderer: »Also manchmal ist es wirklich gut, wenn ein anderer für einen spricht.« Schließlich könne ihr Einsatz umgedeutet werden, da ihr einerseits Objektivität abgesprochen, andererseits ihre Kritik mit dem Bedrohungsszenario abgewehrt werde: »Also es sind die radikalen Muslime: die wollen eben, dass alle Frauen ein Kopftuch tragen und seht ihr, sie sind auch gegen die Neutralität unseres Staates und da fängt ja schon die Islamisierung an und so.«

Unsere Gesprächspartner\*innen ringen um Differenzierung und diskutieren Herausforderungen und Möglichkeiten, sich miteinander zu solidarisieren, ohne sich selbst oder andere in Gefahr zu bringen. Sie reflektieren vergangene und zukünftige Solidaritätsbekundungen, werten bisherige Erfahrungswerte aus und befragen Bedingungen solidarischen Handelns. Dabei wird in der Gesprächsdynamik bereits eine Praxis der Solidarisierung deutlich, die sich gegen allzu große Vereinnahmungen zur Wehr setzt und Handlungsoptionen austariert.

#### Ver Antworten

»So wenn wir, weißt du, wenn wir 'n gemeinsames Ziel haben, dann können wir doch zusammenarbeiten«, kritisiert Leyla L. die fehlende Transparenz sicherheitspolitischer Apparate, Maßnahmen und Begriffsinstrumente, wie zum Beispiel die der sogenannten »Gefährder«. In der Diskussion mit anderen Muslim\*innen spricht sie in direkter Rede Staat und Gesellschaft an. Die Unklarheit darüber, was es mit dem Begriff »Gefährder« auf sich hat, verunsichert die anwesenden Diskussionsteilnehmer\*innen. Asmah N. klärt auf, dass auch diejenigen, die sich aktivistisch betätigen, jederzeit als »Gefährder« klassifiziert werden könnten, insbesondere dann, wenn sie mit Personen kooperieren oder in Zusammenhang gebracht werden, die unter Beobachtung stehen: »Vielleicht arbeiten sie aktivistisch zusammen, weil die Leute das selbst nicht wissen.«

Während die Diskussionsteilnehmer\*innen über den Ursprung des Begriffs und seine politische und institutionelle Verwendung reflektieren, stört sich Leyla L. bereits am Wort selbst. Es sei »hart beleidigend«. Bereits die Zuschreibung als Gefahr sei verletzend und erniedrigend. Weder sei sie eine Gefahr, noch wolle sie als solche benannt werden. Auch andere Diskutant\*innen kehren die Blickrichtung um, sie stellen ihrerseits Forderungen, ziehen den Staat zur Verantwortung, demokratischen Prinzipien gerecht zu werden, und formulieren Erwartungen an Mitbestimmung und Teilhabe. Unsere Gesprächspartner\*innen sind sich bewusst, dass sie kollektiv dazu angerufen werden, ihren Beitrag zu Prävention und Deradikalisierung zu leisten, und wissen, dass die Förderlandschaft entsprechende Anreize schafft. Sie kritisieren, auf die Rolle von Sicherheitspartner\*innen reduziert zu werden und, dass im Kampf gegen Islamismus von keiner Zusammenarbeit auf Augenhöhe gesprochen werden kann. »[W]ir würden gerne da eigentlich andocken, aber das wird schwierig, weil die Töpfe, aus denen man Projekte beantragen kann, eben in diesem großen Topf untergebracht sind Sicherheit und Extremismusprävention«, erklärt Gülçin D. Sie kritisiert, dass andere Vorhaben keine Unterstützung finden, obwohl der Bedarf vorhanden ist.

Dem stimmt auch Viola E. zu. »In der Realität ist es ja tatsächlich so, dass nicht zu viel Islam dieses Problem erzeugt hat, sondern zu wenig oder zu wenig Wissen über den Islam.« Sie findet, »eigentlich brauchen wir was ganz anderes, wir brauchen eigentlich eine Stärkung der Community«. Sie beklagt, dass Moscheegemeinden die finanziellen Mittel und Räume fehlten, um »ganz normal ihre Arbeit machen« zu können. Hinzu komme, dass Generalverdacht und Misstrauen dazu führten, dass muslimische Vereine,

Personen, Initiativen und Akteure häufig mehr Energie und Zeit in ihre Außenwahrnehmung aufbringen und sich stets verteidigen müssten, sodass community-interne Interessen, Engagement und Gemeindearbeit auf der Strecke blieben. Die Diskutant\*innen fordern, dass auch ihre Bedürfnisse nach Schutz und Sicherheit vor antimuslimischem Rassismus berücksichtigt werden. Sie berichten von Förderlücken, politischen Fehlentscheidungen und einer grundsätzlichen Asymmetrie, in der sie nicht als Bürger\*innen mit legitimen Forderungen und Interessen wahrgenommen werden. Sie fordern ein, dass Teilhabe gewährleistet wird und ihre Sorgen und Ängste Gehör finden. Dazu gehören politische Partizipation, der Zugang zu Ressourcen und eine größere Investition in muslimische Strukturen.

# Selbst\_Positionierungen: Distanzieren, Intervenieren, Erinnern

In zehn Einzelinterviews baten wir Muslim\*innen, uns zu schildern, wie sie den Sicherheitsdiskurs wahrnehmen, welche Auswirkungen er auf sie hat und wie sie damit umgehen. Uns interessierte, wie sie sich angesichts ihrer Adressierung als bedrohlich (und) fremd selbst positionieren. Aus dem empirischen Material wurden Schützende Distanzierungen, Performative Interventionen und Globalhistorische Verflechtungen als Umgangsweisen mit dem antimuslimischen Rassismus an der Schnittstelle zum Bedrohungsszenario herausgearbeitet.

#### Schützende Distanzierungen

»Okay ich will mich damit nicht mehr befassen«, versucht Latifa T. ihrer Frustration angesichts der Sicherheitsdebatten freien Lauf zu lassen und einen Ausweg in Alltag und Beruf zu finden. Dem antimuslimischen Rassismus kann sie sich nicht so leicht entziehen, umso wichtiger ist es ihr, dass Angehörige der Mehrheitsgesellschaft Verantwortung übernehmen und eingreifen. Sie arbeitet mit einer weißen Partnerin zusammen. Für eine private und berufliche Partnerschaft, wie sie es sich wünscht, ist die Bereitschaft, sich als weiße Person mit Rassismus zu beschäftigen, eine Voraussetzung. Latifa T. ist darum bemüht, sich, so weit wie es ihr möglich ist, dem Thema zu entziehen und ihre emotionalen und intellektuellen Kapazitäten für Projekte der Selbstermächtigung, Community-Arbeit und Erholung zu investieren.

Auch Adem O. verfolgt eine Strategie zum Selbstschutz. Er ist muslimisch, romani und männlich und hat »nicht nur eine, sondern mehrere«

Erfahrungen mit dem Sicherheitsdiskurs gemacht. Er spricht von einer »spezifische[n] Strategie«. Er wehrt sich dagegen, als muslimischer Rom gegen andere Muslim\*innen vereinnahmt und instrumentalisiert zu werden. Die Rolle eines Kronzeugen lehnt er entschieden ab, in der Hoffnung, so den Diskursstrang auflösen zu können: »Also das ist eine ganz bewusste Abgrenzungsstrategie. Auch damit lege ich einen Diskurs trocken.« Adem O. geht thematisch und intellektuell in Distanz zur Diskursivierung des Islams als bedrohlich und will eigene Themen setzen: »[D]as fing halt damit an, dass ich erklärt hab, es geht um Menschenrechte, das ist eigentlich das Thema.«

Dagegen geht Ibtissam P. physisch in Distanz. »Ok eigentlich muss ich hier weg«, erklärt sie ihre damalige Entscheidung, Deutschland für eine gewisse Zeit zu verlassen, um andere Themen und Interessen verfolgen zu können. Sie fühlte sich »erschöpft« und »sehr, sehr stark eingeengt«. Ibtissam P. zog für einige Monate in den Südwesten der USA. Dort unterschieden sich die Sicherheitsdebatten von denen in Deutschland: »Und spannend war da, ich hab mich die ganze [Zeit] wirklich bedroht gefühlt als Schwarze Frau.« Die bisherige Rassismuserfahrung als Hijabi in Deutschland trat dort hinter jene als Schwarze Frau zurück. Später verlegte sie ihren Wohnort nach Südspanien, um sich für mehrere Monate vom deutschen Kontext zu erholen. Dort trat ihre muslimische Markierung wieder in den Vordergrund, jedoch auf andere Weise: »[D]er nationale Diskurs zu Muslimen ist ja grade in Südspanien einfach 'n anderer, im Sinne von so auch so 'ner Anerkennung. Wir haben ja islamische sowas wie 'ne islamische Geschichte, Südspanien ist verwurzelt mit ner spanisch mit 'ner islamischen Geschichte. Wie das dann ausgehandelt ist, ist dahingestellt.« Die »Verwurzelung« islamischer Geschichte in Architektur und Kultur könne also, anders als in Deutschland, in Südspanien nicht geleugnet werden. Ibtissam P. erklärt, der nationale Diskurs sei ein anderer als in Deutschland, gerade weil er eine islamische Geschichte berücksichtigen muss. Dieser Aspekt ist ausschlaggebend dafür, dass sie in Südspanien »das Gefühl [hat], dass ich da auf einmal anders leben konnte«.

Indem sie geografisch, räumlich und physisch für eine bestimmte Zeit auf Abstand ging, konnte sie sich anders erleben, um dadurch neu auf ihre deutsche Erfahrung zurückzublicken und andere Handlungsmöglichkeiten zu erproben. Wie andere Gesprächspartner\*innen entscheidet sie, nicht mehr auf jede Anrufung zu reagieren, um stattdessen eigenen Interessen nachzugehen. Unsere Gesprächspartner\*innen gehen so intellektuell, körperlich und emotional in Distanz zum Sicherheitsdiskurs, weichen verletzenden Erfahrungen präventiv aus und erholen sich.

#### Performative Interventionen

Unsere Gesprächspartner\*innen setzen ihre Erfahrungen mit dem Sicherheitsdiskurs in einen größeren gesellschaftlichen Zusammenhang. Sie verweisen auf Diskursstrukturen, verkomplizieren die Themen, mit denen sie konfrontiert werden, und kontextualisieren das eigene Sprechen. »[I]ch benutz immer diese Fachbegriffe, das tut mir leid«, sagt Adem O. Er stellt bereits zu Beginn klar, Experte seiner Situation zu sein, und teilt mit, sich vollkommen bewusst darüber zu sein, »dass ich natürlich in einer bestimmten Art und Weise gelesen werde«. Um sich dem Racial Profiling bei Sicherheitskontrollen an Flughäfen zu entziehen, trage er Anzug und Hemd. Den hegemonialen Sicherheitsdiskurs definiert er als »eine Art Theater, in dem festgelegte Rollen sind«. Auf dieser Bühne eignet er sich mimikryhaft sozioökonomische Codes an, um die rassifizierende Wahrnehmung zu irritieren. Auch im Gesprächsverlauf stärkt er bewusst seine Position als Experte und weist die Deutungshoheit Anderer über sich zurück: »Also ich bin mir voll und ganz bewusst, dass unsere Gesellschaft von Rassismus, Antisemitismus und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit strukturiert ist.« Im Sprechen wechselt er zwischen »wir« (Plural) und »ich« (Singular), um so seine Erfahrungen in den Zusammenhang kollektiver Erfahrungen zu setzen: »Man muss natürlich sagen, als Roma haben wir andere historische nochmal Bedürfnisse als andere Muslime. Und und durch die historische Erfahrung haben wir auch gelernt - ich spreche auch in einem wir [...]«

Adem O. greift Fremdmarkierungen vor, er unterläuft die übliche Hierarchie zwischen Forschenden und Beforschten und präsentiert so eine Analyse als Befragter. Diese Strategie wendet er auch im Zusammenhang mit dem Sicherheitsdiskurs an. Er werde zu bestimmten Themen angefragt, entscheide aber selbst darüber, ob und wie er darauf reagiert. »[I]ch schaffe auch ein ganz bestimmtes Framing. Ich entziehe mich einem Framing und schaffe ein Framing. Und das heißt auch, bestimmte Anfragen abzulehnen«. Adem O. konfrontiert jene, die auf ihn blicken, sowohl mit dem eigenen Blick als auch mit der eigenen Themenwahl, um sie in »ihren Räumen« zu belassen: »Und indem ich mich nicht positioniere, müssen sie reflektieren, ob sie wollen oder nicht.«

Auch Ibtissam P. untergräbt das hierarchische Geflecht, indem sie Fragen, die an sie herangeführt werden, seziert und erweitert. »Woah, wo soll ich jetzt anfangen?«, fragt sie den Interviewer zurück. Sie dehnt das Diskussionsfeld aus, sie präzisiert das Geschehen zeitlich (»heute im Moment oder aktuell, sondern auch so in der-«, sie unterbricht mit einer längeren

Pause und meint wahrscheinlich Vergangenheit), thematisch (»die mediale Berichterstattung zu Muslimen«) und örtlich (»in Deutschland«). Systematisch greift Ibtissam P. auf eigene Erfahrungen zurück und nutzt sie als Quellennachweis bei ihren Antworten. An den Themen arbeitet sie sich Schritt für Schritt ab, nähert sich an und geht wieder auf Distanz. So fordert sie, Sicherheitsdebatten in verschiedene Dimensionen aufzufächern, um den komplexen Erfahrungen rassifizierter Personen gerecht werden zu können. Ibtissam P. steckt einen strukturellen Rahmen ab, um im global-politischen Kontext über das Individuelle ihrer Erfahrung als Muslima und »Gefahr« und über den deutschen Kontext zu reflektieren. Mit einem globalpolitischen, analytischen Zugang etabliert sie eine Sprecherinnenposition, um das eigene Sprechen erzählen und wissenschaftlich untermauern zu können.

»[D]as war wirklich nicht meine Geschichte. Das ist nur ihre Vorstellung und sie wollen das hören«, berichtet Jasmin V. über ihre Erfahrung als trans\* Geflüchtete in weißen Räumen. »Warum denken sie, wir sind Opfer?« fragt sie und weist die unzutreffende Vorannahme zurück, sie sei wegen ihrer muslimischen Familie aus einem mehrheitlich muslimischen Land geflüchtet. Sie beklagt, dass ihre Biografie stereotyp gedeutet werde. Von ihr werde erwartet, antimuslimische Klischees zu bestätigen, andere Geschichten würden im öffentlichen Raum verdrängt. Jasmin V. sucht nach Handlungsoptionen, um innerhalb der Diskursfelder, in der sie sich als queere muslimische Geflüchtete bewegt, bestehen zu können und ihrer eigenen Geschichte Raum zu geben. Sie interveniert narrativ und fordert, queere Fluchterfahrungen anzuerkennen und sensibel für multiple Realitäten zu sein. Jasmin V. verweigert sich absoluten Begriffen, sie plädiert dafür, spezifischen, intersektionalen Erfahrungen Gehör zu verschaffen. Mit eigenen Erfahrungshorizonten, situiertem Wissen und einem durchgängig widerständigen Bewusstsein tritt sie wie andere Gesprächspartner\*innen Diskriminierungen entgegen. Sie intervenieren aktivistisch, pädagogisch und zivilgesellschaftlich, sie eignen sich Diskursfiguren an und deuten sie um, sie kontextualisieren Themen neu und differenzieren Erzählungen aus.

#### Globalhistorische Verflechtungen

Erinnerungen marginalisierter Gruppen bleiben in eurozentrischen Geschichtsschreibungen oft eine Randnotiz, sie werden entweder geleugnet oder umgedeutet. Dagegen rücken unsere Interviewpartner\*innen globalhistorische Verbindungslinien ins Zentrum und verknüpfen eigene, familiäre und kollektive Narrative mit inner- und außereuropäischen. Sie entscheiden ob, wann und wie sie sich zu Diskursen positionieren, in denen

ihre Erfahrungen missrepräsentiert und verdrängt werden. Nationale Debatten lesen sie gegen den Strich und erinnern multidirektional. »Ok, das ist ein Roma, der ist bestimmt irgendwie unterdrückt von anderen Muslimen. (...) Und das ist ja die Rolle, die ich ausüben soll. (...) Und das ist die Rolle, die ich eben nicht ausübe, weil tatsächlich für mich Muslimsein für meine eigene Biografie und (eher) etwas Emanzipatorisches bedeutet«, erklärt etwa Adem O. Für ihn hängt der von ihm erfahrene Antiromaismus mit dem antimuslimischen Rassismus zusammen, genauso wie der Islam in seiner Identität als Rom eine entscheidende Rolle spielt. In der deutschen Öffentlichkeit werden diese Aspekte wenig berücksichtigt bzw. erst gar nicht verstanden: »Wir werden eher gefragt, warum wir Muslime sind.«

Adem O. berichtet, dass sein muslimisches Romsein unsichtbar gemacht und beide Kategorien als Gegensätze zueinander gesetzt und gegeneinander ausgespielt werden. Umso wichtiger ist ihm, den muslimischen Anteil seiner Identität und Erfahrung zu betonen. Für Adem O. hat Muslimischsein einen emanzipatorischen Charakter – es bereichert ihn und bietet einen wichtigen biografischen Knotenpunkt für Schutz und Selbstausdruck. Er sieht sich in Solidarität mit anderen Muslim\*innen, gleichzeitig kann er spezifische Erfahrungen und Unterschiede betonen: »Man muss natürlich sagen, als Roma haben wir andere historische nochmal Bedürfnisse als andere Muslime.« Wie anderen Interviewpartner\*innen geht es ihm darum, die Kategorie »Muslimischsein« zu verkomplizieren, um dadurch homogene Kontrastfolien aufzulösen.

Auch Ussama X. führt geteilte und getrennte Erfahrungen mit hegemonialen Sicherheitsdebatten auf. Er ist muslimisch und palästinensisch; Fluchtund Vertreibungserfahrungen sind zentrale Aspekte seiner Biografie, werden in der deutschen Öffentlichkeit hingegen nicht thematisiert. Wieder finden marginalisierte Erinnerungen in der nationalen Erinnerungskultur keine Repräsentation und können auch im Alltag nur schwer ausgedrückt werden. »[K]onnte ich mich nicht so äußern wie ich w- gerne, also ich hab dann einfach oft dieses Thema vermieden so«, erklärt Ussama X. Er wird als muslimisch-palästinensische Sicherheitsgefahr adressiert, einerseits in Relation zur weißen Mehrheitsgesellschaft, andererseits zu Jüd\*innen im In- und Ausland. »Und hab so mein Palästinenser meine palästinensische Seite irgendwie so 'n bisschen einfach so so 'n bisschen unter den Tisch oder so weißte so nur nicht auffallen oder so«, sagt Ussama X. Er reflektiert, an welchen Orten und zu welcher Zeit er auf eigene und kollektive Erinnerungen zurückgreifen kann, die mit europäischer, deutscher und globaler Geschichte verknüpft sind. Selbstzensur und Rückzug sollen Schutz garantieren, sodass die verflochtene Erinnerung bewahrt wird.

Dass hegemoniale Erinnerungen sich je nach Kontext unterscheiden und Einfluss auf gesellschaftspolitische Diskurse über Islam und Muslim\*innen nehmen, zeigen Ibtissam P.s bereits geschilderte Erfahrungen als Schwarze Muslimin mit Hijab in Südspanien. Auch dort war sie »natürlich weiterhin eine Schwarze muslimische Frau«, nichtsdestotrotz konnte sie in der Öffentlichkeit anders navigieren und fühlen als in Deutschland. Sie kann sich mit der Geschichte Andalusiens identifizieren und ihre aktuelle Präsenz mit einer jener anderer Muslim\*innen in der Vergangenheit verbinden. Dadurch erteilt sie nationalen Geschichtsschreibungen eine Absage, die Muslim\*innen außerhalb Europas verorten, ihren Anteil an europäischer Geschichte und Gegenwart verneinen und den Islam zur genuin fremden Antithese universalisieren. Ibtissam P. reklamiert ihren Platz als selbstverständlich und kontextualisiert eigene Erfahrungen erinnerungspolitisch. Darüber hinaus untergräbt sie die Anrufung von Muslim\*innen als Außenseiter, Eindringlinge und Sicherheitsgefahr.

#### **Fazit**

Unsere hier in Kürze wiedergegebenen Rekonstruktionsergebnisse (vgl. ausführlicher Attia u.a. 2021) geben Aufschluss darüber, welche Erfahrungen Muslim\*innen mit dem Sicherheitsdiskurs im Alltag und Beruf machen, wie Misstrauen und Verdacht Einfluss auf ihre Gefühle und Verhaltensweisen nehmen und wie sie mit der an sie gerichteten Erwartung, sich zu Terrorismus und Radikalisierung zu positionieren bzw. davon zu distanzieren, umgehen. Unsere Gesprächspartner\*innen berichten einerseits von Rassismuserfahrungen, andererseits reflektieren sie Handlungsoptionen und artikulieren eigene Bedürfnisse. Sie sind besorgt darüber, wie Illoyalitätsvorwürfe und gegenseitige Verdächtigungen mitten in muslimische Communitys hineinreichen und Zusammenarbeit und Solidarität erschweren. Sie diskutieren, wie unterschiedliche Interessen und Perspektiven Berücksichtigung finden und Community-Strukturen gestärkt werden können, wie Solidarisierung möglich ist und wie emanzipatorische Visionen für Empowerment und Teilhabe aussehen können. Sie rücken eigene Bedürfnisse ins Zentrum, etwa nach Strukturförderung, nach politischer Repräsentation, nach Sicherheit vor Rassismus oder auch nach Akzeptanz als selbstverständlicher Teil der Gesellschaft.

Die Erfahrung, als Gefahr wahrgenommen zu werden, begleitet sie alltäglich, in beruflichen, aktivistischen wie auch privaten Zusammenhängen, gleichzeitig tarieren sie Handlungsmöglichkeiten aus und kehren das

Distanzgebot um, indem sie das Bedrohungsszenario als Problem fokussieren und sich als gleichberechtigte Bürger\*innen mit eigenen Forderungen und Interessen Gehör verschaffen.

## Anmerkungen

- 1 Vgl. www.ash-berlin.eu/forschung/forschungsprojekte-a-z/bedrohungsszenario/ (Zu-griff: 30.06.2022).
- 2 Der Begriff »Dominanzkultur« geht auf Birgit Rommelspacher (1998) zurück und bezieht sich auf ein Geflecht an Machtdimensionen, das gesellschaftliche Strukturen bestimmt und Asymmetrien wie Ansprüche auf Überlegenheit über Andere bildet.
- 3 Die Auswahl der Interviewpartner\*innen und Diskussionsteilnehmer\*innen war intersektional ausgerichtet und erfolgte an der Schnittstelle von Alter, Gender, Sexualität, Klasse, Ability, Hautfarbe, Migration und Religion.
- 4 Der Titel verweist auf eine doppelte Bedeutungsebene, in Verhandlung bzw. in Handlung treten.
- 5 Mit diesen Begriffen wird auf die zweifache Deutung angespielt: Inter\_Sektionen verweist auf soziale Schnittstellen bzw. verschiedene Kategorien, die in Machtverhältnissen zusammenwirken (Gender, Sexualität, Klasse, »Rasse«, Herkunft usw.), wie unter dem Konzept der Intersektionalität bekannt. Ent\_Solidarisierung und Ver\_Antworten vereinen das Spannungsverhältnis von Entsolidarisierung und Solidarisierung bzw. das Antworten (auf Anrede oder Diskriminierung) und das Verantworten im Sinne von jemanden zur Verantwortung zu ziehen.

#### Literatur

Amir-Moazami, Schirin (Hrsg.) (2018): Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa, Bielefeld.

Attia, Iman (2016): Unzumutbare Koexistenz. Rassialisierungsprozesse von Muslimen und Musliminnen in historischer Perspektive. In: Uçar, Bülent/ Kassis, Wassilis (Hrsg.): Antimuslimischer Rassismus und Islamfeindlichkeit, Göttingen, S. 125–140.

Attia, Iman u.a. (2021): Muslimischsein im Sicherheitsdiskurs. Eine rekonstruktive Studie über den Umgang mit dem Bedrohungsszenario, Bielefeld.

Bohnsack, Ralf u.a. (Hrsg.) (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis, Opladen u.a.

Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen, Frankfurt a. M. Foucault, Michel (2017): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I, Frankfurt a. M.

- Keskinkılıç, Ozan Zakariya (2019): Die Islamdebatte gehört zu Deutschland. Rechtspopulismus und antimuslimischer Rassismus im (post-)kolonialen Kontext, Berlin.
- Mustafa, Imad (2016): Die diskursive Konstruktion des »muslimischen Terrorismus« im Kontext »westlicher« Dominanzstrategien. In: Das Argument 319 Zur Kritik westlicher Islamdiskurse, 58. Jg., Nr. 5, S. 683–693.
- Nohl, Arnd-Michael u. a. (2013): Einleitung: Zur Entwicklung der Dokumentarischen Methode durch Ralf Bohnsack. In: Dies. (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen Entwicklungen Anwendungen, Opladen u. a., S. 9–40.
- Oevermann, Ulrich (1993): Die Objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Jung, Thomas/Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): »Wirklichkeit« im Deutungsprozeß: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt a. M., S. 106–189.
- Rommelspacher, Birgit (1998): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin.
- Said, Edward W. (1978): Orientalism, New York.
- Shooman, Yasemin (2014): »... weil ihre Kultur so ist«. Narrative des antimuslimischen Rassismus, Bielefeld.
- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik, Wiesbaden.

### Fatoş Atali-Timmer • Paul Mecheril

# Die Polizei, ihre Islamismusprävention und was Schüler\*innen lernen können

# Einleitung

Mehr als 44 000 sogenannte politisch motivierte Delikte wurden 2020 in der Statistik des Bundeskriminalamts (BKA) festgehalten. Sie werden nach den ihnen vermeintlich zugrunde liegenden politischen Motiven unterschieden und den Kategorien »rechts«, »links«, »ausländische Ideologie«, »religiöse Ideologie« und »nicht zuzuordnen« zugewiesen (vgl. BMI 2021: 25). Für die Kategorie »religiöse Ideologie« lässt sich ein Rückgang der als Straftaten geltenden Vorkommnisse auf 477 im Jahr 2020 gegenüber 1102 Straftaten im Jahr 2017 erkennen. Mehr als die Hälfte (23604) der politisch motivierten Straftaten fiel 2020 in die Kategorie »rechts« (vgl. ebd.). Dies bedeutet in der politischen Sprache des damals amtierenden Bundesinnenministers Horst Seehofer,1 »dass der Rechtsextremismus die größte Bedrohung für die Sicherheit in unserem Lande ist« (Fürstenau 2021). In der Öffentlichkeit, vermutlich nicht unmaßgeblich auch beeinflusst von der jahrzehntelangen Verharmlosung rechter Gewalt in Politik, Medien, Polizei und Justiz (vgl. z. B. Uberblick 2019), dominiert jedoch nach wie vor ein anderes Bild: »Muslimen sollte die Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden«, bestätigten im Jahr 2020 in einer repräsentativen Befragung 27 % der Teilnehmenden. 2018, noch im Nachgang dessen, was »Flüchtlingskrise« genannt wurde,2 waren es sogar 44% (vgl. Güllü u. a. 2021). In diesem gesellschaftlichen Zusammenhang der diskursivierten und gefühlten Bedrohung durch, wie der SPIEGEL schon 1997 wusste (vgl. Klußmann/Pieper 1997), gefährliche Fremdheit wurden im Jahr 2020 mindestens 901 rassistische Straftaten registriert, die sich gegen Muslim\*innen richteten.

Der öffentliche Diskurs über den Islam und die Muslim\*innen, der darauf wirkt, bestimmte Menschen als muslimisch wahrzunehmen und sie auch so zu empfinden, wird durch das Narrativ »Bedrohung unserer Sicherheit« geprägt (vgl. Amir-Moazami 2016). Da solche hegemonialen Krisenrhetoriken die Legitimität und Dringlichkeit bestimmter Maßnahmen

begründen (vgl. Mecheril 2018), entstehen gewissermaßen Maßnahmenmärkte, die nicht zuletzt auch pädagogischer Art sind. Das Bundesprogramm »Demokratie leben« lenkt die Aufmerksamkeit auf das Thema *Islamismusprävention*. Die entsprechenden Maßnahmen werden seit dem Jahr 2015 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert, umfassen deutschlandweit über 600 Projekte (vgl. BMFSFJ 2018: 6) und haben das Ziel, insbesondere Jugendliche vor »Menschen- und Demokratiefeindlichkeit« zu schützen.

Bei dem, was Islamismusprävention genannt wird, sind zuweilen kooperativ, zuweilen kompetitiv unterschiedliche Akteur\*innen involviert; auch die Polizei spielt hier keine unbedeutende Rolle. Auf diese wollen wir nachfolgend eingehen, indem wir polizeiliche Präventionsarbeit als eine Normalisierungspraxis auch in pädagogischen Handlungsfeldern vorstellen und an einem Beispiel erläutern, dass diese Praxis potenziell auf Formen des religiösen Otherings zurückgreift und eine solche Otheringpraxis darstellt.

## Normalisierung polizeilicher Arbeit

Seit den 1990er-Jahren ist die Präventionsarbeit insbesondere als Gewalt-prävention auch für die Polizei und die Justiz von zentraler Bedeutung (vgl. Holthusen/Hoops 2015: 12). In diesem Kontext fand nicht nur eine starke interne Vernetzung der Polizeiorganisationen statt, sondern zunehmend wurden auch zivilgesellschaftliche Akteur\*innen z. B. in Form von »Runden Tischen« oder »Präventionsräten« eingebunden. Es etablierten sich in diesem Zusammenhang neue Funktionen der Polizei und entsprechende Rollenverständnisse, die von »Stadtteil- und Kontaktbereichsbeamt\*innen«, Jugendbeamt\*innen«, Ansprechpartner\*innen für Moscheevereine und israelitische Kultusgemeinden, ›Schulverbindungsbeamt\*innen«, ›Präventionsmanager\*innen«, ›Beauftragte für Kriminalitätsopfer« und viele andere mehr« (ebd.: 11) reichen, wobei nach Feltes und Plank mit dieser funktionalen Ausweitung einerseits eine erhöhte Anerkennung der Polizei in weiten Teilen der Gesellschaft einherging, andererseits ein ansteigendes Selbstwertgefühl (vgl. 2021: 9).

Prävention dient der Gefahrenabwehr. Relevant ist in dem Zuge nicht, ob aus einer Gefahr tatsächlich ein Schaden resultiert oder nicht, sondern allein die Annahme, dass diese Gefahr besteht. Die Gefahrenprognose wird anhand »des Erfahrungswissens im Hinblick auf zukünftige Entwicklungen« erstellt, und für die »Richtigkeit der Prognose spielt es

nur eine untergeordnete Rolle, ob die prognostizierten Folgen auch wirklich eintreten« (Kugelmann 2012: 99). Das Nicht-Eintreten des Prognostizierten delegitimiert nicht die der Präventionspraxis zugrunde liegende Prognose. Mithin mangelt es der Praxis der Prävention und der damit verbundenen Gefahrenprognose an externer Kontrolle, wodurch der Zuständigkeitsbereich der Polizei ausgeweitet wird: Polizeigesetze ermöglichen der Polizei, präventive Maßnahmen anzuwenden, auch wenn niemand einer Straftat konkret verdächtigt oder beschuldigt wird (vgl. ebd.: 184).

Die Vermeidung von strafrechtlichen Handlungen soll durch Kontrolle und gesetzliche Sanktionen erreicht werden (vgl. Glaser u. a. 2011: 16). Damit werden Eingriffe in Grundrechte legitimiert mit einer *möglichen* Geschehensentwicklung, deren Faktizitätsgrad irrelevant ist. Da manche Maßnahmen, die im Kontext von strafrechtlichen Ermittlungen getroffen werden, zugleich Teil der präventiven Praxis sind, sind Gefahrenabwehr und Strafverfolgung nicht immer eindeutig voneinander abzugrenzen, womit auch eine Überlappung von polizeilichen Befugnissen einhergeht (vgl. Kugelmann 2012: 57 f.).

Die Polizei ist angewiesen auf Wissen über Personen und Orte, um ihren Aufgaben in der Kriminalprävention erfolgreich nachzugehen (vgl. Dangelmaier/Brauer 2020: 218). Um dieses Wissen zu generieren, sind laut Scheffer auch soziale Praktiken bedeutsam, die nicht als klassische Polizeitätigkeiten gelten: »Tee trinken, Quatschen, Schlendern, Theater spielen, Flugblätter verteilen, Fahrräder kodieren etc.« (2017: 13). Dass die Polizei nicht nur in der sekundären, sondern auch in der primären Prävention, etwa in dem, was »Wertevermittlung« genannt wird (vgl. Bürgin 2021: 80), aktiv ist, erweitert ihren Zuständigkeitsbereich, die mit ihr assoziierten Sozialformen, die Orte ihres als legitim geltenden und erwartbaren Aufenthalts, das Repertoire ihrer sozialen Kompetenzen – all dies ist Bestandteil eines Wandels der Polizei weg von der Figur männlich kodierter, aggressiver Strafverfolgung hin zu einem Spektrum der die Polizei repräsentierenden Formen, das als eine Normalisierung polizeilicher Präsenz und Praxis gefasst werden kann (vgl. Friedrich/Mohrfeldt 2013).

# Polizeiliche Präventionsarbeit in der Schule der Migrationsgesellschaft

Zentrale Aufgaben der Polizei sind Gefahrenabwehr und Strafverfolgung (vgl. Frevel/Groß 2008: 70). Mit dieser Aufgabensetzung verbindet sich eine Modifizierung polizeilicher Befugnisse. So ist die Polizei befugt, in

manchen Fällen ohne einen konkreten Anlass zu Präventionszwecken Personen zu kontrollieren.<sup>3</sup> Die Unbestimmtheit der Vorgaben im Hinblick auf Kontrollen an sogenannten *gefährlichen Orten* ermöglicht ihr Grundrechtseingriffe. Eine gerichtliche Nachverfolgung solcher Fälle ist schwierig, da die Bestimmung der Orte kurzfristig erfolgen kann (vgl. Aden/Fährmann 2018: 18).

Als Kriterium für verdachtsunabhängige Kontrollen gelten häufig phänotypische Merkmale. Auf diese Tendenz verweisen auch Ergebnisse des »Afrozensus 2020«<sup>4</sup>. 85,1 % der Befragten geben an, hinsichtlich ihrer Hautfarbe und aus rassistischen Gründen (80,2 %) von Polizist\*innen diskriminiert worden zu sein (Aikins u. a. 2021: 121). 56,7 % verweisen darauf, dass sie mindestens einmal in ihrem Leben grundlos von Polizist\*innen kontrolliert wurden. Ein Drittel vermerkt, Polizeigewalt erfahren zu haben,<sup>5</sup> was darauf verweist, dass obschon der Polizeiberuf zu den Menschenrechtsprofessionen gehört und dem Einhalten der Menschenrechte verpflichtet ist (vgl. Eberlei/Neuhoff 2022; Schicht 2007: 58), die polizeiliche Ermittlungs- und Strafverfolgungspraxis nicht selten in einem Widerspruchsverhältnis zu dieser Verpflichtung steht (Schicht 2007: 58).

»Racial Profiling« stellt eine rechtswidrige Praxis dar, von der rassistisch belangbare Personen wiederkehrend und regelmäßig betroffen sind (vgl. Amnesty International 2021: 2). Sie ist kennzeichnend für polizeiliche Kontrollen, die Hautfarbe und/oder die tatsächliche bzw. zugeschriebene Herkunft (oder auch Religion) zum Anlass oder auch als Anreiz nehmen, »nach den Papieren« zu fragen (vgl. Atali-Timmer 2021: 47). Doch das Handlungsfeld der präventiven Polizeiarbeit reicht weiter; sie betrifft nicht nur öffentliche Räume und nicht allein Erwachsene.

Nach einer langwierigen Phase der Kontaktaufnahme mit der Schule, ist der Präventionsbeamte, so wird dies in der ethnografischen Studie von Negnal/Kiefer (2017) geschildert, zum Elternabend eingeladen und thematisiert die vielfältigen Gefahren, die von »neuen Medien« ausgehen können. Die Art und Weise wie er in seiner Ansprache sein Anliegen als allgemeines Anliegen zu verstehen gibt, mehr noch, als ein Anliegen, bei dem man als gewissermaßen gute Eltern verpflichtet ist, es als allgemeines Anliegen zu verstehen, ist ausschlaggebend dafür, dass seine Arbeit als relevant und notwendig erachtet wird. Das Problem, um das es im Kontext von Gefahr und Bedrohung geht, die zwar in der Gegenwart angelegt sind, sich aber erst in einer Zukunft bewahrheiten können, ist mit den Begriffen »Kinderschutz« und »Zukunft unserer Kinder« (ebd. 195) als ein übergeordnetes und damit ein für Eltern und Lehrer\*innen undurchschaubares Phänomen adressiert, sodass ein Anlass »zu[r] gemeinsamen

Sorge« (ebd.: 188) erzeugt wird. »Sorge« funktioniert wie eine Lockpfeife, die ein Verhältnis zwischen Eltern, Lehrer\*innen und der Polizei schafft, in dem die Notwendigkeit zur Zusammenarbeit legitimiert und orchestriert wird. Der Präventionsbeamte fordert die Eltern auf, die Mobiltelefone ihrer Kinder zu kontrollieren. Von einigen Eltern geäußerte Bedenken hinsichtlich Fragen der Überwachung und des Eindringens in die Privatsphäre ihrer Kinder werden ausgeräumt. Denn es geht um etwas, das signifikant und fraglos prioritär ist: das Kindeswohl (vgl. ebd.: 196). Das hier entstehende und forcierte Kooperationsgeflecht besteht aus unwissenden, Hilfe benötigenden Lehrer\*innen und Eltern auf der einen und dem kundigen, helfenden Präventionsbeamten auf der anderen Seite. Im Ergebnis zieht »die Sorge um das Wohl des Kindes [...] die Lehrkräfte und Eltern in das Bündnis [mit der Polizei] hinein« (ebd.: 195). So ist es der Polizei möglich, die Eltern zum Mitwirken in der Präventionsarbeit zu verpflichten und auch gleich ein Stück weit fügsam zu machen.

Mit der Konjunktur des Glaubens an den Sinn der Präventionspraxis ist polizeiliche Kriminalarbeit »nicht reduziert auf das Einschreiten im Falle von Normverletzungen« (Feltes/Schilling 2015: 40). Sie ist vielmehr »eine Mixtur aus Generalprävention (Normverdeutlichung z.B. durch Aufklärungs- oder Informationsveranstaltungen) und Spezialprävention (individuell)« (ebd.), wozu die sogenannte Gefährderansprache gehört (vgl. Günther 2020: 21). Die Präsenz der Polizei im öffentlichen Raum, auch an Schulen, bildet einen Bestandteil der Generalprävention und lässt sich mit dem Einsatz von Videokameras im öffentlichen Raum vergleichen (ebd.).

Die als Präventionsbeamt\*innen bezeichneten Polizist\*innen arbeiten an Schulen mit Sozialarbeiter\*innen zusammen.<sup>6</sup> Gerade an sogenannten Brennpunktschulen gelingt Manfred Günther zufolge die Zusammenarbeit mit »mehr Polizei im Haus« gut. Darüber hinaus gestalten sie in Schulen »im Team« Fortbildungen und Antiaggressionstrainings (ebd.: 12 f.). In Fällen von als *auffälliges Verhalten* gelabeltem Handeln von Schüler\*innen sind mehrere Institutionen wie das Jugendamt, die Schule und die Polizei involviert (vgl. Holthusen/Hoops 2015: 22).

Aber auch die Schulleitung, das Lehrpersonal und Eltern sind Adressat\*innen polizeilicher Arbeit. Die Polizei bietet Schulen neben Beratung Unterrichtseinheiten zu den Themen »Mobbing, Gewalt, Opferschutz und Strafen für Täter« (Günther 2020: 12) an. Polizist\*innen verfügen in der Regel zwar nicht über eine pädagogische Ausbildung, gleichwohl ist es der Polizei in der deutschen Bildungslandschaft möglich, Bildungsangebote zu unterbreiten (vgl. ebd.: 3), und sie formt die Präventionspraxis im schulischen Bereich bedeutsam mit (vgl. Feltes/Schilling 2015: 35).

Im Zuge der Ausweitung der Aufgaben der Polizei von der Abwehr konkreter Gefahren auf das Verhindern noch nicht vorliegender Gefahren hat sich der polizeiliche Radius auch auf pädagogische Institutionen und Bildungseinrichtungen ausgedehnt. Diese stehen damit vor der Aufgabe, präventive Arbeit in Kooperation mit jenen Akteur\*innen zu ermöglichen, die über entsprechendes Know-how zu verfügen scheinen. Prävention etabliert sich damit als Bildungsauftrag, der in Kooperation mit Sicherheitsbehörden umgesetzt werden kann (vgl. Bürgin 2021: 80). Die Kooperation der Bildungsakteur\*innen mit den Sicherheitsbehörden wird politisch nicht nur gefördert, sondern auch gefordert (vgl. ebd.). Zugleich ist die Polizei für Informationen über sogenannte problematische Quartiere bzw. dort lebende Personen(gruppen) und das Erstellen sogenannter polizeilicher Lagebilder auf die Kooperation mit (sozial)pädagogischen Akteur\*innen angewiesen. Solche Lagebilder dienen dazu, potenziell »kriminelle Karrieren« und »Intensivtäter« zu erfassen, um intervenieren zu können (vgl. Emig 2010: 149). Dabei kommt Kategorien wie »Migrationshintergrund« und »Hoch-Risiko-Familien« eine wesentliche Rolle zu (vgl. ebd.). Auch die Institution Schule ist in das Erstellen der polizeilichen Lagebilder einbezogen, da beispielsweise »Konsum- und Suchtverhalten« und »Schwänzen der Schule« (ebd.: 151) als Regelverstöße, mithin für das kriminologische Gesamtbild als relevant gelten.

Da, wo die präventive Praxis ein gleichsam ganzheitliches Selbstverständnis aufweist, kann sie nur erfolgreich sein, wo sie auf die Kooperation verschiedener Professionen ausgerichtet ist. Mit Gremien- und Netzwerkarbeit an verschiedenen Orten ist die Polizei in der Rolle einer konzipierenden und durchaus treibenden Kraft. So organisiert sie z.B. »nächtliche Basketballturniere« oder »Malwettbewerbe zur inneren Sicherheit in Schulen und Kindergärten« und ist kontinuierlich als Partnerin in »pädagogischen (schulischen) oder sozialpädagogischen Arbeitsgremien« aktiv (ebd.). Diese Expansion polizeilicher Aktivität ermöglicht es, repressive Kontrollpraktiken »in ein strafrechtliches Vorfeld des permanenten Verdachts gegen alle Bürger« (ebd.: 150) zu verlagern.

Die Polizei stellt als Partnerin der Schule Informationsmaterial z.B. zur Medienkompetenz sowie Handreichungen für Lehrer\*innen als Instrument der Aufklärung und als Handlungsempfehlung zur Verfügung und formuliert auch Maßgaben für die Notwendigkeit der Zusammenarbeit: »Wenn das Fehlverhalten einer Schülerin oder eines Schülers die Schwelle zur Straftat überschreitet, kann eine unmittelbare Zusammenarbeit mit der Polizei entscheidend sein« (Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes 2021: 7). Ausgestaltet wird die Kooperation in den jeweiligen

Bundesländern so, dass zu den entsprechenden Regelungen »gegenseitige Informationspflichten, Hinweise zur Erstattung einer Strafanzeige« und »Maßnahmen zur Prävention« (ebd.) gehören. Darüber hinaus bilden feste polizeiliche Ansprechpartner\*innen einen Bestandteil des Konzepts. Die Bildungsakteur\*innen der Schule sind in vielen Bundesländern, z.B. in Niedersachsen, verpflichtet, bereits vollzogene oder bevorstehende strafrechtliche Delikte wie beispielsweise politisch oder religiös motivierte Kriminalität, Einbruchsdiebstahl, Computerbetrug bzw. Sabotage, Verstöße gegen das Betäubungsmittelgesetz unverzüglich der Polizei zu melden, bei Körperverletzungen, Diebstahl usw. ist die Intensität zu prüfen (Niedersächsisches Kultusministerium 2016), damit, so das Versprechen der Polizei, »Straftaten gar nicht erst entstehen« (Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes 2021: 7). Um dieses Versprechen der Verhinderung dessen, was nicht sein soll, einhalten zu können, engagiert die Polizei sich in den Bereichen der primären und sekundären Prävention. Zu Zwecken der Primärprävention übernimmt sie teilweise sozialarbeitsspezifische Aufgaben, etwa die einer Streetworker\*in und sucht »das Gespräch mit problembelasteten und gefährdeten Kindern und Jugendlichen« (Möller 2018: 432), führt Anti-Gewalt-Trainings durch und gibt Ausstiegshilfen für sogenannte Rechtsextreme (vgl. ebd.).

Nach Frehsee steht in Folge dieser Verschmelzung der Polizei und der (Sozial-)Pädagogik nicht mehr die Förderung, sondern die Störung im Fokus (vgl. 2010: 356). So ist nicht mehr »die Fürsorge für unsere Kinder [...] handlungsleitend, sondern die Kontrolle ihres Bedrohungspotentials und die Abwehr der von ihnen ausgehenden Gefahren« (ebd.: 357). Die expandierende, primärpräventive Arbeit der Polizei ist eigentlich »Erziehungs- und Sozialisationsarbeit«, die zu den Aufgabenfeldern von Jugendarbeit und Sozialpädagogik gehört (vgl. Bürgin 2021: 80). Diese Ausdehnung des Sich-Zuständig-Machens verwischt die Differenz von »Wohlfahrt und Sicherheit« (Frehsee 2010: 356) und entsprechend die »Ablösung des Förderparadigmas durch das Störungsparadigma« (ebd.).

Es ist in diesem Rahmen nur eingeschränkt möglich, sozialpädagogische Angebote wie »pädagogische Zusatzangebote in Schulpausen, Schülerund Elternberatung, Gesprächskreise für Lehrkräfte, Schularbeitenhilfe oder gar Fahrradwerkstätten, Kinderzirkus, Mopedkurse« (ebd.: 357) mit dem vorrangigen Ziel der Beförderung des Wohlgefühls von Kindern und Jugendlichen, »ihrer Sicherheit und Lebensqualität [anzubieten], oder um sie selbst vor Versagungs- oder Vereinsamungsgefühlen, vor Verunsicherungen, Orientierungsschwierigkeiten, Schul- und Familienproblemen, Überforderungen, Selbstbeschädigungen u.a. zu bewahren« (ebd.). Viel-

mehr verschiebt sich der Handlungsfokus im Zusammenhang des polizeilichen Einflusses auf und innerhalb pädagogischer Räume stärker dahin, Kinder und Jugendliche von kriminellem Tun wie der Ausführung eines Diebstahls abzuhalten. Präventionsräte und entsprechende Arbeitsgruppen werden eingerichtet, weil nicht der Gedanke der Fürsorge für Kinder und Jugendliche, »sondern die Kontrolle ihres Bedrohungspotentials und die Abwehr der von ihnen ausgehenden Gefahren« (ebd.), im Zentrum steht.

Der soziale Charakter des Raums der Schule wird damit stärker von einer Überwachungs- und Disziplinardimension bestimmt. Freilich nicht bei allen Schulen. Vielmehr kommen Überwachung und Disziplinierung vorrangig bei solchen Schulen zum Zuge, bei denen das Gefahrenpotenzial als einer besonderen (präventiven) Beachtung bedürftig eingeschätzt wird, »Brennpunktschulen« (Günther 2020: 12) und Schulen mit einem hohen Anteil von Schüler\*innen »mit Migrationshintergrund« (Emig 2010: 149).

Qasem macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass schulische und außerschulische Bildungsangebote, die vormals unter dem Label »Interkulturalität« oder »Interreligiosität« angeboten wurden, nunmehr durch »Präventionsarbeit gegen Salafismus und Islamismus« ersetzt werden und spricht von einer »Präventionierung« von Bildungsmaßnahmen« (2019: 6). Die zustimmende Reaktion vonseiten der Bildungseinrichtungen hat hierbei womöglich neben inhaltlichen vermehrt auch finanzielle Gründe. Holthusen und Hoops zufolge steht z.B. die Jugendarbeit vor einer existenzrelevanten Überlegung, da die Vergabe von Fördergeldern mit einem ausdrücklichen Verweis auf Präventionsarbeit einfacher erfolge (vgl. 2015: 19).7 Frehsee stellt in dem Zusammenhang eine »zunehmende Verpolizeilichung der Welt« (2010: 356) fest und das heißt auch eine Verpolizeilichung des Bildungsbereichs, nicht zuletzt der Schule. Dies ist, wir kommen darauf zu sprechen, mit spezifischen Subjektivierungsangeboten verknüpft.

In diversen Präventionskontexten, z.B. Drogenprävention, Verkehrserziehung, Cyberprävention und Gewaltprävention, ist die Polizei regelmäßig in und an Schulen vertreten (vgl. Kepura 2019: 1). Polizist\*innen, die täglich Präventionsarbeit an Schulen leisten und in pädagogische Konstellationen involviert sind, bleiben nicht nur Polizist\*innen, die qua Auftrag und beruflicher Sozialisation der Logik der Verhinderung von Störungen (noch ehe sie auftreten) verpflichtet sind (vgl. ebd.), sie gestalten den Raum des Lernens und die Beziehungen, die in ihm gelten, auch neu und um.

#### »ACHTUNG?!«

Primäre Adressat\*innen der polizeilichen Präventionsarbeit in und an der Schule sind Schüler\*innen. Das polizeiliche Adressierungsskript muss sich hierbei gemäß der polizeilichen Logik auf Schüler\*innen als Subjekte beziehen, die noch nicht in kriminelle Handlungen involviert sind (vgl. Melzer 2015: 99), aber es künftig sein können. Dies gilt es zu verhindern. Die Praxis der Gefahrenabwehr und des damit verbundenen Eingriffs in die Prozesse der Auseinandersetzung von jungen Menschen, die als Mitglieder der Schule Schüler\*innen sind, gewinnt ihre Legitimität daher, dass die Gefahr als nicht unrealistisch plausibilisiert wird und dominanzkulturell bereits diskursiv plausibilisiert ist (vgl. z. B. Karakaşoğlu/Doğmuş 2016). Die Bedrohung ist insofern durchaus real – damit steht der Verdacht strukturell im Raum, der im Falle der Islamismusprävention ein von Beginn an differenzieller Verdacht ist, weil er seinem Prinzip nach zwischen denen unterscheidet, die potenziell islamistisch gefährden, und denen, die islamistisch gefährdet sind. Das Prinzip bleibt nicht abstrakt.

Auf der Homepage der Polizei Baden-Württemberg werden in der Rubrik »Prävention und Extremismus« Erläuterungen zu dem gegeben, was als »rechter, linker, auf ausländische Konflikte bezogener oder religiöser Fanatismus« bezeichnet wird. Hier finden sich zudem Informationen zu dem Projekt »ACHTUNG?! – Radikalisierung geht uns alle an!«. Mit den Termini »Extremismus«, »Radikalisierung« und »Fanatismus« wird die Problematik gerahmt. Die Nutzung dieser Begriffe wird nicht weiter erläutert, weder die einzelnen Phänomene noch ihr Zusammenhang; suggeriert wird durch die Zusammenstellung lediglich, dass ein Zusammenhang existiert, der Präventionsmaßnahmen bedarf.

Die Polizei ist maßgeblich als Partnerin an der Umsetzung des präventiven Projekts »ACHTUNG?!« mit seinen sieben Modulen beteiligt. Sie zeigt sich nicht nur selbst als fachkundige und zuständige Partnerin neben weiteren »kompetenten Partnern« (Ministerium für Inneres, Digitalisierung und Migration 2021: 3), sondern dominiert das Angebot.<sup>8</sup> Sie konstruiert die Ernsthaftigkeit und Brisanz des Problems und die Dringlichkeit des Projekts, das sich an Jugendliche und Erwachsene, präziser an Schüler\*innen neunter Berufsschulklassen, Lehrkräfte und Eltern richtet. Als sein Ziel ist die – durchaus doppeldeutig formulierte – Vermittlung von »Achtung vor Andersdenkenden« und Stärkung »gegenüber extremistischen Verführern« ausgewiesen. Die Angebote dienen dazu, Jugendliche zu stärken, damit sie sich nicht »mit einfachen Botschaften« ködern lassen und radikalisieren.

Auf der Hauptseite der Homepage der baden-württembergischen Polizei finden sich verschiedene Videos zum Thema »Extremismus«. In dem Video zum Projekt »ACHTUNG?!« werden Ausschnitte aus einem Jugendtheater gezeigt. Insgesamt sind in dem knapp elfminütigen Film 22 unterschiedliche Theater-Sequenzen zu sehen. Zwischenzeitlich erscheinen Interviewausschnitte mit unterschiedlichen Projekt-Akteur\*innen, etwa aus dem Landeskriminalamt (LKA), Lehrer\*innen und Schüler\*innen, die sich zu dem Projekt äußern.

Das Video beginnt mit einer Szene, die ein verbales Gefecht zwischen zwei Jugendlichen zeigt – einem Protagonisten, der den sogenannten Islamismus verteidigt, und einer Protagonistin, deren Handlungsweise darauf reduziert ist, dass sie ihm etwas entgegensetzt. Aggressives, wechselseitiges Anpöbeln dominiert das Geschehen. Lautstark beschuldigt der Protagonist »den Westen«», für die Flucht von »Muslimen« und für das »ganze Übel der Welt« verantwortlich zu sein. Die Protagonistin hält dagegen: »Muss ich jetzt Angst haben, dass mein Freund T. die nächste Bombe wird« und rezitiert abfällig die Worte: »für Allah, für Allah«. Die Sequenz endet damit, dass der Protagonist als »du scheiß Türke« beschimpft wird.

Weiterhin werden Ausschnitte aus einem Interview mit einem Lehrer eingeblendet. Er verweist auf die Relevanz des Projekts in der Schule: »Wir haben eben auch viele Kinder mit Migrationshintergrund, also der Glaube spielt eine ganz wichtige Rolle.« Eine Vertreterin des Referats für Prävention der Kriminalpolizei kommt ebenfalls zu Wort: »In der polizeilichen Nacharbeit geht es hauptsächlich um die Konsequenzen«, »politisch motivierte Kriminalität« sei »auch nur Kriminalität«. Die polizeilichen und schulischen, erwachsenen Akteur\*innen sprechen die gleiche Sprache, verweisen auf die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit Salafismus und Islamismus und sehen bedeutsamen Handlungsbedarf. Zugleich ist die Polizei auf eine klare Normsetzung und in dem Zuge auf das Aufzeigen strafrechtlicher Konsequenzen bedacht.

Die Projektleitung aus dem Polizeipräsidium erläutert, dass es zu dem Projekt kam, weil Lehrer\*innen der Polizei von »gewissen Radikalisierungen« berichteten, und dass »erste Bewegungen in diese Richtung feststellbar waren«. Den Lehrer\*innen hätten die nötigen Argumente gefehlt, wenn die Schüler\*innen ihr Tun und ihre Haltung mit »das ist meine Religion« begründet hätten, und »man war relativ schnell am Ende«. Die »Hilflosigkeit der Lehrer\*innen« sei das ausschlaggebende Motiv für das Eingreifen der Polizei gewesen.

Offen bleibt, ob es »rechtsextremistische« Artikulationen vonseiten der Schüler\*innen gibt und ob Lehrer\*innen in Bezug darauf gleichermaßen

hilflos agieren. Die Gewalt- und Sozialformen, die in der Terminologie der Homepage als rechtsextremistisch zu bezeichnen wären, bleiben im Video zum Projekt »ACHTUNG?!« ein weitgehend unbedeutendes, eher beiläufig und oberflächlich behandeltes Thema.

#### Was Schüler\*innen lernen können

Die Polizei hat keinen Bildungsauftrag, aber sie bildet und schafft sich eine entsprechende Legitimation, indem sie sich etwa von dem anderen, um es mit Louis Althusser (2010) zu formulieren, ideologischen Staatsapparat, nämlich der Schule, hilfesuchend anrufen lässt. Wenn wir Präventionsangebote als Lernzusammenhänge verstehen, also als soziale Formate, in denen nicht nur ein bestimmtes Verhalten und ein bestimmtes Empfinden nahegelegt, manchmal forciert und womöglich, zumindest kurzfristig, angeeignet wird, sondern indirekt und zumindest unterschwellig auch Welt- und Selbstverhältnisse vermittelt werden, dann verweist die gemeinsame Logik der unter der Rubrik »Prävention und Extremismus« versammelten Problem- und Projektbeschreibungen der Polizei Baden-Württemberg auf mindestens drei Lernangebote:

- a. Lernen, dass die Annahme, es gebe Menschen, die weniger wert als andere seien, keine gesamtgesellschaftliche, sondern eine extreme Position ist.
- b. Lernen, dass es bei dem Thema nicht um die Aneignung differenzierten Wissens und die Auseinandersetzung mit Perspektivität geht, sondern um Normbefolgung.
- c. Lernen, dass es bestimmte Religionen gibt, die in besonderer Weise das Potenzial zur selektiven Menschenverachtung aufweisen.

Ad a): Mit Matthias Falter (2013) können einige Tendenzen des (Rechts-) Extremismusdiskurses kritisch markiert werden: *Demokratische Selbst-Fetischisierung*: Gleichsetzung staatlicher Realität mit »Demokratie«, Demokratie als fraglos Gutes; *Konstruktion der politischen Mitte*: »Der Forschungsgegenstand Extremismus« wird nicht empirisch in der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit gebildet, sondern per Definitionen konstruiert« (Zimmermann 2010: 68, zit. nach Falter 2013: 118); *Verharmlosung rassistischer Ideologie*: »Die zugrunde liegende Ordnungslogik beurteilt politische Akteure und Organisationen aufgrund ihrer jeweiligen Position zur Mitte« und nicht aufgrund ihrer politischen Inhalte.

[...] Im Zentrum der Extremismustheorie steht die Gegenüberstellung von ›Rechtsextremismus‹ und ›Linksextremismus‹ als sich strukturell angleichende extremistische Ausrichtungen am jeweiligen Ende des politischen Spektrums. [...] Die gegen den Naziaufmarsch protestierende Antifaschistin wird dabei als ebenso ›extremistisch‹ amtsbehandelt wie ein Teilnehmer der rechtsextremen Veranstaltung« (ebd.: 119); Ausblendung der Wesensverwandtschaft zum »Normalen«: In Neo-Nazi Pamphleten findet sich eine Übersteigerung »allgemein anerkannter und reproduzierter Prinzipien wie Nationalität, Leistung, Konkurrenz, Geschlecht und verbreiteter Einstellungen wie Autoritarismus und Konservatismus ideologisch verdichtet« (ebd.: 121).

Mit dem Angebot der Polizei werden Schüler\*innen aufgefordert, diese Gesellschaftssicht zu übernehmen und damit illegitime Gewalt gegen andere Menschen, erstens allein an den extremen Rändern und bei den extremen Personengruppen zu verorten und zweitens institutionelle Repräsentant\*innen des Staates (Polizei, Schule) als Behüter eines achtungsvollen Umgangs der Menschen miteinander und als Beschützer (durch Präventionsangebote) der Schüler\*innen vor der Gefahr zu verstehen und anzuerkennen. Beide suggestiven Momente gehen, das macht ihre Suggestivkraft aus, mit Ausblendungen und De-Thematisierungen einher, einerseits mit der Ausblendung der menschenrechtlich illegitimen (Duldung der) Gewalt9 des (National-)Staates etwa gegen aus Staaten des globalen Südens geflüchtete Menschen, andererseits mit der De-Thematisierung etwa der rassistischen Gewaltmittel, die den Staatsapparaten Polizei (vgl. El-Tayeb/Thompson 2019: 316) und Schule (vgl. etwa die Beiträge in Karakayalı 2020) zu eigen ist und von und in den Apparaten Verwendung findet.

Ad b): Ein Ziel des polizeilichen Angebots ist es, die Jugendlichen zu befähigen, sich nicht »mit einfachen Botschaften« ködern zu lassen. Dabei nutzt sie jedoch selbst simplifizierende Botschaften, wendet also verwandte Methoden des Köderns an, indem die Gefahr vor einem allgemeinen Extremismus undifferenziert geschürt wird und sowohl die Unterschiede zwischen dem, was als Extremismus bezeichnet wird, verwischt als auch »Wesensverwandtschaften« des vermeintlich Extremen zum vermeintlich nichtextremen Normalen ausgeblendet werden. Unterschiede in der Programmatik und in den Mitteln zwischen dem, was Links- und Rechtsextremismus genannt wird, werden weder angesprochen noch wird auf gesellschaftliche Entstehungsbedingungen für politische Gewaltkulturen eingegangen. Insofern scheint es in gewisser Weise gar nicht um einen Prozess zu gehen, der als lernende und sondierende Auseinandersetzung

mit komplexen gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen und ihrer Geschichte bezeichnet werden kann, sondern vielmehr um eine Art emotionalisierte Einschwörung auf das, was sein soll.

Im zweiten Video des Projekts, das im Comedy-Stil »5 Arten von Extremisten« in einer verstörend schrillen Weise karikiert, wird ausgeführt: »Ja klar kann man das nicht gleichsetzen. Aber eine Sache: Sie scheißen auf andere Menschen.« Das also, was die Extremisten bei aller Unterschiedlichkeit nach der Auffassung, die auf der Homepage der Polizei präsentiert wird, eint, ist, dass sie auf Menschen »scheißen«, was wohl meint, dass sie die Universalität der Würde des Menschen nicht achten, anders als Frontex. anders als die Fischereipolitik der EU, der Flüssiggas-Deal mit Katar ... Weil das, was nicht sein soll, zugleich suggestiv der suggestiven Macht bezichtigt wird, sich des Denkens, Fühlens, der Weltsicht der jungen Menschen auf schleichende Weise anzunehmen, werden diese aufgefordert, dies zu erkennen (um die Gefahr zu wissen) und sich nicht davon einnehmen zu lassen. Aufgefordert wird zur Risikoprüfung im Zeichen der Prävention: Bin ich gefährdet, dem anheimzufallen, was nicht sein soll, weil für mich Risikofaktoren zutreffend sind, wie etwa »Arbeitslosigkeit und Geldprobleme zuhause«?10 Prävention wird zu einer Praxis der responsibilisierenden Disziplinierung, der Selbstbefragung, der Distanzierung von den Eltern und dem Zuhause und zu einer Praxis, die das Absehen von strukturellen Hintergründen (etwa von Verhältnissen der Arbeitslosigkeit) einfordert.

Ad c): Die dramatische Inszenierung der Gefahr, die von »dem Extremismus« ausgeht, kann durchaus als Bestandteil jener vorherrschenden diskursiven Praktiken verstanden werden, die die »Bedrohung durch Extremismus« zu einem zentralen gesellschaftlichen Faktum werden lassen. Damit verbindet sich zum einen die Überbetonung dieser Bedrohung, zum anderen ihre Kodierung als spezifische Bedrohung für ein spezifisches »Wir«. Bedrohungsdiskurse sind produktiv, sie spiegeln nicht schlicht, was immer dies heißt, gegebene Bedrohungsverhältnisse wider, sondern gewichten, überblenden und blenden ab. Und diese Praxis wird auch vermittelt von dominanzkulturellen Mustern und Traditionen des gewissermaßen legitimen Bedrohungsempfindens. Obwohl beispielsweise im Verfassungsschutzbericht 2020 von den 32 924 Straftaten mit extremistischem Hintergrund innerhalb des Bereichs »Politisch-motivierte Kriminalität« 22537 der Kategorie »rechts« zugewiesen sind und nur 409 der Kategorie »religiös-ideologisch« (vgl. BMI 2021: 25), erlaubt es das dominanzkulturell legitimierte Bedrohungsempfinden, das, was »Salafismus und Islamismus« und »Rechtsextremismus« genannt wird, in den gleich gewichtigen Bedrohungstopf zu werfen. In diesem findet sich im Übrigen kein »christlicher Extremismus«, obschon sich nicht wenige Spielarten der gewalttätigen Rechten auf »christliche Werte« beziehen (vgl. Wiedemann 2017: 514). Das extremistische Potenzial von Religionen bleibt – ohne Erläuterung; also als eine unmerkliche, somit suggestive Botschaft – dem Islam vorbehalten. Insofern steht die hier betrachtete Praxis polizeilicher Prävention in der Tradition dessen, was andernorts als *Praxis des religiösen Otherings* bezeichnet wurde (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde 2020) und trägt als iterative Performanz zur Stabilisierung der Wirksamkeit dieser Praxis bei. 11

»Religion« kann als diskursive Semantik, als ein Topos, der in globalen Zusammenhängen relevant (gemacht) wurde und wird, verstanden und untersucht werden. Hierbei wirken Diskurse und Sprechweisen über »Religion« auf Praktiken und bringen damit Subjekte hervor und positionieren diese. In Bezug auf den Diskurs über Religion kann hierbei zunächst zweierlei angemerkt werden. Erstens ist »Religion« eine soziale Unterscheidungspraxis (auch in pädagogischen Arrangements), die zu bestimmten Zeiten prominent ist und in anderen weniger. Spätestens, nachdem mit dem Zusammenbruch des real existiert habenden Sozialismus der Antagonismus der ›freie Westen‹ vs. der ›kommunistische Osten‹ irrelevant wurde, ist ein anderer großer Antagonismus an dessen Stelle getreten: der »säkulare Westen« vs. die »muslimischen Länder« (vgl. z.B. Amir-Moazami 2016).12 Zweitens geht mit der Verwendung der Kategorie »Religion« die Tendenz einher, spezifische Gruppen und Individuen als »religiöse Subjekte« zu identifizieren und zu charakterisieren. Die Kategorie »Religion« wird in den Medien und der Politik, aber auch in der Wissenschaft und nicht zuletzt in pädagogischen Debatten somit unterscheidend genutzt. Ein Zitat von Volker Krech bringt diese doppelte Relativierung der diskursiven Reichweite der Kategorie »Religion« prägnant zum Ausdruck:

»Während bis in die 1990er Jahre hinein etwa noch von ›türkischen Zuwanderern‹ oder sogar ›Gastarbeitern‹ die Rede war, heißen sie jetzt mehr oder minder pauschal Muslime. Im Vergleich etwa zu anderen religiösen Migranten sind orthodoxe Christen immer noch Griechen, während Türkinnen und Türken Muslime geworden sind« (2009: 11).

Das aktuelle, (auch) wissenschaftliche Sprechen über Religion zeigt eine Disparität auf. Auf der einen Seite finden sich Ansätze, die die Existenz und die lebensweltliche Relevanz von Religion in komplexen, individualisierten, pluralen und globalisierten Gesellschaften als fluides, optionales, deinstitutionalisiertes Phänomen begreifen und diese als Form subjektiver

Aneignung auffassen. Auf der anderen Seite wird nicht nur die Existenz und die lebensweltliche Relevanz, sondern auch die subjektbestimmende, kulturelle, gesellschaftliche und politische Wirkmächtigkeit von Religion konstatiert und diese als schicksalhafte Identität thematisiert (prominent Huntington 1998; vgl. genauer Mecheril/Thomas-Olalde 2020).

Die Trennlinie verläuft zwischen einem (wissenschaftlichen) Sprechen über Religion, das religiöse Phänomene in ihrer Komplexität individuell, gesellschaftlich, historisch und soziologisch kontextualisiert, auf der einen und diskursiven Praktiken, die in reduktiver Weise auf Religion rekurrieren, um sodann die fatale Anhaftung von Subjekten an diese zu behaupten, auf der anderen Seite. Einen zugespitzten Typ dieser Praxis des Sprechens über die Religion der Anderen stellt das religiöse Othering dar.

In ihrer Untersuchung des hegemonialen Diskurses über den Islam und die Muslime stellt Iman Attia (2009) fest, dass es sich bei der generalisierenden Redeweise über die Muslime um mehr als antimuslimische Stereotypen handelt: Die Verschränkung von Diskursen über »Muslime« in kulturellen und wissenschaftlichen Tradierungen (Orientalistik, Islam- und Religionswissenschaften) mit mächtigen und sich selbst reproduzierenden Negativnarrativen (die »unterdrückte muslimische Frau«, der »rückständige islamische Migrant« usw.), politischen Dispositiven und Alltagsdiskursen deutet auf die Wirkmächtigkeit einer bestimmten diskursiven Praxis hin, die eine soziale Gruppe durch Essentialisierung, Attribuierung und Repräsentation hervorbringt. Diese diskursive Hervorbringung der »religiösen Identität« von Muslim\*innen ist auf eine konstitutive Art und Weise mit der Hervorbringung eines »nichtmuslimischen« Wir-Narrativs verbunden. Die Fixierung der »religiösen Identität« muslimischer Subjekte ermöglicht in dieser Praxis erst die Konstruktion des Selbstbilds eines komplementären Wir. Hier zeigt sich eine Figur, in der der Rekurs auf Religion mit einer hegemonialen Zuordnungspraxis verbunden ist, die einen symbolischen Raum schafft, in dem Exklusion und Dominanz legitimiert werden können.

Da, wo in Präventionspraktiken indirekt die Differenz zwischen einem natio-ethno-kulturell kodierten Wir und dem etwa in seiner Religion potenziell gefährlichen Nicht-Wir bestätigt und wiederholt wird, haben wir es mit dem Phänomen des Otherings/Selfings mit Rückgriff auf Bedrohungsinszenierungen zu tun (vgl. auch Attia u. a. 2021). Diese gehen für als Andere markierte Schüler\*innen mit der doppelten Aufforderung einher, sich als natio-ethno-kulturelle Andere zu verstehen und als solche intensiv mit Blick auf den eigenen »Risikostatus« zu befragen sowie verantwortungsbewusst und entschlossen der möglichen Gefahr, dem »Extremen«

zuzuneigen, entgegenzutreten. Im Präventionsdiskurs gehen somit neoliberale Subjektanrufungen zur normalisierenden Selbstführung und dominanzkulturelle Bilder von den ihrem Wesen nach gefährlichen Anderen eine Allianz ein, die, mit Blick auf Lernsubjekte gesprochen, durchaus die Figur eines double bind aufweist.

## Anmerkungen

- 1 Das Zitat verweist auf eine gewisse Abkehr von der beharrlichen Ignoranz und Bagatellisierung sowohl rechtsextremer als auch alltagsrassistischer Realität, die nicht zuletzt das Bundesinnenministerium pflegte (vgl. Daimagüler 2021: 112; Kleffner 2021: 62).
- 2 Spätestens seit den Jahren 2015 und 2016 sind in Europa und Deutschland öffentlich verstärkt diskursive Bedrohungs- und Kriseninszenierungen anzutreffen, in denen vor zuweilen als unkontrolliert bezeichneter und als Gefährdung der gesellschaftlichen Ordnung ausgegebener Migration gewarnt wird (vgl. etwa Wendekamm 2014). In diesen Rhetoriken werden wiederkehrend natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen aufgerufen und verhandelt (vgl. ausführlich Geier/Mecheril 2021). Im Vergleich mit den politischen Reaktionen auf die durch den Krieg in der Ukraine verursachten Fluchtbewegung, die als Not von »Europäern« und »Menschen wie wir« interpretiert und erlebt wird, zeigt sich die Kontingenz und Diskursivität der auch von Rassekonstruktionen vermittelten Bedrohungsinszenierungen.
- 3 Generalklauselartige Ermächtigungen ermöglichen der Polizei die Durchführung von »präventiven« Maßnahmen wie z.B. Identitätsfeststellungen. Die Befugnisse zur Durchführung von solchen Maßnahmen existieren in allen Bundesländern und sind in den Landespolizeigesetzen geregelt (vgl. Ullrich/Tullney 2012).
- 4 Der Afrozensus (2020) ist die bisher umfangreichste Befragung, in der in Deutschland »Schwarze [...], afrikanische [...] und afrodiasporische [...] Menschen« (Aikins u.a. 2021: 6) zu Themenbereichen wie Engagement, Diskriminierung, Rassismus und Empowerment befragt wurden und Auskunft gaben.
- 5 Als jüngstes Beispiel ist der im Jahr 2020 in München mit Gewalt fixierte Mann anzuführen, der, nachdem er von Beamt\*innen des BKAs zu Boden gebracht worden war, minutenlang mit dem Knie eines Polizisten auf seinem Hals in Todesangst um Hilfe rief (vgl. Schattauer 2021).
- 6 Auf der Homepage der Berliner Polizei etwa heißt es: »Die Präventionsbeauftragten [...] stehen Ihnen für alle Fragen zur Kriminalprävention zur Verfügung. Sie führen Beratungsgespräche und halten Vorträge zur vorbeugenden Kriminalitätsbekämpfung. Ein Schwerpunkt der Arbeit ist die Zusammenarbeit mit Schulen (z. B. Kooperationsverträge mit Schulen), die Durchführung von Anti-Gewalt-Veranstaltungen und anderen Präventionsprojekten. Die Bildung eines Präventionsnetzwerks und Zusammenarbeit mit anderen Präventionsstellen, -projekten und -einrichtungen ist ein weiterer Arbeitsschwerpunkt« (Polizei Berlin 2022).

- 7 Hinter dieser Perspektive steht die ökonomische Annahme, dass kriminalpräventive Interventionen kostengünstiger seien als z.B. Resozialisierungsprogramme, die erst nach Eintreten der Straftat zum Zuge kommen können (vgl. Lampe 2018: 573).
- 8 Drei Module mit vier Angeboten gestaltet die Polizei explizit mit. Die Module 3a und 3b werden von ihr selbst durchgeführt. Es handelt sich um Informationsveranstaltungen, die sich an Eltern (3a) und Lehrkräfte (3b) richten. Die Polizei gibt (weiterführende) Informationen über »Rechtsextremisten und Salafisten« sowie Hinweise zu Beratungsstellen. Im Modul 4 findet man einen Verweis auf Materialien zu den Themen Extremismus, Radikalisierung etc., die für Schulen frei zugänglich sind und über die Web-Adresse der Polizei abgerufen werden können. Das Modul 5 wird ebenfalls von der Polizei realisiert und beinhaltet Informationen zum Projekt. Die Empfehlung lautet: »Das Projekt ACHTUNG?! kann bzw. sollte dem gesamten Lehrkörper der jeweils teilnehmenden Schulen durch die Polizei z.B. im Rahmen einer Gesamtlehrerkonferenz vorgestellt werden« (Ministerium für Inneres, Digitalisierung und Migration 2021: 8)
- 9 Der Hohe Kommissar der Vereinten Nationen für Flüchtlinge, Filipp Grandi, berichtet von Menschenrechtsverletzungen an den europäischen Grenzen. Geflüchtete würden nicht nur »Drohungen, Einschüchterung, Gewalt und Demütigung« durch offizielle Akteur\*innen der europäischen Grenzsicherung erfahren, sondern auch »auf dem Meer in Rettungsinseln zurückgelassen oder manchmal sogar direkt ins Wasser gezwungen« (UNHCR 2022).
- 10 Als Risikofaktoren, also solche, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen, »dass jemand gewalttätig/extremistisch wird« gibt das entsprechende Unterrichtsmaterial unter anderem »Probleme in der Schule« oder »Arbeitslosigkeit und Geldprobleme zuhause« an. Die Schüler\*innen werden aufgefordert: »Kreuze in der Tabelle die Faktoren an, welche bei dir besonders zutreffen« (https://praevention.polizei-bw.de/wp-content/uploads/sites/20/2018/12/Unterrichtsmaterial-ACHTUNG-3-Risiko-und-Schutzfaktoren.pdf; Zugriff: 30.01.2022).
- 11 Die nachfolgenden Ausführungen gehen auf Abschnitte aus Mecheril/Thomas-Olalde (2020) zurück.
- 12 Wir schreiben diesen Text im Angesicht des russischen Angriffskriegs gegen die Ukraine und einer besonders intensiven Zukunftsoffenheit, auch was die zukünftigen geopolitischen Lager und Verhältnisse, ihre Antagonismen und affektiven Bilder angeht. Rassismustheoretisch wird zu beobachten sein, wie sich dominante Rasse-Diskurse wandeln und erhalten.

#### Literatur

Aden, Hartmut/Fährmann, Jan (2018): Gutachten und Vorstudie: Polizeirecht vereinheitlichen? Kriterien für Muster-Polizeigesetze aus rechtsstaatlicher und bürgerrechtlicher Perspektive, www.boell.de/sites/default/files/endf\_e-paper\_polizeirecht\_vereinheitlichen.pdf (Zugriff: 11.04.2022).

- Aikins, Muna AnNisa u.a. (2021): Afrozensus 2020: Perspektiven, Anti-Schwarze Rassismuserfahrungen und Engagement Schwarzer, afrikanischer und afrodiasporischer Menschen in Deutschland, https://afrozensus.de/reports/2020/Afrozensus-2020.pdf (Zugriff: 02.03.2022).
- Althusser, Louis (2010): Ideologie und ideologische Staatsapparate, Gesammelte Schriften, Bd. 5.1, Hamburg.
- Amir-Moazami, Schirin (2016): Dämonisierung und Einverleibung: Die ›mus-limische Frage‹ in Europa. In: Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart, Bielefeld, S. 21–40.
- Amnesty International (Hrsg.) (2021): Racial Profiling: Positionspapier zu menschenrechtswidrigen Personenkontrollen, www.amnesty.de/sites/default/files/2021-10/Amnesty-Positionspapier-zu-Racial-Profiling-Oktober2021. pdf (Zugriff: 02.03.2022).
- Atali-Timmer, Fatoş (2021): Interkulturelle Kompetenz bei der Polizei. Eine rassismuskritische Studie, Opladen u.a.
- Attia, Iman (2009): Die »westliche Kultur« und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus, Bielefeld.
- Attia, Iman u.a. (2021): Muslimischsein im Sicherheitsdiskurs: Eine rekostruktive Studie über den Umgang mit dem Bedrohungsszenario, Bielefeld.
- Bundesministerium des Inneren, für Bau und Heimat (BMI) (Hrsg.) (2021): Verfassungsschutzbericht 2020, www.bmi.bund.de/SharedDocs/presse mitteilungen/DE/2021/06/vsb-2020.html (Zugriff: 31.03.2022).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2018): Projekte zur Prävention islamistischer Radikalisierung im Bundesprogramm »Demokratie leben!«, www.bmfsfj.de/resource/blob/130686/0c5656ae3bb0b100d1c911c08153f775/projekte-zur-praevention-islamistischer-radikalisierung-data.pdf (Zugriff: 02.03.2022).
- Bürgin, Julika (2021): Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung, Weinheim u.a.
- Daimagüler, Mehmet Gürcan (2021): Systemversagen in den Sicherheitsinstitutionen: (Was) Haben wir aus dem NSU gelernt? In: Heinrich-Böll-Stiftung/Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.): Rechter Terror. Warum wir eine neue Sicherheitsdebatte brauchen, S. 107–113, www.boell.de/sites/default/files/2021-06/Endf\_Rechter-Terror\_V01\_kommentierbar.pdf (Zugriff: 11.04.2022).
- Dangelmaier, Tamara/Brauer, Eva (2020): Selektive Polizeiarbeit Raumordnung und deren Einfluss auf das polizeiliche Handeln. In: Hunold, Daniela/Ruch, Andreas (Hrsg.): Polizeiarbeit zwischen Praxishandlung und Rechstordnung, Wiesbaden, S. 213–233.

- Eberlei, Walter/Neuhoff, Katja (2022): Menschenrechtsprofession, www.socialnet. de/lexikon/Menschenrechtsprofession (Zugriff: 02.05.2022).
- El-Tayeb, Fatima/Thompson, Vanessa Eileen (2019): Alltagsrassismus, staatliche Gewalt und koloniale Tradition: Ein Gespräch über Racial Profiling und intersektionale Widerstände in Europa. In: Wa Baile, Mohamed u.a. (Hrsg.): Racial Profiling: Struktureller Rassismus und antirassistischer Widerstand, Bielefeld, S. 311–328.
- Emig, Olaf (2010): Kooperation von Polizei, Schule, Jugendhilfe und Justiz Gedanken zu Intensivtätern, neuen Kontrollstrategien und Kriminalisierungstendenzen. In: Dollinger, Bernd/Schmidt-Semisch, Henning (Hrsg.): Handbuch Jugendkriminalität, Wiesbaden, S. 149–155.
- Falter, Matthias (2013): Gegen-Aufklärung im Namen der Ordnung. Grundlagen und Konsequenzen des Extremismuskonzepts. In: Schmincke, Imke/Siri, Jasmin (Hrsg.): NSU-Terror: Ermittlungen am rechten Abgrund. Ereignis, Kontexte, Diskurse, Bielefeld, S. 117–124.
- Feltes, Thomas/Schilling, Rüdiger (2015): Polizei und junge Menschen mehr präventive Repression? In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): Kriminalitätsprävention im Kindes- und Jugendalter Perspektiven zentraler Handlungsfelder. Beiträge aus dem Fachforum »Kriminalitätsprävention im Kindes- und Jugendalter erzieherische Herausforderung für alle beteiligten Institutionen« im Rahmen des 18. Deutschen Präventionstages, München, S. 35–66.
- Feltes, Thomas/Plank, Holger (2021): Rassismus und Rechtsextremismus in der Polizei? Ein Beitrag für und über eine »rechtschaffen(d)e«, demokratische (Bürger-)Polizei, www.thomasfeltes.de/images/2021\_0917\_Feltes\_Plank\_finale\_Version.pdf (Zugriff: 31.03.2022).
- Frehsee, Detlev (2010): Korrumpierung der Jugendarbeit durch Kriminalprävention? In Dollinger, Bernd/Schmidt-Semisch, Henning (Hrsg.): Handbuch Jugendkriminalität, Wiesbaden, S. 351–364.
- Frevel, Bernhard/Groß, Hermann (2008): ›Polizei ist Ländersache!‹ Politik der Inneren Sicherheit. In: Hildebrandt, Achim/Wolf, Frieder (Hrsg.): Die Politik der Bundesländer, Wiesbaden, S. 67–88.
- Friedrich, Sebastian/Mohrfeldt, Johanna (2013): »Das ist normal« Mechanismen des institutionellen Rassismus in polizeilicher Praxis. In: Opferperspektiven e. V. (Hrsg.): Rassistische Diskriminierung und rechte Gewalt, Münster, S. 194–203.
- Fürstenau, Marcel (2021): Horst Seehofer: »Rechtsextremismus ist die größte Bedrohung«. In: Deutsche Welle, 4. Mai, www.dw.com/de/horst-seehoferrechtsextremismus-ist-die-gr%C3%B6%C3%9Fte-bedrohung/a-57416232 (Zugriff: 02.05.2022).

- Geier, Thomas/Mecheril, Paul (2021): Grenze, Bewegung, Beunruhigung. Skizze einer zugehörigkeitstheoretisch informierten Migrationsforschung. In: Zeitschrift für Migrationsforschung, Jg. 1, Nr. 1, S. 171–196.
- Glaser, Michaela u. a. (2011): Etablierte Praxis, neue Herausforderungen. Pädagogische Präventionsarbeit gegen Extremismus im Jugendalter galt in Deutschland bisher vor allem rechtsextremen Erscheinungsformen. In: DJIImpulse. Das Bulletin aus dem Deutschen Jugendinstitut, Nr. 2, S. 15–17.
- Güllü, Yunus u.a. (2021): Antimuslimischer Rassismus ist weit verbreitet, Infopapier Mediendienst Integration, https://mediendienst-integration.de/artikel/anti muslimischer-rassismus-ist-weit-verbreitet.html (Zugriff: 02.03.2022).
- Günther, Manfred (2020): Gewalt an Schulen Prävention. Erprobte Programme, Positionen und Praxis-Projekte, Heidelberg.
- Holthusen, Bernd/Hoops, Sabrina (2015): Die Kinder- und Jugendhilfe als zentraler Akteur und Kooperationspartner in der Prävention von Delinquenz. In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): Kriminalitätsprävention im Kindes- und Jugendalter Perspektiven zentraler Handlungsfelder. Beiträge aus dem Fachforum »Kriminalitätsprävention im Kindes- und Jugendalter erzieherische Herausforderung für alle beteiligten Institutionen« im Rahmen des 18. Deutschen Präventionstages, München, S. 9–33.
- Huntington, Samuel P. (1998): Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert, München.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Doğmuş, Aysun (2016): Muslimization »Othering« Experiences of Students in Academic Teacher Programs. In: Schmidt, Clea/ Schneider, Jens (Hrgs.): Diversifying the Teaching Force in Transnational Contexts. Critical Perspectives, London.
- Karakayalı, Juliane (Hrsg.) (2020): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule, Weinheim.
- Kepura, Jürgen (2019): Präventionsarbeit der Polizei an Schulen Empirische Befunde, www.praeventionstag.de/nano.cms/vortraege/id/4506 (Zugriff: 31.03.2022).
- Kleffner, Heike (2021): Der Rechtstaat lässt die Angegriffenen im Stich. In: Heinrich-Böll-Stiftung/Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.): Rechter Terror. Warum wir eine neue Sicherheitsdebatte brauchen, S. 58–65, www.boell.de/sites/default/files/2021-06/Endf\_Rechter-Terror\_V01\_kommentierbar.pdf (Zugriff: 11.04.2022).
- Klußmann, Uwe/Pieper, Milena (1997): Zeitbomben in den Vorstädten. In: Der Spiegel, Nr. 16, 13. April, www.spiegel.de/politik/zeitbomben-in-denvorstaedten-a-899243ba-0002-0001-0000-000008694129?context=issue (Zugriff: 02.05.2022).

- Krech, Volker (2009): Islam und Integration 12 Thesen. In: Policy Politische Akademie, Nr. 30: Migration Religion Integration, S. 10–12.
- Kugelmann, Dieter (2012): Polizei- und Ordnungsrecht, 2. Aufl., Heidelberg.
- Lampe, Dirk (2018): Prävention für alle und von Anfang an. In: Dollinger, Bernd/Schmidt-Semisch, Henning (Hrsg.): Handbuch Jugendkriminalität, Wiesbaden, S. 559–587.
- Mecheril, Paul (2018): Ordnung, Krise, Schließung. Anmerkungen zum Begriff Migrationsregime aus zugehörigkeitstheoretischer Perspektive. In: Pott, Andreas u.a. (Hrsg.): Was ist ein Migrationsregime? What is a Migration Regime?, Wiesbaden, S. 313–330.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2020): Religion als Differenzierungsoption. Die Identifikation migrationsgesellschaftlicher Anderer. In: Grümme, Bernhard u.a. (Hrsg.): Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft, Stuttgart, S. 109–123.
- Melzer, Wolfgang (2015): Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.); Kriminalitätsprävention im Kindes- und Jugendalter Perspektiven zentraler Handlungsfelder. Beiträge aus dem Fachforum »Kriminalitätsprävention im Kindes- und Jugendalter erzieherische Herausforderung für alle beteiligten Institutionen« im Rahmen des 18. Deutschen Präventionstags, München, S. 99–126.
- Ministerium für Inneres, Digitalisierung und Migration Baden-Württemberg (Hrsg.) (2021): Achtung?! Radikalisierung geht uns alle an. Ein Präventionsprojekt für Schulen, https://praevention.polizei-bw.de/wp-content/uploads/sites/20/2018/10/broschuere\_achtung.pdf (Zugriff: 26.07.2022).
- Möller, Kurt (2018): Soziale Arbeit und Polizei bei der Bearbeitung von Jugendkriminalität Kooperation trotz Unterschiedlichkeit. In: Dollinger, Bernd/Schmidt-Semisch, Henning (Hrsg.): Handbuch Jugendkriminalität, Wiesbaden, S. 427–442.
- Negnal, Dörte/Kiefer, Eva (2017): Das Anbahnen von Bedürfnissen. In: Scheffer, Thomas u.a. (Hrsg.): Polizeilicher Kommunitarismus. Eine Praxisforschung urbaner Kriminalprävention, Frankfurt a.M., S. 185–208.
- Niedersächsische Kultusministerium (2016): Sicherheits- und Gewaltpräventionsmaßnahmen in Schulen in Zusammenarbeit mit Polizei und Staatsanwaltschaft, Gem. RdErl. d. MK, d. MI u. d. MJ, 1. Juni, www.voris.niedersachsen. de/jportal/?quelle= jlink&query=VVND-224100-MK-20160601-SF&psml= bsvorisprod.psml& max=true (Zugriff: 26.07.2022).
- Polizei Berlin (2022): Aufgaben der Präventionsbeauftragten und Verkehrssicherheitsberater, www.berlin.de/polizei/aufgaben/praevention/artikel.102929.php (Zugriff: 02.03.2022).
- Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes (Hrsg.) (2021):

- Schule fragt. Polizei antwortet. Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer, www.polizei-beratung.de/fileadmin/Medien/299-HR-Schule-fragt-Polizei-antwortet.pdf (Zugriff: 02.03. 2022).
- Qasem, Sindyan (2019): ›Gute Arbeit, gute Bildung, Integration und Teilhabe Islamismusprävention als Universalschlüssel für die (Post-)Migrationsgesellschaft?, https://praeventionsnetzwerk.org/wp-content/uploads/2020/03/Debatten beitrag-S.-Qasem-Islamismuspr%C3%A4ventions-als-Universalschl%C3%BCssel.pdf (Zugriff: 02.03.2022).
- Schattauer, Göran (2021): Fahrkartenkontrolle in München eskaliert. In: Focus Online, 8. Juli, www.focus.de/politik/deutschland/drama-in-muenchner-s-bahnhof-ich-hatte-todesangst-polizist-in-muenchen-kniet-minutenlang-auf-hals-eines-mannes\_id\_13458380.html (Zugriff: 02.03.2022).
- Scheffer, Thomas (2017): Einführung. In: ders. u. a. (Hrsg.): Polizeilicher Kommunitarismus. Eine Praxisforschung urbaner Kriminalprävention, Frankfurt a. M., S. 13–36.
- Schicht, Günter (2007): Menschenrechtsbildung für die Polizei, www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/\_migrated/tx\_commerce/studie\_menschen rechtsbildung\_fuer\_die\_polizei.pdf (Zugriff: 02.03.2022).
- Überblick (2019): Rechter Terror und die Verharmlosungen rassistischer Gewalt, Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit in NRW, Nr. 3, www.ida-nrw.de/fileadmin/user\_upload/ueberblick/Ueber blick032019\_neu.pdf (Zugriff: 30.03.2021).
- Ullrich, Peter/Tullney, Marco (2012): Die Konstruktion ›gefährlicher Orte‹. Eine Problematisierung mit Beispielen aus Berlin und Leipzig, www.sozial raum.de/die-konstruktion-gefaehrlicher-orte.php (Zugriff: 02.03.2022).
- UNHCR (2022): UNHCR warnt vor zunehmender Gewalt und Menschenrechtsverletzungen an den europäischen Grenzen, 21. Februar, www.unhcr. org/dach/de/73873-unhcr-warnt-vor-zunehmender-gewalt-und-menschenrechtsverletzungen-an-den-europaeischen-grenzen.html (Zugriff: 02.05.2022).
- Wendekamm, Michaela (2014): Die Wahrnehmung von Migration als Bedrohung. Zur Verzahnung der Politikfelder Innere Sicherheit und Migrationspolitik, Wiesbaden.
- Wiedemann, Felix (2017): Das Verhältnis der extremen Rechten zur Religion. In: Virchow, Fabian u.a. (Hrsg.): Handbuch Rechtsextremismus, Wiesbaden, S. 511–532.
- Zimmermann, Jens (2010): Wissenschaftstheoretische Elemente einer Kritik an der Extremismusforschung und Kritische Diskursanalyse als alternative Perspektive für eine kritische Rechtsextremismusforschung. In: Wamper, Regina u. a. (Hrsg.): Rechte Diskurspiraterien. Strategien der Aneignung linker Codes, Symbole und Aktionsformen, Münster, S. 264–284.

#### Caroline Bossong • Dilek Dipçin • Philippe A. Marquardt

# »Was hier an der Schule mit dem Islam [...] passiert«

Zur Problematisierung muslimischer Schüler\*innen durch Lehrer\*innen im Kontext von Integration, Sicherheit und Prävention

# Einleitung<sup>1</sup>

Debatten, die in der gesamtgesellschaftlichen Öffentlichkeit geführt werden, machen vor der Schule nicht Halt. Ganz im Gegenteil: Schule ist ein Ort, an dem im Kleinen gesellschaftliche Kämpfe um Zugehörigkeit, Anerkennung und Teilhabe ausgetragen und wirkmächtig werden (vgl. Helsper u. a. 2001: 11 ff.). Wer als zugehörig, »normal« und »deutsch« gilt und wer nicht – Fragen die auch aufgrund von Verunsicherungen angesichts eines »migrierten Islams« aufgeworfen werden –, wird durch (mehr oder weniger subtile) schulische Praktiken immer wieder aufs Neue verhandelt. Insofern sind Bildung und Integration eng miteinander verschränkt und stellt Schule ein »zentrale[s] integrationspolitische[s] Interventionsfeld« (Kollender 2016: 48) dar.

Besondere Aufmerksamkeit erfährt das Konzept von »Integration durch Bildung« (vbw 2016) in den letzten Jahren zunehmend im Zusammenhang mit Wissensbeständen und Praktiken der »Islamismusprävention«. Während diejenigen, die den Islam und die mangelhafte Integration von Muslim\*innen als grundsätzliche Gefährdung der deutschen Gesellschaft sehen, eher eine randständige Position einnehmen (vgl. Sarrazin 2010), herrscht ein weitgehender Konsens bezüglich der Problematisierung islamistischer (Gewalt-)Phänomene und damit verbundener Postulate einer umfassenden Präventionsnotwendigkeit (vgl. z.B. BMI 2017). Auch hier wird Integration als normativer Gegenhorizont und Problemlösung formuliert (vgl. ebd.: 4; BfV 2007). Daran anschließend wird in der Forschung muslimische Radikalisierung als Vorstellung gesteigerter Nicht-Integration und als »Eskalation des Integrationsdiskurses« (Qasem 2019: 5) gedeutet (vgl. Marquardt 2020: 141 ff.).

Das Thema der Islamismusprävention hat über den Begriff der Radikalisierung(sprävention) Eingang in unterschiedliche Bildungsbereiche gefunden (vgl. die Einleitung in diesem Band). Präventionsbemühungen gegenüber muslimischen Kindern und Jugendlichen haben insgesamt einen herausragenden Stellenwert. Zum einen, weil Muslim\*innen und als solche Markierte im Rahmen des Radikalisierungsparadigmas eine ganz besondere Risikogruppe darstellen (vgl. Logvinov 2018; Marquardt 2020; Attia/u.a. 2021). Zum anderen, weil Schule hierfür ein überaus geeigneter Ort ist. Denn allein in der Schule kommen alle jungen Menschen unabhängig von Milieuzugehörigkeiten zusammen. Im Schulalltag werden nicht nur Verhaltensweisen beobachtbar, die als Radikalisierungsprozesse gedeutet werden können, sondern diese werden zugleich auch durch Erziehungsmaßnahmen formbar. Entsprechend wird Schule zunehmend aufgefordert, an der Prävention muslimischer Radikalisierung mitzuwirken und, über klassische Erziehungs- und Bildungsaufgaben hinaus, den Raum für (sicherheitspolitisch motivierte) Interventionsmöglichkeiten zu erweitern (BMI 2017: 3; bpb 2020). Schultheoretisch ist davon auszugehen, dass die sicherheitspolitischen Zielsetzungen und Forderungen nicht ungebrochen in der jeweiligen Schulkultur der Einzelschule umgesetzt werden, sondern dass Schulen und einzelne Pädagog\*innen je spezifische Antworten im imaginären, realen und symbolischen Raum geben (vgl. Helsper 2008: 66 ff.), die es zu erforschen gilt.

Mit Sindyan Qasem gehen wir von der Möglichkeit aus, dass sich sicherheitspolitische Narrative nicht nur in konkreten (pädagogischen) Programmen niederschlagen, sondern viel tiefgehender den schulischen Raum strukturieren. Qasem versteht »präventives Handeln gegen Islamismus« als einen »Modus des Umgangs« mit Muslim\*innen (2020: 16), in dem (potenziell jegliche Handlungen von) Muslim\*innen als Sicherheitsrisiko betrachtet werden und der sich, über institutionalisierte Maßnahmen der Islamismusprävention hinaus, möglicherweise grundsätzlich in pädagogische Interaktionen, Deutungen und Praktiken einschreibt (vgl. ebd.: 15 ff.).

Die Zumutungen des sicherheitspolitischen Diskurses betrachten wir dabei nicht als isoliert von einer festgefahrenen Diskursstruktur. Werner Schiffauer beobachtet im Zusammenhang mit Muslim\*innen eine Polarisierung in der Schule, die sich entlang einer »Wir-Ihr-Unterscheidung« zwischen nichtmuslimischen bzw. weißen Lehrer\*innen, Eltern und Schüler\*innen und als muslimisch Markierten manifestiert (vgl. 2020: 274 ff.). Die Situation an Schulen habe sich so weit zugespitzt, dass allein der Kontakt beider Gruppen bzw. das Miteinander-Sprechen trotz positiver Einstellungen und Bemühungen nicht ausreiche, um diese Polarisie-

rung aufzubrechen, da die beteiligten Personen immer wieder in Stereotype und rassistische<sup>2</sup> Narrative zurückfallen (vgl. ebd.: 277).

Unser Blick richtet sich daher auf Zusammenhänge zwischen der polarisierten Situation an Schulen, rassifizierenden Zuschreibungen sowie sicherheitspolitischen Narrativen. Das Zusammendenken von Sicherheitsdiskurs und Zugehörigkeits- bzw. Integrationsdiskurs lässt diese als zwei die Schulkultur bedingende Formationen verstehen, die eine Verdachtsdynamik mit einhergehender Belastung von pädagogisch notwendigen Vertrauensbeziehungen hervorruft und zugleich die Kämpfe um Anerkennung verschärft. Denn im Horizont von Gefahrenabwehr wird die Pluralität muslimischer Lebensformen notwendigerweise reduziert und es entstehen homogenisierende Identifizierungen (vgl. Kundnani 2014: 10; Lindekilde 2014: 58; Durodie 2016; Karakaşoğlu/Wojciechowicz 2017; O'Donnell 2017; Pilkington/Acik 2020). In dem vorliegenden Beitrag möchten wir dementsprechend der Frage nachgehen, über welches implizite Wissen Pädagog\*innen im Zusammenhang mit jungen Muslim\*innen und Islamismusprävention in der Schule verfügen. Die Erarbeitung von (handlungsleitenden) Orientierungsrahmen soll auch Hinweise darauf liefern, wie Lehrer\*innen in der Praxis muslimische Schüler\*innen adressieren und wie Konfliktverhandlungen verlaufen.

Die aufgeworfenen Forschungsfragen diskutieren wir im Folgenden anhand eines Forschungsinterviews3 mit Lehrer\*innen einer Realschule. Wir analysieren das Interview mit der dokumentarischen Methode, einem Verfahren der rekonstruktiven qualitativen Sozialforschung, das einen Zugang zu kollektiv geteilten (»konjunktiven«) Erfahrungen und dem dahinterliegenden impliziten Wissen schafft (vgl. Bohnsack 2018: 52 f.). Auf dessen Grundlage verstehen sich die über einen gemeinsamen Erfahrungsraum verfügenden Gesprächsteilnehmer\*innen implizit und unmittelbar, was als »konjunktive Verständigung« (Bohnsack 1997: 57) bezeichnet wird. Das konjunktive Wissen, das in größere Orientierungsrahmen eingebettet ist (vgl. Bohnsack 2018: 55; Wohlrab-Sahr/Przyborski 2018: 214), bestimmt den Rahmen der Handlungsmöglichkeiten und verfügt insofern über handlungsleitendes Potenzial, das sogenannte Enaktierungspotenzial (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021: 380). Demgegenüber steht das kommunikative Wissen, das dem Subjekt zugänglich ist und über das es Auskunft geben kann (vgl. Bohnsack 2018: 54 f.).

Bevor wir die Ergebnisse unserer Interpretation des Forschungsinterviews in mehreren thematisch geordneten Abschnitten darstellen, skizzieren wir im folgenden Abschnitt die Entstehungsbedingungen des Datenmaterials. Diese Skizze und eine kurze inhaltliche Zusammenfassung des

Interviews sollen es ermöglichen, die Daten sowie ihre Interpretation besser einzuordnen und nachzuvollziehen. Abschließend diskutieren wir die Analyseergebnisse vor dem Hintergrund aktueller Diskurskonstellationen und (pädagogischer) Problemstellungen.

#### Setting und Thema des Interviews

Das diesem Beitrag zugrundeliegende Interview wurde mit drei Lehrer\*innen einer Realschule geführt. In dem Anschreiben an die Schule wurde das Thema »Islamismusprävention im schulischen Kontext« genannt und das Vorhaben, Gruppen- und Einzelinterviews mit Pädagog\*innen und Schüler\*innen durchzuführen, bekundet. Wir haben leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews (vgl. Witzel 1985) geführt. Die zitierten Interviewpassagen beziehen sich auf das Transkript.

Das Interesse an der Teilnahme der Studie wurde vom Rektorat der Realschule damit begründet, dass an der Schule ein hoher Anteil muslimischer Schüler\*innen bestehe. Die Teilnehmenden wurden von der schulischen Ansprechperson aufgrund ihrer Rolle als Religions- und praktische Philosophielehrer\*innen auf Freiwilligkeitsbasis ausgewählt. Die konkreten Gesprächsteilnehmer\*innen sind eine Lehrerin für Evangelische Religion (»B«), geb. 1981, die sich ethnisch als deutsch identifiziert und sich dem Christentum zugehörig fühlt; ein Lehrer für Praktische Philosophie (»B1«), geb. 1965, der sich ethnisch als weiß und nicht mehr als Christ identifiziert; eine Lehrerin für Praktische Philosophie (»B2«), geb. 1975, die sich keiner Religion zugehörig fühlt und sich ethnisch nicht definiert. Dem Kurzfragebogen ist zu entnehmen, dass alle drei bis zu diesem Zeitpunkt keine Veranstaltungen zum Thema Islamismusprävention besucht haben und keine Kooperationen in diesem Bereich bestehen. Auch in ihrem Unterricht betreiben die Befragten explizit keine Islamismusprävention. Vielmehr verweisen sie darauf, dass er grundsätzlich auf Demokratieförderung ausgerichtet sei und insofern indirekt zur Extremismusprävention beitrage.

Das übergeordnete Thema der Interview-Diskussion ist die Frage danach, inwiefern der Islam an der Schule ein Problem darstellt. Die eröffnende Frage nach den Gedanken in Bezug auf die Interviewanfrage (Forschung zu Islamismusprävention) wird mit einer Problematisierung von »Islam an der Schule« und des Verhältnisses von Islam und Christentum beantwortet. Anschließend werden einige Problemphänomene benannt bzw. Probleme mit muslimischen Schüler\*innen erläutert. Diese werden

auch in einen Zusammenhang mit »Migrationshintergrund« gestellt und es wird auf den Bedarf und das Interesse an dem Thema und etwaigen Lösungen hingewiesen.

Als problematische Phänomene werden im Verlauf des Interviews vor allem das Fasten, Beten, Besuchen »der Koranschule«, Tragen eines Kopftuchs, der Schwimmunterricht und die Geschehnisse im Rahmen einer angeordneten Schweigeminute aufgefasst. Daran schließen sich (konträre) Diskussionen darüber an, inwiefern die muslimischen Schüler\*innen die Lehrer\*innen aus Angelegenheiten ihrer Religiosität bewusst ausgrenzen. Die Befragten stellen eine Getrenntheit der (Lebens-)Welten zwischen muslimischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen fest, insofern wiederholt von zwei völlig unterschiedlichen Welten die Rede ist.

Auf Nachfrage nennen die Befragten einige konkrete Beispiele zu ihrem Umgang mit Konflikten mit muslimischen Schüler\*innen. Sie schildern zudem ihre (auch privaten) Erfahrungen und Eindrücke zu der von ihnen als »fremde Welt« wahrgenommenen Lebenswelt muslimischer Schüler\*innen. Dazu gehört der Ausflug des Kollegiums in ein prekarisiertes Stadtgebiet, inklusive eines Moscheebesuchs, mit dem Zweck des Kennenlernens der Lebenswelt der muslimischen Schüler\*innen. Am Ende des Interviews werden Lösungsvorschläge diskutiert, wie der Umgang mit muslimischen Schüler\*innen zukünftig besser gestaltet werden könnte.

Im Interview wird deutlich, dass die Befragten einen hohen Gesprächsbedarf haben und emotional sehr involviert sind. Der schnelle Wechsel zwischen den Sprecher\*innen und unterschiedlichen Themen, die vielen Unterbrechungen/Ergänzungen, die häufige direkte Rede sowie die inhaltliche Dichte weisen auf den Redebedarf der Teilnehmer\*innen hin. Dennoch kommt es nicht zu einem (offenen) Streitgespräch. Das Gespräch zeichnet sich vielmehr durch eine divergente Struktur aus, d. h. die Teilnehmenden versuchen stets, auch bei gegensätzlichen Äußerungen, die zu Beginn erarbeitete, gemeinsame und einheitliche Positionierung aufrechtzuerhalten.

#### Das Problem ist der Islamismus – oder doch der Islam?

Direkt zu Beginn des Interviews wird der thematische Rahmen abgesteckt, in dem die weiteren Diskussionen verlaufen werden. Auf die Frage, was die Interviewteilnehmer\*innen gedacht haben, »als die Einladung zum Interview kam«, antwortet B1: »Scheint sich wohl doch jemand dafür zu interessieren, [w]as hier an der Schule so, ich sag mal so, mit dem Islam und

dem Verhältnis Islam [und] Christentum so, passiert«. Es wird angenommen, dass das Thema des Interviews »Islam« sei. Hierbei wird auf eine konflikthafte Differenz zwischen Christentum und Islam verwiesen. Obwohl den Gesprächsteilnehmer\*innen lediglich das Thema »Islamismusprävention an der Schule« vorgegeben wurde, schließen B und B2 daran widerspruchsfrei das Thema »Islam« an. Für sie ist klar: Wenn wir über Islamismus bzw. Islamismusprävention sprechen, sprechen wir über »den Islam«. Es offenbart sich zu Beginn des Interviews der Konsens, dass es bezüglich des Islams ein Problem an der Schule gibt.

Die Frage, was eigentlich das Problem mit dem Islam an der Schule ist – und damit auch die Feststellung, dass es ein Problem gibt –, bestimmt das gesamte Interview. Über die Erzählung und Diskussion problematischer (»islamischer«) Phänomene wird die Frage, was genau das Problem ist und wie auf das Problem geantwortet werden sollte, immer weiter geschärft. Die Unterscheidung von »Islamismus« (problematisch) und »Islam« (unproblematisch) erscheint in der Praxis komplexer, als es gängige Definitionen, vor allem aus dem Bereich der Sicherheitsbehörden (vgl. BMI 2022; vgl. auch Amir-Moazami in diesem Band), suggerieren.

Die Befragten betonen, dass sie nicht »an sich« ein Problem mit dem Islam haben. So heißt es im Interview, dass Muslim\*innen ihre Kultur behalten dürften und Assimilation nicht das Ziel sei. Vor allem B2 weist auf die Notwendigkeit der Differenzierung zwischen Islam und Islamismus hin. Sie führt im Anschluss an die Diskussion der Schweigeminute (s. u.) an: »[A]lso es geht ja auch um Islamismus. Also es geht ja schon auch dann um, nicht nur um den Islam, sondern schon auch um diese [B: Hm, Radikali-, ja. Hm.] extreme Auslegung.« B2 betont, dass nicht Islam das Problem sei, sondern Islamismus, und sie versucht diesbezüglich eine Unterscheidung zu treffen, die jedoch im Laufe des Interviews mehrfach unterlaufen wird. Außerdem werden Islam und Islamismus in ein Kontinuum gesetzt (»extreme Auslegung«) und nicht qualitativ strikt getrennt.

# Die Anwesenheit von sichtbar-aktiven Muslim\*innen als Problem

Das Verhalten von muslimischen Schüler\*innen<sup>4</sup> wird in vielerlei Hinsicht problematisiert. Diskutiert werden muslimische Praktiken, weil sie die Befragten in irgendeiner Weise stören bzw. irritieren. Aus ihrer Sicht verändern die Anwesenheit von (sichtbaren) Muslim\*innen (durch z.B. ihre Namen) und von religiösen Aspekten (z.B. Fasten, Kopftuch tragen) den

(Schul-)Alltag und schränken ihn ein. Die aktuelle Situation an der Schule wird diesbezüglich mit der Situation »am Anfang« (B und B2) – zu Beginn der beruflichen Tätigkeit - verglichen und ihr gegenüber abgewertet. Dies zeigt sich im gesamten Interview. Heute »fastet ein Großteil mittlerweile« (B), »Kopftücher wird auch tatsächlich immer mehr« (B2) und der Anteil von »ganz normale[n] deutsche[n]« (B1) und »muslimischen« Namen in den Klassen »ist ja jetzt völlig umgekehrt« (B1). Es komme zu deutlich mehr Diskussionen und frühere rigide Maßnahmen seien nicht mehr in gleichem Maß möglich. So problematisiert B, dass fastende muslimische Schüler\*innen »früher« auf Klassenfahrten bei ihr mitessen mussten, was heute nicht mehr machbar sei, da die muslimischen Schüler\*innen darauf bestehen würden, fasten zu dürfen. Außerdem wird von den Befragten eine wenig interessierte Elternschaft angeführt, die »gar nicht unserer Sprache mächtig« sei. Sie beklagen insgesamt den Verlust einer gewissen Normalität hinsichtlich der ethnischen, sprachlich-nationalen und religiös-kulturellen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft.

Dass muslimische Schüler\*innen religiöse Praktiken an der Schule vollziehen möchten, stellt insofern ein Problem für die Befragten dar, als dass die Diskussionen bzw. das widerständige Verhalten den Schulalltag »beeinträchtigen«. So werden für die Befragten viele (schulische) Situationen zur Herausforderung: Klassenfahrten während des Ramadans, da muslimische Schüler\*innen fasten wollen; Sportfeste während des Ramadans, weil muslimische Schüler\*innen sich krank melden; das muslimische Mädchen, das ein Bild im Klassenraum abhängen möchte, auf dem sie noch kein Kopftuch trägt; muslimische Schülerinnen, die eine Chlorunverträglichkeit vorschieben, um nicht am Schwimmunterricht teilnehmen zu müssen; der muslimische Vater, der B aus religiösen Gründen nicht die Hand geben möchte; der Freund des Sohnes, der kein Schweinefleisch essen möchte; die Koranschule, zu der einige muslimische Schüler\*innen gehen; die Rezitation eines Gebets auf Arabisch, das die Schüler\*innen mechanisch aufsagen.

Diese Situationen lassen auf Konflikte in Bezug auf religiöse Praxis, Religionsauslegung, Geschlechterordnungen, Säkularität und deren Aufeinandertreffen mit didaktischen und curricularen Vorgaben in der Schule schließen. Sie stören den reibungslosen Ablauf schulischer Routinen und verweisen auf komplexe Aushandlungsprozesse, die zwischen Diskussion, Unverständnis, Widerständigkeit und Zwang changieren. So antwortet B auf die Anfrage der Schülerin, die ihr Foto im Klassenraum abhängen möchte: »Aber wir kennen dich doch alle auf dem Bild ohne Kopftuch. [...] Ich finde, das können wir eigentlich hängen lassen«, und ergänzt für den

Interviewer: »Das hängt da auch immer noch.« Andererseits kommen die Befragten den Schüler\*innen entgegen – beispielsweise indem sie Klassenfahrten nicht mehr während des Ramadans veranstalten oder Hühnchenstatt Schweinefleisch kaufen –, allerdings wird dies als negativ erlebt und als weiteres Beispiel für die Belastung durch Muslim\*innen angeführt. Die ehemalige »Normalität«, die sich unter anderem durch eine einheitliche Schülerschaft auszeichnet, gilt also als Idealvorstellung, über deren praktische Aufrechterhaltung mit unterschiedlichem Ausgang gestritten wird.

Die vage Formulierung »was hier mit dem Islam an der Schule passiert« wurde von den Befragten dahingehend ausdifferenziert, dass die Anwesenheit und Sichtbarkeit von Muslim\*innen und islamischen Praktiken Probleme an der Schule darstellen, für die es keine konsensualen Umgangsweisen (mehr) gibt und die von den Beteiligten verhandelt werden. Insofern eröffnen diese Konfliktsituationen Räume, in denen rassistische Deutungen wirksam sein und ungleiche Machtverhältnisse zum Tragen kommen könnten. Von den Befragten werden trotz Nachfrage keine Beispiele antimuslimischer Diskriminierung besprochen.

Bei der Beschreibung der »Problemgruppe« wird im gesamten Interview deutlich, dass viele Aspekte miteinander vermischt werden, ohne dass dies reflektiert wird. So ist oft nicht explizit von Muslim\*innen die Rede, sondern von einem diffusen »die«, das sich wahlweise über »Migrationshintergrund«, Religion, Kultur, Nationalität, sozialen bzw. sozioökonomischen Status (»Hartz IV«), »Bildungsferne«, Leistungsschwäche, fehlende Sprachkenntnisse<sup>5</sup> oder den Wohnort auszeichnet. Unter anderem aufgrund des Interviewthemas wird allerdings deutlich, dass sich die Problembeschreibungen auf Muslim\*innen beziehen. Dass die »Problemgruppe« aber diffus bleibt, ist auf »Diskursverschränkungen des antimuslimischen Rassismus« (Attia 2016: Titel) zurückzuführen. Anhand dieser unterschiedlichen Differenzlinien werden von den Befragten die »Deutschen« von den »Nicht-Deutschen« dichotom unterschieden und in einer homogenen Gruppe zusammengefasst, die keine Brüche oder Hybridität zulässt. Die Gruppe der Nicht-Zugehörigen wird von der eigenen abgegrenzt und abgewertet.

### Religiöse Praktiken als (Sicherheits-)Problem

Das folgende Beispiel verdeutlicht die konfliktgeladene und polarisierte Situation an der Schule in besonderem Maß. Im Kontext der an der Schule durchgeführten Schweigeminute anlässlich des »islamistischen« Mordes

an dem französischen Lehrer Samuel Paty wird das Verhalten von muslimischen Schüler\*innen kritisiert. Die Kultusministerkonferenz hatte im Oktober 2020 die einzelnen Schul- bzw. Landesministerien zur Durchführung einer Schweigeminute aufgerufen (vgl. Ministerium für Schule und Bildung NRW 2020). Die Handlungen der Schüler\*innen werden von den Befragten wie folgt berichtet und gedeutet:

B: [...] Gerade in unseren zehnten Klassen, wo die muslimischen Kinder wirklich aufgestanden sind und gesagt haben, das werden sie nicht machen und der hätte Mohammed beleidigt und das gab 'ne riesen Diskussion. Da ist bei mir dann der ganze Englischunterricht tatsächlich ausgefallen. Und das ging dann wirklich zur Sache. Also wo die mit ihren deutschen Mitschülern dann auch oder mus-, christlichen Mitschülern diskutiert haben, ob man denn jemanden töten darf, der eine Religion beleidigt. Und wo man wirklich gemerkt hat, dass da sehr sehr festgefahrene Ansichten sind und die wirklich gesagt haben: »Ja, aber er hat es ja provoziert. Wenn er provoziert hat, dann muss er damit rechnen, dass er daran stirbt.« Und wo wir wirklich so ein bisschen gedacht haben: »Oh wow. Was ist das denn jetzt?« Da haben wir so gar nicht mit gerechnet auch, dass da wirklich so ein Widerstand kommt.

#### [1 Sek. Pause]

B2: Und tatsächlich insgesamt hab' ich so den Eindruck, ich bin jetzt ja achtzehn Jahre hier an der Schule oder achtzehneinhalb, dass sich die Hinwendung zur Religion [B: Ja] bei den muslimischen Schülern deutlich verengt hat. Also so am Anfang- [B: Extremer geworden eigentlich, ne? Hm.] Extremer geworden ist, weniger, also weniger tolerant geworden ist. Ja das ist so eine Entwicklung, tatsächlich. Also enger empfinde ich das.

B: Viele Mädchen mit Kopftuch mittlerweile, ne? [B1: Ja, das stimmt.] Diskussionen über den Schwimmunterricht zum Beispiel. [B2: Ja.] Was anfangs, also ich bin jetzt [B2: Ja.] zwölf Jahre hier. Ich fand, das war am Anfang auch nicht so extrem.

B2: Ja. [B1: Hm. Man muss- Ja.] Auch, was das Fasten angeht, ne, es ist extremer geworden. [B: Ja.] Also jetzt fasten tatsächlich [atmet ein] fast alle der Schüler. [B: Fast alle, ja.] Was am Anfang gar nicht so war. Was natürlich den Schulalltag auch verändert [B: Ah, beeinträchtigt, ne?] und beeinträchtigt. [B: Teilweise, ja.] Ja.

Der Konfliktfall Schweigeminute irritiert die Normalitätserwartungen der Befragten in vielerlei Hinsicht. Der Widerstand einiger muslimischer Schüler\*innen ist unerwartet und schockierend für die Befragten. Sie sind davon ausgegangen, dass die Schüler\*innen ohne Diskussion an der Schweigeminute teilnehmen und der Unterricht seinen gewohnten Gang nehmen kann. Die emotionale Aufgeladenheit der Schweigeminute-Situation ist nicht allein durch die Tatsache begründet, dass es sich um einen Mord an einem Lehrer handelt und sich die Lehrpersonen aufgrund ihrer Berufsposition bedroht fühlen. Die Konflikthaftigkeit steht in einem Zusammenhang mit der generellen polarisierten gesellschaftlichen Atmosphäre, die sich unter anderem durch Narrative wie das einer Bedrohung durch den Islam oder die Deutung des Mordes als einen Angriff auf »unsere europäischen Werte« (Ministerium für Schule und Bildung NRW 2020) auszeichnet.

Die Schweigeminute wird somit zur Gesinnungsprobe, bei der sich die Beteiligten positionieren müssen. Von den muslimischen Schüler\*innen wird erwartet, dass sie sich bekennen und zeigen, dass sie keine Gefahr darstellen. In diesem Kontext werden Einzelaussagen muslimischer Schüler\*innen zur Bedrohung der nationalen Sicherheit. Das Nicht-Mitmachen der Schüler\*innen bei der Schweigeminute mit Hinweis auf die Mohammed-Karikaturen wird gleichgesetzt mit der Legitimation des Mordes und es wird keine Differenzierung mit Bezug auf die Argumentation der Schüler\*innen gemacht. Beide Aspekte werden von B als »festgefahrene Ansichten« zusammengefasst und somit als ein Kontinuum betrachtet. Problematische, den Mord legitimierende Aussagen einzelner Schüler\*innen werden als Aussagen aller muslimischer Schüler\*innen verallgemeinert, obwohl die Schilderung einer »riesen« Diskussion auf widerstrebende Positionen verweist.

Im Anschluss wird die provokative Äußerung von einzelnen Schüler\*innen als ein Beispiel der insgesamt »engeren« »Hinwendung zur Religion [...] bei den muslimischen Schülern« gedeutet. Die Positionierungen der Kinder (bei der Schweigeminute nicht mitzumachen) werden von B2 also als rein religiöse Positionierungen verstanden. B ergänzt B2's Beitrag durch den Begriff »extrem«, der aus dem sicherheitspolitischen Bereich stammt. Die veränderte Religiosität der muslimischen Schüler\*innen wird hierdurch in einen Zusammenhang mit politischer Gewalt und antidemokratischen Tendenzen (»extremer geworden ist, weniger, also weniger tolerant«) gebracht und als sicherheitspolitisches Thema markiert. Durch die Aussagen der Interviewteilnehmer\*innen scheinen sowohl die Situation der Schweigeminute und die gewaltlegitimierenden Äußerungen einzelner

Schüler\*innen als auch das vermehrte Fasten, Kopftuchtragen und Konflikte bezüglich des Schwimmunterrichts sicherheitspolitisch relevante Probleme zu sein. Die religiösen Praktiken (Fasten, Bekleidung) werden also in demselben Rahmen wie die Rechtfertigung eines Mordes thematisiert.

Die Vermitteltheit von islamischen Praktiken und gewaltbefürwortenden Einstellungen erscheint an dieser Stelle als kollektiv geteilter Wissensbestand. Somit wird nicht nur jegliche Kritik an der Verwendung von Mohammed-Karikaturen im Unterricht als Befürwortung des Mordes (fehl)interpretiert und damit als Sicherheitsgefahr markiert und delegitimiert. Auch religiöse Praktiken geraten im Fahrwasser dieser Interpretation in einen grundlegenden Zusammenhang mit Extremismus, Bedrohlichkeit und der Störung eines reibungslosen Ablaufs von Schule und Unterricht.

# Polarisierung – »Wir« gegen »die Anderen«

Durch die Vereindeutigung der »Konfliktsituation Schweigeminute« wird von B (wie auch von den streikenden Schüler\*innen) ein dichotomes »Wir«-»Ihr«-Verhältnis (re)produziert, das von den Lehrkräften scheinbar nicht pädagogisch-reflexiv bearbeitet wird. Muslimischen Schüler\*innen wird die Heterogenität abgesprochen, sich beispielsweise auf unterschiedliche (und teilweise demokratiefeindliche) Art und Weise zu dem Mord zu positionieren. Stattdessen wird ihnen eine »festgefahrene« Gegenposition zu der »normalen« Bereitschaft, an der Schweigeminute teilzunehmen, zugeschrieben. Durch diesen negativen Gegenhorizont nimmt das »Wir«, das von B aufgerufen wird, Form an. Es ist ein den muslimischen Schüler\*innen insgesamt – und nicht nur denen mit demokratiefeindlichen Positionen – gegenüberstehendes »Wir«, das die »neutrale« Position innehat und z.B. das Unterrichtsthema »Mohammed-Karikatur« als normal bestimmt. Es wird eine Differenz zwischen muslimischen Schüler\*innen und deutschen/christlichen Schüler\*innen und Lehrer\*innen aufgemacht. insofern ist dieses »Wir« natio-ethno-kulturell kodiert (vgl. Mecheril 2003). Die Situation zeugt von einer Polarisierung, die aus »festgefahrenen« Seiten besteht und im Rahmen der Eskalation der Schweigeminute nicht aufgebrochen bzw. pädagogisch bearbeitet werden konnte. Vielmehr scheint sie noch verstärkt zu werden, was auch eine fehlende Lösung des Konflikts verdeutlicht.

Im gesamten Interviewverlauf zeichnet sich als gemeinsamer Orientierungsrahmen der Befragten ab: Muslimische Religiosität ist nur bedingt

vereinbar mit Werten, die der deutschen (Mehrheits-)Gesellschaft zugeschrieben bzw. als wichtig empfunden werden. Es wird eine Grenze zwischen einer modernen, westlichen, liberalen, einer »guten« Religiosität und einer rückwärtsgewandten, traditionellen, konservativen, einer »schlechten« Religiosität deutlich. Die Abgrenzung geschieht entlang der Frage, ob Religiosität ins Innere verlagert und unpolitisch oder ob sie nach außen getragen und politisch ist. Die »schlechte« bzw. »problematische« Religiosität wird als nicht vereinbar mit der »Lebensart, die die Leute hier haben in [...] Deutschland« (B1) angesehen und ist gleichbedeutend mit »extremer« Religiosität. Aus der Sicht der Befragten bedeutet es: Wenn man »hier« leben möchte, hat man sich vom »problematischen Islam« zu lösen. In Anbetracht der eingangs von B1 aufgeworfenen Problemstellung (»Verhältnis von Islam und Christentum«) wird deutlich, dass demgegenüber eine Loslösung vom Christentum nicht erwartet wird, da es mit »westlichen Werten« wie Vernunft, Toleranz und Demokratie vereinbar sei. Christliche Religiosität erscheint als neutral und unproblematisch, dient somit als negativer Vergleichshorizont und als Orientierungsrahmen für die (versuchte) Unterscheidung zwischen Islam und Islamismus.

# Eine Schule – zwei Welten: muslimische Religiosität als Marker absoluter Fremdheit

Während im ersten Teil des Interviews zahlreiche Beispiele und Phänomene genannt werden, die verdeutlichen sollen, inwiefern der Islam ein Problem *an der Schule* darstellt, wird im späteren Verlauf des Interviews auch über allgemeine Zusammenhänge, Problemursachen und Umgangsweisen diskutiert. Im Lauf des Interviews setzt sich zunehmend das Bild einer »fremden Welt« bzw. zweier getrennter Welten durch:

B2: Das ist kein gutes Gefühl. Weil es ist schon eher so'n Gefühl wie: »Wir gegen sie.«

B: Sind so zwei Welten auch so ein bisschen irgendwie, ne, also die wissen-.

B2: Also von den Schülern, ja. Also: »Ihr dürft, ne, wir wissen ja, dass ihr viele«, also aus Schüler-Seite gesehen, »wir wissen jetzt dass ihr Lehrer da gewisse Dinge kritisch seht. [B: Hm] Deswegen erzählen wir euch das gar nicht.« Also so ist es mein Gefühl.

Das Problem bezieht sich nun auf das Verhältnis zwischen den Lehrer\*innen und ihren muslimischen Schüler\*innen. B2 beschreibt ein polarisiertes Verhältnis, das von den Schüler\*innen ausgeht. Die direkte Rede vermittelt zwar den Eindruck eines präzisen, vielleicht sogar empirischen Wissens über die Gefühls- und Gedankenwelt muslimischer Schüler\*innen. Letztlich basiert die Annahme einer bewussten Abgrenzung dieser Schüler\*innen aber auf einem Gefühl. Möglichen Fragen, inwiefern eine Verbesserung der Kommunikation etwa durch Akzeptanz und Vertrauensaufbau möglich wäre oder ob ein gewisser Schutzraum für die Schüler\*innen auch pädagogisch ratsam wäre, wird nicht weiter nachgegangen. Die Äußerungen haben einen anklagenden Charakter. Die unterstellte bewusste Abgrenzung wird als Affront gedeutet. Die Lehrer\*innen verstehen sich selbst als Opfer von Ausgrenzung. Die empfundene Polarisierung »Wir gegen sie« wird ausschließlich den Schüler\*innen zugeschrieben: »Aber die versuchen uns auch ein Stück weit außen vor [B: Genau.] [B1: Hm] zu lassen. Dass wir da gar nicht reinkommen, ja.« (B2)

An dieser Stelle äußert B1 eine Antithese: Er habe nicht das Gefühl, dass die muslimischen Schüler\*innen nicht offen seien und sich damit bewusst abgrenzen würden. Er argumentiert dafür mit empirischen Beispielen aus dem Philosophie-Unterricht. Dennoch erfährt auch er die Lebenswelt muslimischer Schüler\*innen als fremd, als eine andere Welt, wenngleich er – wie an späterer Stelle gezeigt wird – andere Ursachenzuschreibungen und damit auch Umgangsmöglichkeiten skizziert.

Das Bild der »zwei Welten« verweist auf einen Dualismus, eine unüberbrückbare Differenz. Denn die Welten werden als etwas in sich (ab)geschlossenes Ganzes verstanden. Es ist diese Inkompatibilität, die in der Diskussion auch als »Fremdheit« bezeichnet wird. Die mehrfach angesprochene (Forderung nach) Integration wird dann verständlich als ein Transformationsprozess der Angleichung an die Prinzipien, Werte und Normen der eigenen Welt; dazu gehört wesentlich das Ablegen bestimmter Formen der Religiosität. Die (imaginierte) kategorische Getrenntheit und Inkompatibilität der Welten ist auch durch empirische Gegenbeispiele nicht zu irritieren:

B: Ich finde es manchmal so schwer, mich da reinzuversetzen, muss ich mal sagen. Ich finde das wirklich so fremd. Das sind ja irgendwie Kinder, die hier genauso, die gehen mit meinem Sohn teilweise in die Klasse. Die kommen nachmittags manchmal – der hat 'nen türkischen Freund im Moment, der kommt viel mit zu uns. Und wenn wir dann abends grillen, fragt er immer gleich: »Ist das Schweinefleisch oder nicht?«, wo ich jetzt schon mal weiß: »Ne,

ich kauf', wenn er den Freund mitbringt, lieber nur Hühnchenfleisch.« Und merk' aber, das ist so 'ne ganz andere Welt. Ich frag' die Kinder auch gerne. Ich unterhalte mich da gerne mit denen drüber und lass' mir das alles erzählen und erklären. Und denk' dann eigentlich: »Das ist ganz komisch. Wir wohnen hier in der gleichen Stadt, die Kinder gehen alle zusammen zur Schule [B1: Hm] und das sind wirklich so komplett andere Welten.« Und die sich, wie ich finde, auch überhaupt nicht annähern, überhaupt nicht. [B1: Hm, das stimmt.] Die leben [B1: Das stimmt.] einfach in ihrer Welt und man würde jetzt nicht sagen: »Ach ja, es ist jetzt die dritte Generation und jetzt mischt sich das langsam. Es gibt immer mehr Paare, Deutsche und Marokkaner, Türken, Araber, was auch immer.« Ich habe immer noch so das Gefühl, die, die leben wirklich in ihrer eigenen Welt [B1: Hm] und da bin ich auch überhaupt nicht drin, überhaupt nicht.

Die Fremdheit wird als eine absolute wahrgenommen. In dem zitierten Abschnitt wird auch die Verantwortlichkeit erneut entsprechend markiert: »die leben einfach in ihrer Welt«, »die leben wirklich in ihrer eigenen Welt und da bin ich auch überhaupt nicht drin, überhaupt nicht.« Das Problem der Polarisierung wird damit lediglich den Muslim\*innen zugeschrieben. Die Lehrerin selbst erscheint erneut als passives Opfer der Exklusion. Hierbei ist es überraschend, dass genau dieses Beispiel als eines der Abgrenzung und völligen Getrenntheit angeführt wird, da die Freundschaft der Jungen als Annäherung der »zwei Welten« verstanden werden könnte. Denn der (»im Moment«) Freund des Sohnes scheint doch ein regelmäßiger Gast der Familie zu sein und zudem die Fragen von B nach seinen religiösen Praktiken zu beantworten. Darüber hinaus wäre die Freundschaft des Sohnes eine Möglichkeit für B, Kontakt zu den Eltern des Freundes und damit auch zu der »anderen Welt« zu suchen.

Durch die Hypothese, dass es nicht vermehrt »gemischte« (»Deutsche« mit »Türken/Marokkanern/Arabern«) Partnerschaften gebe, ruft B rassistische Ordnungsschemata auf. Zunächst werden Angehörige der dritten Migrationsgeneration immer noch als Ausländer bzw. Nicht-Deutsche markiert. Des Weiteren werden »Marokkaner«, »Türken« und »Araber« als eine homogene Gruppe bzw. als eine Welt dargestellt, die der eigenen (deutschen, christlichen) Welt gegenübersteht. Der Interviewten gelten offenbar »gemischte« Partnerschaften als Indiz der Zusammenführung der »Welten«. Dieser anzustrebenden (biologischen) »Mischung« wird (aus der Sicht von B) nicht genügend nachgekommen. Der Vorwurf richtet sich an die »Nicht-Deutschen«, die sich abgrenzten und unter sich blieben. »Deutsch-deutsche«-Partnerschaften werden nicht thematisiert.

Daraus wird ersichtlich, dass die Norm der Interviewten auf die Assimilation der »nichtdeutschen« Personen zielt. Die von B skizzierte Differenz wird entlang von Nationalität, Ethnie bzw. Kultur gezogen und verweist auf eine natio-ethno-kulturell-kodierte Zugehörigkeitsordnung (vgl. Mecheril 2003), die denselben Denkstrukturen entspringt wie biologistische »Rasse«-Konzeptionen (vgl. Merz 2016: 372).

# Die »andere Welt« als unterlegen, unzivilisiert und bedrohlich

Die beiden skizzierten Welten werden in ihrem Wert hierarchisch unterschieden:

B1: Also ich hab' da schon ein Problem mit. Also festzustellen, dass die Kinder aus so 'ner ganz anderen Welt kommen, in der, in die ich nicht reingucke, und die ich aber auch für, sagen wir mal, für nicht so, also ich bewerte das ja. Ich sag [B: Hm]: »Ihr lebt in einer nicht ganz so lebenswerten Welt wie ich. Ihr habt weniger Spaß am Leben. Ihr, ihr werdet [B: Hm] unter Druck gesetzt. Ihr, euch geht's nicht so gut, wie ihr euch, wie es euch eigentlich in Deutschland [B: Hm] gehen müsste.« Das ist mein Gedanke und dann, dann erwacht so'n bisschen, so, weiß ich nicht, so'n. Also manchmal will ich dann auch anfangen, die so'n bisschen umzuerziehen oder irgendwelche Fragen zu stellen oder so, ich, ich, ich weiß nicht. Das nimmt man mit.

B: Oder so'n bisschen wachrütteln, ne.

B1: Das, nimmt man das, das, ja. Wachrütteln, genau, richtig.

B1 leidet unter der Situation, da er es gewissermaßen betrauert, dass gewisse Schüler\*innen aus einer »ganz anderen Welt« kommen und in einer »nicht ganz so lebenswerten Welt« wie er leben. Dieser Eindruck einer völligen Polarisiertheit führt zu dem Wunsch, persuasive Methoden des »Umerziehens« und »Wachrüttelns« anzuwenden.

Die Welt der muslimischen Schüler\*innen zeichne sich zudem durch Rückständigkeit und Unzivilisiertheit aus: »Und dann weiß man ja noch nicht mal, wie die zu Hause dann überhaupt zusammenhocken, mit wie vielen Leuten auf welchem Raum.« (B2) Die Metapher des »Hockens« unterscheidet primitive Völker von zivilisierten, da Letztere nicht hocken, sondern sitzen. Außerdem wird das Stereotyp der kinderreichen muslimi-

schen Familie<sup>6</sup> aufgerufen. Der beengte, unzivilisierte Raum verdeutlicht ein abwertendes Bild muslimischer Familien, die zuweilen fast als tierisch (s. u. »Zoobesuch«) erscheinen. Mithilfe dieser Differenzierung von Zivilisiertheit wird der Status des Subjekts bzw. der Subjektivität fraglich.

Durch die Abgrenzung zur fremden Welt gewinnt die eigene Welt an Konturen und wird aufgewertet:

B1: [...] Und da habe ich mich auch gefragt, ja guck mal, was soll dieser Junge. Soll ich dem sagen: »Schreib jetzt mal, was weiß ich irgendwie, einen Aufsatz über das und das Thema, über den Wald in, im Mittelgebirge«, oder wat weiß ich [B: Hm]. Also ne, die, die entstammen ja einer völlig anderen [B: Ja.] Lebenswelt als unsereiner. [...] Ich muss mir immer sagen: »Ja, du kommst aus 'ner anderen Welt als ich. [B: Hm] Du kannst gewisse Dinge nicht wissen [B: Hm] oder nicht kennen oder, die für mich selbstverständlich sind [B: Hm].« Ja, so.

Das Bild des Waldes im Gebirge knüpft an romantische Vorstellungen nationaler deutscher Identität an, wie sie etwa in Gemälden der Romantik ihren Ausdruck finden. Die eigene (deutsche) Lebenswelt sei geprägt von Wäldern in Gebirgen; Deutsche seien mit ihrer natürlichen Umgebung verwachsen und eins. Das Beispiel »Wald im Gebirge« für die Beschreibung der eigenen Welt kann als kulturelle Selbstbeschreibung gedeutet werden (vgl. Heinzelmann 2016), die dem Bild vom beengten, kinderreichen und unzivilisierten Raum des »Hockens« gegenübersteht. Neben nationaler Identität vermittelt der deutsche Wald zudem eine gewisse soldatische Wehrhaftigkeit (vgl. ebd.). Die vermutete Unfähigkeit muslimischer Schüler\*innen, einen Aufsatz über den Wald im deutschen Mittelgebirge zu schreiben, steht der impliziten Überzeugung gegenüber, dass nichtmuslimische Kinder einen entsprechenden Aufsatz mühelos schreiben könnten.

Die eigene Welt wird von den Befragten der unzivilisierten Welt der Muslim\*innen gegenübergestellt. Im Anschluss an diese Passage kommt es zu einem Twist: Die Verortung der »zwei Welten« dreht sich um:

B2: Meine eigenen Kinder leben in 'ner ganz anderen Realität. [B1: Richtig, richtig. B: Hm.] Und auch, manchmal frage ich mich, ob die Realität [...] meiner Kinder realer ist als die, die wir hier haben, weil ich glaub's fast nicht mehr. [B: Ne, hm (ablehnend).] Weil das einfach nur noch so kleine Bereiche sind [...]. Dass äh, das eher 'ne andere [lachend] Welt ist, [B1: Ja] wo wir leben, ne?

B1: Ja, genau.

B: Ja, also in den Randbezirken halt, ne [B2: Hm. B1: Hm.], dass wir da so diese kleine heile Welt haben [B1: Ja, richtig.] und die Kinder sind halt in diesen riesen Ballungsräumen [B1: Hm.].

Während bis zu dieser Interviewstelle die muslimischen Schüler\*innen in der »anderen« Welt positioniert wurden, dreht sich die Hegemonie jetzt um. Die eigene »kleine heile Welt« wird nur noch in »kleinen Bereiche[n]« vermutet und steht den »riesen Ballungsräumen«, in denen die muslimischen Schüler\*innen verortet werden, gegenüber. Es wird von den Interviewteilnehmer\*innen ein Bedrohungsszenario skizziert, in dem die Welt des »Wir« nicht mehr real(er), also nicht mehr richtig und erfahrbar ist. Die Homogenisierung der Orte zusammen mit den sozialräumlichen Überlegungen der Befragten zeichnen ein Bild der Relationierung zweier binärer Welten, in dem das Deutsche/Bürgerliche bedroht ist durch die »andere Welt«; das Zivilisierte somit schon in der unterlegenen Position dieses (Kultur-)Kampfes ist. Die eigene »heile Welt«, die ursprünglich sauber und frei von sozialen Problemen (Kriminalität, Sexismus, häusliche Gewalt, Armut) war, wurde kaputt gemacht bzw. an die »Randbezirke« gedrängt. Die Interviewten rufen das Narrativ des »Kampfes der Kulturen« (Merz 2021: 373) auf.

# »Muslimische Handlungen« in der Zwickmühle – Vor-Verurteilungen und Dilemmata

An einigen Stellen des Interviews zeigen sich Vor-Verurteilungen bezüglich der Handlungen muslimischer Schüler\*innen. Mit Vor-Verurteilungen meinen wir auf Vorannahmen beruhende, negativ-bewertende Urteile und Problematisierungen, die widersprüchlich und durch empirische Erfahrungen nicht irritierbar sind. Für die Be-Deuteten, also die muslimischen Schüler\*innen, heißt dies, dass sie sich bezüglich bestimmter Themen in einer dilemmatischen Situation, in einer Zwickmühle, befinden. Ein erstes Beispiel für diese vor-verurteilenden Deutungen der Interviewteilnehmer\*innen ist die Diskussion um die »Demokratizität« muslimischer Schüler\*innen (ausführlich weiter unten). Engagiert sich eine muslimische Schülerin für Integration und die Rechte von Muslim\*innen und erfüllt somit die Forderung nach demokratischem (gesellschaftlichem) Engagement, wird dies nicht als Ausdruck einer demokratischen Gesinnung gedeutet. Der Schülerin wird vielmehr unterstellt, nur so zu tun als

ob, was die Vorannahmen der Befragten bestätigt. Die Lehrerin wisse zudem – z.B. aufgrund des beobachteten Kleidungsstils – an der Stelle genau über das wahre (antidemokratische) Wesen der Schülerin Bescheid (essentialisierende Zuschreibung). Betrachten wir die Lehrerin an der Stelle als eine Vertreterin der dominierenden Gruppe, dann erscheinen solche Vor-Verurteilungen als rassistische (Markierungs-)Praktiken.

Ein weiteres Beispiel für diese Art rassistischer Deutungen ist die Kritik an der Bildungsaspiration muslimischer Eltern. Während an einer Stelle des Interviews (Thema Elternsprechtag) kritisiert wird, dass die Eltern kaum Interesse an der Bildungskarriere ihrer Kinder zeigten, wird an einer anderen Stelle der elterliche Wunsch nach der Erlangung der allgemeinen Hochschulreife delegitimiert und abgewertet: »B: [...] Ja, allgemein ist es sehr schwierig, finde ich, in den muslimischen Familien. Die haben immer dieses Abitur sehr im Kopf.«

Auch bezüglich der Thematisierung bzw. Zurschaustellung von Religiosität sehen wir Vor-Verurteilungen im Interviewmaterial. Dass die muslimischen Schüler\*innen nicht in dem Maße, wie es die Lehrerin für angemessen hält, von sich aus über ihre Religiosität berichten bzw. dies entsprechend öffentlich machen, wird als bewusste, intrigante Abund Ausgrenzung interpretiert. Andererseits stellt die offene Religiosität, die sich in der Sichtbarkeit von religiösen Praktiken wie Fasten, Beten und Kopftuchtragen zeigt, ein Problem dar (zum Begriff der konfrontativen Religionsbekundung vgl. Nordbruch und Amir-Moazami in diesem Band). Bezüglich der Mitteilung bzw. Wahrnehmbarkeit ihrer Religiosität befinden sich die praktizierenden muslimischen Schüler\*innen also in einer Zwickmühle. An diesen Beispielen wird deutlich, dass die Befragten (rassistische) Vorannahmen bezüglich muslimischer Schüler\*innen und Eltern haben, die nicht durch Gegenbeispiele aufgebrochen werden können.

# Umgang mit Fremdheit – zwischen Annäherung und Ver-Anderung

Dezidierte Versuche, die Fremdheit abzubauen, werden von den Befragten als gescheitert beurteilt. Dies leitet B aus den Erfahrungen rund um einen Kollegiumsausflug ab, der zu einem besseren Verständnis der Lebenswelt muslimischer Schüler\*innen beitragen sollte. Das Kollegium besuchte einen prekarisierten Stadtteil, in dem die Befragten alle muslimischen Schüler\*innen verorten. Zu dem Ausflug, der von B als einem Zoobesuch ähnelnd beschrieben wird – »wie wir da wirklich teilweise find' ich, wie

durch den Zoo gegangen sind« –, gehörte auch der Besuch einer Moschee. Die Bemühungen einer Anwohnerin, ihren kleinen Garten (und damit ihren Stadtteil) als etwas Schönes darzustellen, werden von den Befragten als lächerlich skizziert. Der Versuch einer Vermittlung der »zwei Welten« wird als gescheitert dargestellt. Der Kontakt führte letztlich nicht zur erwünschten Annäherung bzw. zu einem Verständnis, sondern zu einer Verfestigung der Polarisiertheit:

B: Das war schon, also schockierend 'n Stück weit auch. Und das war nicht dieses: »Wir gucken mal in deren Welt und können's dann besser [B1: Hm] verstehen«, sondern eigentlich haben wir noch mehr gemerkt: »Ja, das ist, ist 'ne andere Welt «

B1 versucht hingegen die Möglichkeit der Annäherung weiter offen zu halten, auch wenn er das »Fremde-Welt-Theorem« bejaht. In Bezug auf die Diskussion von Erziehungszielen spannt er einen affirmativen, normativen Horizont auf. Er nennt zuerst »Mündigkeit« und die Beteiligung an demokratischen Wahlen »auf dem Boden des Grundgesetzes« als Erziehungsziel, bevor er einen Monolog skizziert, den ein Schulabgänger (nach der 10. Klasse) »im Idealfall« halten sollte:

B1: »Ja, meine oberste Richtschnur ist das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und ich bin durch und durch [B lacht leise] Demokrat und, und tolerant und offen und [B: Hm (ironisch lachend)] lebe in einem freien Land und äh, mein Geist ist auch frei und auch tolerant und Meinungsfreiheit«.

Hier wird implizit die Position des »Wir« deutlich, die nicht gerechtfertigt werden muss. Offenheit, Toleranz, Liberalität und Demokratizität stehen in dieser Imagination im völligen Einklang mit den realen gesellschaftlichen Verhältnissen, die als ebenso frei, liberal und tolerant beschrieben werden (vgl. Atali-Timmer/Mecheril in diesem Band zur Fetischisierung der Demokratie). Im Gegensatz zu den interviewten Lehrer\*innen oder »deutschen« Schüler\*innen steht bei muslimischen Schüler\*innen allerdings zur Debatte, ob sie diesem Ideal entsprechen. Die Offenheit und Meinungsfreiheit, die hier gefordert wird, scheint einem religiösen, islamischen Bekenntnis diametral entgegenzustehen. Die Erziehung zum idealen, affirmativen Staatsbürger wird allerdings als unmöglich dargestellt.

B1: Und eigentlich müssten wir das anstreben, aber ich fürchte- wir, wir streben das zwar an, aber wir kommen da bei dem ersten kleinen Millimeter in

die Richtung, bei vielen Schülern schon, stoßen wir auf Granit da, da kann man einfach nicht mehr weiter [schlägt sich auf die Oberschenkel]. Das ist wie, wie, [schlägt sich auf die Oberschenkel] wie mit 'ner kleinen Feder da am, am Granit kratzen oder so, ne [schlägt sich auf die Oberschenkel]. So habe ich das Gefühl, ne.

Das Schlagen auf die Oberschenkel zeigt die Verzweiflung des emotional involvierten Lehrers. Seinem pädagogisches Ethos stehen unüberwindbare Hürden gegenüber. Die Metapher der Feder insinuiert Lebendigkeit, der Granit-Block erscheint im Gegensatz dazu als völlig unbelebt und starr. B1 bestätigt an dieser Stelle die absolute Getrenntheit der Welten und setzt diese in ein hierarchisches Verhältnis. Die muslimischen Schüler\*innen werden zu unbewegten Objekten erklärt, die pädagogisch nicht ansprechbar sind.

Insofern eine demokratische Gesinnung bei muslimischen Schüler\*innen erkennbar wird, werden diese von den Lehrer\*innen des Verstellens (»so tun als ob«) bezichtigt. Direkt angrenzend an das obige Zitat verweist B auf den Auftritt einer muslimischen Schülerin in einer Fernsehsendung, in der sie über Integration und die Rechte muslimischer Kinder sprach. Dieser Auftritt ist für B irrtierend, weil das Mädchen aus einer strenggläubigen und traditionellen muslimischen Familie käme und mittlerweile selbst Kopftuch trage. Dies steht für B im Widerspruch zu den demokratischen Aussagen. Für B ist klar, dass die Schülerin diese Werte nicht lebt, sondern vielmehr »wusste [...], was sie sagen soll«.

Während B der Schülerin aufgrund ihrer familiären Herkunft und ihrer religiösen »Verbohrtheit« eine grundsätzlich anti- oder nichtdemokratische Gesinnung zuschreibt, ist das Beispiel für B1 Anlass, um seine Granit-These zu hinterfragen. Er kommt zu dem Schluss, dass sie als Lehrer\*innen es schaffen, die Gedanken von »Freiheit [...] und Meinungsfreiheit und, und, und, und [...] einzupflanzen«. Es sei allerdings die Frage, ob sich diese Gedanken auch entfalten könnten. Das Bild der an Granit kratzenden Feder wechselt zugunsten dem des Gärtners (klassisch pädagogische Metapher), der Gedanken einpflanzt – von unbelebt zu belebt –, wodurch die muslimischen Schüler\*innen zu Subjekten werden. Erziehung ist theoretisch wieder möglich. B verweist allerdings direkt darauf, dass die eingepflanzten Gedanken zu falschen Zwecken umgedeutet werden:

B: Ja, aber auch diese Meinungsfreiheit, es kommt ja sehr schnell. Wir haben Religionsfreiheit. »Das ist unsere Religion.«

B1: Ach so, ja das ist- Ja, ja, stimmt. Ja, ja.

B: Und, so was dann halt. Sie drehen das auch gerne dann mal wirklich um, dass sie sagen: »Wieso? Ist doch ein demokratisches Land. Ich darf meine Meinung äußern.«

Es wird deutlich, dass die Berufung auf demokratische Werte wie Meinungsfreiheit und Toleranz bei Muslim\*innen entweder als Schauspielerei gedeutet oder als illegitim gewertet wird. Das Thema »(Meinungs-) Freiheit« kann für die Befragten nur gegen das Thema »Religion/Islam« in Stellung gebracht werden. Insofern die Schüler\*innen demokratische Prinzipien für sich und zur Verteidigung ihrer religiösen Identifikation oder auch religiösen Bekundungen in Anschlag bringen, handele es sich um eine Umdrehung des Prinzips. Mit anderen Worten: Die demokratischen Prinzipien sollen sich nur gegen islamische Religiosität wenden lassen und nicht dafür. Es wird hier erneut deutlich: Eine bestimmte Form der Religiosität ist unerwünscht, problematisch und wird dem Staat, der Demokratie und den Freiheitsrechten als unversöhnlich gegenübergestellt – getrennte Welten.

#### **Fazit**

Die Analyse des im Interview zutage tretenden impliziten Wissens von Lehrer\*innen bezüglich Muslim\*innen im Kontext von Islamismusprävention hat gezeigt, dass die These des Eingeschriebenseins von Präventionslogiken in pädagogische Deutungsmuster und Interaktionen empirisch nachvollziehbar ist. So sehen wir Qasems Annahme von Islamismusprävention als »Modus des Umgangs mit MuslimInnen« (Qasem 2020: 16) als einen durch das Datenmaterial begründeten Ansatz, um die entsprechenden Zusammenhänge verstehbarer zu machen. Wir schlussfolgern entsprechend, dass »sanfte«, unsystematische Islam- bzw. Islamismusprävention stattfinden kann, auch wenn die Lehrer\*innen sich – wie in diesem Fall – gegen spezielle Maßnahmen der Islamismusprävention als Teil des Unterrichts aussprechen. Das Interview zeigt außerdem, wie stark Zugehörigkeitsdiskurse und damit auch die zu Beginn thematisierten rassifizierenden Zuschreibungen mit dem sicherheitspolitischen Diskurs vermischt sind.

Aus der Analyse des Interviews lässt sich schlussfolgern, dass öffentlich geführte Debatten und mediale Diskurse über Muslim\*innen und Islam, wie die Fragen der Integration und Prävention sowie die Problematisierung islamischer Praktiken, Schule als Ort und Interaktionsraum (mit)prägen. In diesem Sinne stellt Schule einen politischen Ort dar, einen Ort an dem (identitäts)politische Akteur\*innen bzw. Teilnehmer\*innen eines öffentlich geführten Diskurses über Zugehörigkeit, Integration und Sicherheit miteinander interagieren.

Trotz Schattierungen in Wahrnehmung und Darstellung sind sich die drei befragten Lehrer\*innen einig, dass die Situation an der Schule von einer Polarisierung – einem Aufeinanderprallen »fremder Welten« – geprägt ist, deren Vermittelbarkeit infrage gestellt wird. Die Ursache für die grundlegende Fremdheit wird in der Religiosität der muslimischen Schüler\*innen gesehen, die mit Extremismus und Bedrohung zusammengedacht wird. Dabei werden muslimische Schüler\*innen verandernd als homogene Gruppe beurteilt und »ihre Welt« wird mit negativen, teils rassistisch diskriminierenden Zuschreibungen versehen. Demgegenüber werden Entwürfe eines idealisierten Wir in Anschlag gebracht. Es wird ausbuchstabiert, was als deutsch und zugehörig, und, was als nichtdeutsch, fremd und »minderwertig«, gilt. Der kulturkämpferisch anmutende Konflikt zwischen Lehrer\*innen und Teilen der Schülerschaft vollzieht sich auf der Folie eines gesamtgesellschaftlichen Streits um natio-ethno-kulturell kodierte Ordnungsvorstellungen (vgl. Geier/Mecheril 2021), der untrennbar mit Sicherheitspolitiken und Risikozuschreibungen verbunden zu sein scheint.

Darüber hinaus wird durch die Betonung der Unterscheidung von Islam und Islamismus ein Rahmen geschaffen, in dem vieles sagbar wird, da nicht lediglich Islam als Problemgegenstand bestimmt wird (was in Anbetracht z. B. von Religionsfreiheit als problematisch gesehen werden könnte), sondern auch Islamismus. Die dichotome Wir-und-Ihr-Konstruktion hängt mit dem als Kontinuum beschriebenen Verhältnis von Islam und Islamismus zusammen bzw. wird über diese Differenzierung möglich (vgl. Attia 2018). Infolgedessen wird der Islam nicht nur als Ursache für Gefahr gesehen, sondern auch für sozioökonomische Defizite, Prekarisiertheit und eine mehr oder weniger unzivilisierte, unterlegene und damit weniger »lebenswerte« Lebensweise verantwortlich gemacht. Demgegenüber wird ein idealisiertes Wir, eine geradezu romantisierte »heile Welt« gezeichnet. Diese Polarisierung schließt an verbreiteten Vorstellungen an, muslimische Religiosität sei die Ursache für gewisse politische, ökonomische und soziale Probleme. Dadurch wird verschleiert, dass gesellschaftliche Bedingungen diese vermeintlichen Probleme, beispielsweise prekarisierte Wohnund Lebensverhältnisse, (mit)hervorbringen.

Des Weiteren zeigt unsere Analyse, dass im Interview kaum diskutiert wird, wie die empfundene Fremdheit pädagogisch einzuholen, zu reflektie-

ren oder zu bearbeiten wäre. Mehrere Versuche des Gesprächsteilnehmers B1 dahingehend scheitern. Einerseits, da die anderen Teilnehmer\*innen wenig bis kein Interesse an konstruktiven Lösungen äußern. Andererseits, da B1 selbst verunsichert und hin- und hergerissen ist zwischen dem Orientierungsrahmen natio-ethno-kultureller Distinktion und dem eines pädagogischen Ethos. Es wird deutlich, dass sich diese Orientierungsmuster widersprechen, denn Ersteres läuft auf Objektifizierungen und Festschreibungen von Identitäten und Selbst- und Weltverhältnissen hinaus, letzteres auf Subjektorientierung und die Anbahnung von Selbsttätigkeit und Bildungsprozessen. Beide Orientierungsmuster werden von B1 aufgerufen und scheinen das (auch emotionale) problematische Spannungsfeld darzustellen, in dem sich der Lehrer bewegt. Letztlich setzt sich auch bei ihm, womöglich aufgrund der Interviewdynamik, eine abgrenzende und nicht auf Vermittlung zielende Deutung der Fremdheit muslimischer Schüler\*innen durch. Der natio-ethno-kulturell kodierte Orientierungsrahmen der (Re-)Produktion von Zugehörigkeit ist somit Konsens, während die pädagogisch-aufklärerische Orientierung nicht von allen Diskussionsteilnehmer\*innen geteilt wird.

Im Kontext von Islamismusprävention kommt es zu hoch komplexen Situationen, in denen eine eindeutige Zuschreibung von Problematiken, Verantwortlichkeiten und Lösungen schwer, wenn nicht manchmal sogar unmöglich erscheint. Aber wie auch immer mit als fremd empfundener Religiosität und mit schwierigen islamistischen Phänomenen umgegangen wird: Wenn sich Pädagogik in entsubjektivierende und damit entmenschlichende Deutungen und Praktiken verwickelt, untergräbt sie ihre eigenen Ansprüche – zur Selbsttätigkeit aufzufordern und die Autonomieentwicklung Heranwachsender zu unterstützen (vgl. z. B. Benner 2012).

Vielleicht stellen das Nachdenken über Islamismusprävention und eine grundsätzliche Offenheit den Schüler\*innen gegenüber – dies bedeutet in unserem Verständnis natürlich nicht, dass man sich nicht klar gegen jede Form von Menschen- und Demokratiefeindlichkeit positionieren sollte – bereits Ansatzpunkte dar, um pädagogisch-reflexive Beziehungen zu ermöglichen und Ausschlüsse und Diskriminierungen zu vermeiden. Wir halten eine stärkere Diskussion der aufgeworfenen Problemstellungen und der subjektiv empfundenen Schwierigkeiten der Lehrer\*innen in der Institution Schule für sinnvoll und plädieren mit Çiçek, Heinemann und Mecheril »für eine >Zunahme an Empfindlichkeit, also für eine Zunahme an Sensibilität – im Zuge derer es selbstverständlicher wird, die komplexe Realität der Verletzung durch rassistische Gewalt zu erkennen, zu kommunizieren und zu verändern« (2015: 16).

### Anmerkungen

- 1 Vielen lieben Dank an Miguel Zulaica y Mugica und Imke Marquardt für die hilfreichen Gespräche im Zusammenhang mit dem vorliegenden Artikel.
- 2 Unser Rassismusverständnis ist in der Einleitung des vorliegenden Bandes skizziert.
- 3 Das Interviewmaterial wurde innerhalb des vom nordrhein-westfälischen Ministerium für Kultur und Wissenschaft und von der Technischen Universität Dortmund geförderten Forschungsprojekts »Bildung und der Diskurs zur Islamismusprävention. Pädagogische Ambitionen und kontraintentionale Effekte« erhoben. Im Rahmen des Projekts werden die aufgeworfenen Forschungsfragen auf der Grundlage einer breiteren Datenbasis analysiert.
- 4 Die Befragten sprechen entweder explizit von »muslimischen Schüler\*innen« oder von einem diffuseren »die« (siehe auch die Beschreibung der »Problemgruppe« weiter unten). Ob sich die Menschen, die im Interview als Muslim\*innen markiert werden und die wir in diesem Text als »Muslim\*innen« bezeichnen, tatsächlich als Muslim\*innen identifizieren, ob sie gläubig und, wenn ja, praktizierend sind, wird nicht besprochen. Dies sollte beim Lesen dieser Analyse und der Interviewausschnitte bedacht werden. Treffenderweise müsste hier von »als Muslim\*innen Markierte« gesprochen werden, was wir zugunsten der besseren Lesbarkeit nicht machen, in dem Bewusstsein, dass wir damit vereindeutigende Bezeichnungen reproduzieren.
- 5 In dominanten Integrationskonzepten gilt besonders Sprache als Kriterium, das gefordert und gefördert wird. Auch in öffentlichen Debatten wird Sprache als Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe betont. Mehrsprachigkeit wird je nach Muttersprache allerdings unterschiedlich auf- bzw. abgewertet (vgl. Dirim/Mecheril 2018: 44 ff.).
- 6 Dieses Narrativ wurde besonders durch Thilo Sarrazins Thesen und die daran anknüpfende Debatte in Deutschland ausgebildet und verfestigt. Es verweist auf das »Problem« der Demografie in Verbindung mit den Problemen »Leistung«, »Einwanderung« und »Islam« (vgl. Sarrazin 2010; Friedrich/Schultes 2011: 71).

#### Literatur

- Amir-Moazami, Schirin (2016): Dämonisierung und Einverleibung. Die ›muslimische Frage‹ in Europa. In: Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart, Bielefeld, S. 21–40.
- Attia, Iman (2016): Rassismuskritik und Widerstandsformen. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden, S. 181–192.
- Attia, Iman (2018): Die fremdgemachte Gewalt. Zum Verhältnis von antimuslimischem Rassismus, dem Bedrohungsszenario des islamistischen Terro-

- rismus« und Extremismusprävention, https://praeventionsnetzwerk.org/wp-content/uploads/2019/11/Debattenbeitrag-I.-Attia-Die-fremdgemachte-Gewalt.pdf (Zugriff: 12.12.2021).
- Attia, Iman u.a. (2021): Muslimischsein im Sicherheitsdiskurs. Eine rekonstruktive Studie über den Umgang mit dem Bedrohungsszenario, Bielefeld.
- Benner, Dietrich (2012): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, 7. Aufl., Weinheim u.a.
- Bohnsack, Ralf (1997): »Orientierungsmuster«. Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In: Schmidt, Folker (Hrsg.): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft, Baltmannsweiler, S. 49–61.
- Bohnsack, Ralf (2018): Dokumentarische Methode. In: ders. u. a. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, 4. Aufl., Opladen u. a., S. 52–58.
- Bosi, Lorenzo u.a. (2014): Dynamics of Political Violence. A Process-Oriented Perspective on Radicalization and the Escalation of Political Conflict, London, S. 51–69.
- Bundesamt für Verfassungsschutz (BfV) (Hrsg.) (2007): Integration als Extremismus- und Terrorismusprävention. Zur Typologie islamistischer Radikalisierung und Rekrutierung, Köln.
- Bundesministerium des Inneren, für Bau und Heimat (BMI) (2017): Nationales Präventionsprogramm gegen islamistischen Extremismus, www.bmi.bund. de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/sicherheit/ praeventionsprogramm-islamismus.pdf?\_\_blob=publicationFile&v=2 (Zugriff: 17.12.2021).
- Bundesministerium des Innern und für Heimat (BMI) (2022): Islamismus und Salafismus, www.bmi.bund.de/DE/themen/sicherheit/extremismus/islamismus-und-salafismus-node.html (Zugriff: 12.04.2022).
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2020): Schule und religiös begründeter Extremismus. Hintergrundwissen, Handlungsoptionen und Materialien für die pädagogische Praxis im Überblick, www.bpb.de/286306 (Zugriff: 12.04.2022).
- Çiçek, Arzu u.a. (2015): Warum so empfindlich? Die Autorität rassistischer Ordnung oder ein rassismuskritisches Plädoyer für mehr Empfindlichkeit. In: Marschke, Britta /Brinkmann, Heinz Ulrich (Hrsg.): »Ich habe nichts gegen Ausländer, aber ...«. Alltagsrassismus in Deutschland, Münster, S. 143–167.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2018): Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung, Bad Heilbrunn.
- Durodie, Bill (2016): Securitising Education to Prevent Terrorism or Losing Direction? In: British Journal of Educational Studies, Jg. 64, Nr. 1, S. 21–25.

- Friedrich, Sebastian/Schultes, Hannah (2011): Alles nur Sarrazin? Ein Blick auf die »Leid«-Debatte. In: Van Raden, Rolf /Jäger, Siegfried (Hrsg.): Im Griff der Medien. Krisenproduktion und Subjektivierungseffekte, Münster, S. 55–75.
- Geier, Thomas/Mecheril, Paul (2021): Grenze, Bewegung, Beunruhigung. Skizze einer zugehörigkeitstheoretisch informierten Migrationsforschung. In: Zeitschrift für Migrationsforschung, Jg. 1, Nr. 1, S. 171–196.
- Heinzelmann, Herbert (2016): Mein Freund, der Baum. Der deutsche Wald, www.goethe.de/ins/ro/de/kul/bib/gru/20802194.html (Zugriff: 23.4.2022).
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 54, Nr. 1, S. 63–80.
- Helsper, Werner u.a. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen Elitärer Bildung und Höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Rekonstruktionen zur Schulkultur I, Wiesbaden.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2017): Muslim\_innen als Bedrohungsfigur für die Schule Die Bedeutung des antimuslimischen Rassismus im pädagogischen Setting der Lehramtsausbildung. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden, S. 507–528.
- Kollender, Ellen (2016): »Die sind nicht unbedingt auf Schule orientiert«. Formationen eines ›racial neoliberalism‹ an innerstädtischen Schulen Berlins. In: movements, Jg. 2, Nr. 1, S. 39–64.
- Kundnani, Arun (2014): The muslims are coming! Islamophobia, extremism, and the domestic war on terror, London u.a.
- Lindekilde, Lasse (2014): A typology of backfire mechanisms. In: Bosi, Lorenzo u.a. (Hrsg.): Dynamics of political violence. A Process-Oriented Perspective on Radicalization and the Escalation of Political Conflict, London, S. 51–69.
- Logvinov, Michail (2018): Das Radikalisierungsparadigma. Eine analytische Sackgasse der Terrorismusbekämpfung?, Wiesbaden.
- Marquardt, Philippe A. (2020): Junge MuslimInnen als fragile Subjekte mit Hang zum Terrorismus? Kritik der dominierenden Erzählung und pädagogischen Prävention von Radikalisierung. In: Hafez, Farid/Qasem, Sindyan (Hrsg.): Jahrbuch für Islamophobieforschung, Bd. 11, Wien, S. 131–152.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeit, Münster.
- Merz, Sibille (2021): Islam. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Münster, S. 365–377.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020): Gedenken nach Gewalttat an Lehrer Samuel Paty in Frankreich, www.schul-

- ministerium.nrw/30102020-gedenken-nach-gewalttat-lehrer-samuel-paty-frankreich (Zugriff: 20.01.2022).
- O'Donnell, Aislinn (2017): Pedagogical Injustice and counter-terrorist education. In: Education, Citizenship and Social Justice, Jg. 12, Nr. 2, S. 177–193.
- Pilkington, Hilary/Acik, Necla (2020): Not Entitled to Talk: (Mis)recognition, Inequality and Social Activism of Young Muslims. In: Sociology, Jg. 54, Nr. 1, S. 181–198.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2021): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, 5. überarb. u. erw. Aufl., Berlin u. a.
- Qasem, Sindyan (2019): ›Gute Arbeit, gute Bildung, Integration und Teilhabe‹ Islamismusprävention als Universalschlüssel für die (Post-)Migrationsgesell-schaft?, https://praeventionsnetzwerk.org/wp-content/uploads/2020/03/ Debattenbeitrag-S.-Qasem-Islamismuspr%C3% A4ventions-als-Universalschl %C3% BCssel.pdf (Zugriff: 20.08.2021).
- Qasem, Sindyan (2020): Präventives Handeln gegen Islamismus in Deutschland. Umriss eines fortschreitenden hegemonialen Projektes. In: Hafez, Farid/Qasem, Sindyan (Hrsg.): Jahrbuch für Islamophobieforschung, Bd. 11, Wien, S. 15–34.
- Sarrazin, Thilo (2010): Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen, München.
- Schiffauer, Werner (2020): Antimuslimischer Rassismus und Schule. In: Willems, Joachim (Hrsg.): Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung, Bielefeld, S. 273–278.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw) (Hrsg.) (2016): Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland, Münster.
- Wernet, Andreas (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik, Wiesbaden.
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, Weinheim, S. 227–255.
- Wohlrab-Sahr/Przyborski, Aglaja (2018): Sequenzanalyse. In: Bohnsack, Ralf u.a. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, 4. Aufl., Opladen u.a., S. 214–217.

# Teil II

Fokussierungen und Problematisierungen aus der pädagogischen (Präventions-)Praxis

#### Götz Nordbruch

# »Konfrontative Religionsbekundung«?!

Pädagogische Zugänge zu Konflikten jenseits von religiösem Othering und Alarmismus

In Beiträgen zu Konflikten in der Bildungsarbeit findet sich immer häufiger der Begriff der »konfrontativen Religionsbekundung« (oder »-ausübung«), um Aussagen und Verhaltensweisen von muslimischen Jugendlichen zu beschreiben. Dieser Beitrag zeichnet die Geschichte und den Kontext dieses Begriffs nach und verweist auf dessen zunehmend problematische Verwendung. Aktuell stehen dabei schulrechtliche und sicherheitspolitische Perspektiven im Mittelpunkt, hinter denen die pädagogische Dimension von provokativen und konflikthaften Verhaltensweisen zurücktritt.

Damit geht eine *Besonderung* (»Othering«) von tatsächlich oder vermeintlich religiös begründeten Aussagen und Verhaltensweisen einher, mit der eine Stigmatisierung der betreffenden Jugendlichen verbunden ist: Ein Verhalten, das als provokativ oder konfrontativ wahrgenommen und als religiös begründet gedeutet wird, erscheint danach im Unterschied zu »normalen« Provokationen und konfrontativem Verhalten von Jugendlichen als grenzüberschreitend und als besonders sanktionierungswürdig. Aus einem individuellen Verhalten, das als Hinweis auf eine islamistische Ideologisierung gedeutet wird, erwächst in dieser Lesart eine Gefahr für den Schulfrieden und letztlich für die gesellschaftliche Ordnung.

In dieser Verwendung ist der Begriff für die pädagogische Arbeit ungeeignet: Er stellt herausfordernde Verhaltensweisen in den Kontext islamistischer Ideologie und Gewalt und verstellt damit den Blick auf pädagogische Umgangsweisen, die die Perspektiven und Motivlagen von Jugendlichen berücksichtigen und auf mittelfristige Verhaltens- oder Einstellungsänderungen bei den betreffenden Jugendlichen abzielen.

## Kontext und Begriffsgeschichte

»Lehrer beklagen islamistische Tendenzen in deutschen Schulen« – unter dieser Schlagzeile gab der Evangelische Pressedienst (2020) Einschätzun-

gen von Lehrkräften und Schulleiter\*innen wieder, die in den Wochen nach dem islamistischen Mord an einem französischen Geschichtslehrer in Paris vor einer Zunahme islamistisch motivierter Konflikte in Schulen warnten. So erklärte der Präsident des Deutschen Lehrerverbands, Hans-Peter Meidinger: »Auch hierzulande gibt es von verschiedenen Seiten immer wieder politisch oder religiös motivierte Versuche, Lehrkräfte einzuschüchtern, zu bedrohen bzw. an den Pranger zu stellen. Unterricht und demokratische Werteerziehung dürfen für Lehrkräfte nicht zur Mutprobe werden! Wir sagen: Wehret den Anfängen!« (Deutscher Lehrerverband 2020).

In Erfahrungsberichten von Lehrkräften werden unter diesen Herausforderungen allerdings sehr unterschiedliche Konflikte gefasst. Sie reichen von Aussagen von Schüler\*innen, die sich aus religiösen Gründen einer Beschäftigung mit bestimmten Unterrichtsinhalten (z.B. Musik, Evolutionstheorie, Sexualkunde) verweigern, über Konflikte über die Durchführung von Gebeten in Schulräumen bis hin zu Berichten über Jugendliche, die sich zustimmend zu Gewalttaten islamistischer Organisationen äußern. So behandelt eine Veröffentlichung der Konrad-Adenauer-Stiftung unter dem Titel »Konfrontative Religionsausübungen von muslimischen Schülerinnen und Schülern. Problemlagen und Handlungsmöglichkeiten« (Kiefer 2021) nicht nur Mobbing und das Ausüben von sozialem Druck, sondern auch unterschiedliche Stadien islamistischer Radikalisierung.

In diesem weiteren Sinne findet sich der Begriff der konfrontativen Religionsausübung auch im Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms Radikalisierungsprävention des Berliner Senats (Jaschke/Tausendteufel 2018), in dem von einer Vielzahl – wenngleich in der Regel nicht durch repräsentative Erhebungen belegter – religiös gefärbter Konflikte berichtet wird: »Unabhängig vom Vorkommen fortgeschrittener Radikalisierung an Schulen kann man im Zusammenhang mit Islamismusprävention radikale Einstellungen unter Schülern und konfrontative Religionsausübung nicht ausblenden. Die Atmosphäre an Schulen, in denen derartige Einstellungen und Probleme gehäuft auftreten, kann Radikalisierungen auslösen bzw. sie beschleunigen« (ebd.: 67).

Der Begriff selbst ist keineswegs neu. Bereits 2013 wurde er in einem Vermerk des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg verwendet, um »religiös gefärbte Konfliktlagen an Hamburger Schulen« zu beschreiben. Darunter wurden unter anderem »eine aggressive verbale Konfrontation mit Lehrkräften und Mitschülern« bzw. »Religionsbezeugungen in konfrontativer Absicht« (2013: 2) gefasst. In der Übersicht über entsprechende Vorfälle in verschiedenen Schulen ging der Verfasser¹

auch auf einen zunehmenden Einfluss von islamistischen, insbesondere salafistischen Akteuren ein, der in den betreffenden Stadtteilen von Lehrkräften und Schulleitungen mit wachsender Sorge beobachtet worden sei.

Die angesprochenen Verhaltensweisen wurden in dem Vermerk nicht zwangsläufig als Ausdruck einer durch islamistische Akteure beförderten Ideologisierung beschrieben, vielmehr wurden unterschiedliche Motivationen herausgestellt: »Es dürfte sich damit in manchen Fällen um eine Strategie aus einem organisierten Vorgehen heraus handeln, in anderen um ein Verhalten lediglich aus individuellem Antrieb« (ebd.: 4). In den Handlungsempfehlungen betonte der Autor daher die pädagogische Dimension des Phänomens. Es gehe im Umgang mit diesen Konflikten weniger um eine »rein negatorische Abwehr« seitens der Schule als um die »praktische Gestaltung eines positiven Zusammenlebens«, was eine »demokratiepädagogische Fundierung von Unterrichtsbetrieb und Schulkultur« (ebd.: 5) voraussetze.

Dieses Problemverständnis spiegelt sich in der von Kurt Edler verfassten Praxishilfe »Islamismus als pädagogische Herausforderung«. Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit Islamismus und Dschihadismus widmet er sich unterschiedlichen Ausdrucksformen von »konfrontativen Religionsbekundungen«, die er im Unterschied zu manifesten Formen islamistischer Ideologie als »vorpolitisch« (2015: 11) beschreibt. In diesem Verständnis des Begriffs kommt der Versuch zum Ausdruck, Radikalisierung in ihrer Prozesshaftigkeit zu beschreiben: Radikalisierung beginnt nicht mit der Artikulation einer ausformulierten Ideologie oder der ausdrücklichen Bereitschaft zur Gewalt, sondern steht für eine schrittweise Übernahme von Ideologieelementen und Verhaltensmustern, die im Extremfall in Gewalt münden kann. Prävention – verstanden als universelle Prävention – reagiert insofern nicht auf Gewalt oder Straftaten, sondern will Einstellungen und Verhaltensweisen vorbeugen, in denen sich beispielsweise antidemokratische oder antipluralistische Orientierungen widerspiegeln.

Mit dieser Differenzierung reagierte Edler auf Unsicherheiten unter Pädagog\*innen, die bereits in den Jahren nach den islamistischen Anschlägen in London 2005 und dem zeitgleichen Erstarken einer salafistischen Szene in Deutschland zu beobachten waren, sich mit den Anschlägen in Frankreich ab 2012 und der Beteiligung von jungen Menschen aus Deutschland an dschihadistischer Gewalt in Syrien in den Folgejahren aber weiter verstärkten. In diesem Kontext ließ sich der Begriff der konfrontativen Religionsausübung als Versuch verstehen, für Zusammenhänge zwischen »Alltagsverhalten« und möglicher Radikalisierung zu sensibilisieren (beispielsweise in Bezug auf religiös begründete Wahrheitsansprüche, die sich entwicklungspsychologisch sowohl als jugendphasentypische Einstel-

lungen als auch als Ausdruck islamistischer Ideologisierung erklären lassen). Zugleich forderte der Begriff zu einer Differenzierung auf und regte Pädagog\*innen dazu an, herausfordernde Verhaltensweisen oder Aussagen als pädagogische Herausforderungen anzugehen und auf mögliche Hintergründe zu befragen, welche auch aus anderen, nichtreligiös gerahmten Kontexten bekannt sind (beispielsweise als provokatives Verhalten oder Mobbing).

Bei aller Konflikthaftigkeit entsprechender Situationen und der Notwendigkeit, Strategien für den Umgang mit ihnen zu finden, ließ sich der Begriff der konfrontativen Religionsbekundung in diesem Sinne als Appell verstehen, genau hinzusehen und ins Gespräch zu kommen, aber gerade nicht zu dramatisieren und letztlich alltägliche Verhaltensweisen von Jugendlichen entsprechend auch nicht als Gefahr für die öffentliche Sicherheit zu behandeln. So wies Edler ausdrücklich auf die Problematik hin, die mit einer einseitig auf Sanktionen ausgerichteten Reaktion verbunden ist. »Die Gefahr, religiöse Symbole oder Praktiken leichtfertig in eine politische Schublade zu stecken, ist groß. Hier könnte dann ungewollt ein Mechanismus wirken, den die Kriminologen Labeling Approach nennen: Voreilig zugeschriebene politische Radikalität wird von Jugendlichen übernommen und als Teil der eigenen Identität verinnerlicht. [...] Auch in der Pädagogik muss die Unschuldsvermutung gelten» (ebd.: 35 f.). An anderer Stelle führte Edler dies weiter aus und verwies auf den Einfluss des Schulklimas auf mögliche Radikalisierungen: »Diskriminierungserfahrungen an der Schule oder im Lebensumfeld können für Hasskonstrukte empfänglich machen. Schulen müssen sich der Tatsache bewusst sein, dass ein schlechtes Binnenklima in ihrem Haus indirekt radikalisierungsfördernd wirken kann - so wie es auch andere Formen selbstschädigenden Verhaltens begünstigen kann« (Edler 2021: 10).

### »Wehret den Anfängen« einer islamistischen Radikalisierung?

In aktuellen Debatten wird der Begriff der konfrontativen Religionsbekundung allerdings zunehmend als Synonym für islamistische Verhaltensweisen verwendet und verstärkt in diesem Sinne in politische Debatten eingebracht. Dabei bezieht sich der Begriff nahezu durchgängig auf das Verhalten von muslimischen – oder als muslimisch markierten – Jugendlichen; ähnliches Verhalten von Jugendlichen mit anderen religiösen Hintergründen wird, wenn überhaupt, nur beiläufig angesprochen, aber als aktuell nicht relevant abgetan.

Das bemängelte Verhalten erscheint in dieser Sichtweise nicht mehr als pädagogische Herausforderung, sondern als ideologisch motivierter Regelbruch, der auf individueller Ebene einen zunehmenden gesellschaftlichen Einfluss islamistischer Strömungen widerspiegelt. So forderte die Initiative Pro Berliner Neutralitätsgesetz (2021), die sich für die Beibehaltung des Berliner Neutralitätsgesetzes einsetzt, die Bildungsverwaltung in Berlin im Februar 2021 dazu auf, ein »Register für die Erfassung und Dokumentation von Fällen konfrontativer Religionsbekundung und religiösen Mobbings an Berliner Schulen« einzurichten. Eine solche Stelle sei notwendig, damit »konkrete Gefahrensituationen gerichtsfest dokumentiert werden können«. Damit bezog man sich auf ein Urteil des Bundesarbeitsgerichts vom August 2020, das mit Verweis auf ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 2015 festgelegt hat, dass »das Verbot des Tragens eines sog. islamischen Kopftuchs nur im Fall einer konkreten Gefahr für den Schulfrieden oder die staatliche Neutralität« (Bundesarbeitsgericht 2020) zulässig sei.

Die Argumentation der Initiative wurde auf politischer Ebene aufgegriffen, um die Einrichtung einer »Anlauf- und Registerstelle konfrontative Religionsbekundungen« für den Bezirk Berlin-Neukölln im September 2021 zu begründen. Der Jugendstadtrat des Bezirks tat dies unter anderem mit einem Hinweis auf eine vermeintlich übergeordnete politische Dimension entsprechender Konflikte, die eine solche Registerstelle über den Einzelfall hinaus dokumentieren solle. »Konfrontative Religionsbekundung widerspricht dem Wesen nach diametral den Werten der demokratischen Schule und unserer Gesellschaft«, hieß es in einer Pressemitteilung des Bezirksamts anlässlich der Bewilligung von Fördermitteln für die »Anlauf- und Registerstelle«. »Was wir hier in Neukölln erproben, hat Bedeutung für das ganze Land, weil es nicht um Einzelfälle geht, sondern um Strukturen« (Bezirksamt Neukölln 2021).

Im Konzept der geplanten Stelle, die sowohl als »Anlauf-« als auch als »Registerstelle« gedacht ist, kommt die Verschiebung von einer pädagogischen zu einer sicherheitspolitischen Perspektive beispielhaft zum Ausdruck. So wird konfrontative Religionsbekundung als »religiöse Praxen sowie religiös konnotiertes (Alltags)Verhalten« definiert, »die in der (Schul-)Öffentlichkeit ausgelebt und ausagiert werden, auf die Herstellung von Aufmerksamkeit zielen, provozieren wollen, erniedrigen und/oder Dominanz herstellen sollen« (DEVI 2021: 8). Entsprechende Verhaltensweisen und die damit einhergehende »objektive Gefährdung [...], die vom Islamismus ausgeht« (ebd.: 21), müssten im Mittelpunkt einer Präventionsarbeit stehen, die der Dringlichkeit gerecht wird.

»Konfrontative Religionsausübung« ist in diesem Verständnis somit nicht ein individuelles Verhalten einzelner Jugendlicher, sondern individuelles Symptom einer islamistischen Radikalisierung. So sprechen die Initiatoren der Registerstelle mit Blick auf Schulen mit einem hohen Anteil muslimischer Schüler\*innen von einem Schulklima, das bisweilen an die »national befreiten Zonen« in Ostdeutschland der 1990er Jahre erinnere (Mermania 2021). Damit werden Einstellungen und Verhaltensweisen, die von Jugendlichen »mit dem Islam« begründet und von Fachkräften als provokativ wahrgenommen werden, in die Nähe von verfassungsfeindlichen Bestrebungen gerückt, die eine Sanktion erfordern. Ausschlaggebend ist dabei weniger das konfrontative Verhalten selbst als vielmehr der Bezug auf die Religion, der von den Jugendlichen angeführt wird. Dadurch geraten letztlich alle Formen von demonstrativer und selbstbewusster Religiosität – insbesondere solche, die sich auch gegen rassistische Diskriminierungen wenden und gleiche Rechte für Muslim\*innen einfordern - in den Verdacht, auf Islamismus und Radikalisierung hinauszulaufen. Mit der Beschreibung von provokativen Einstellungen und Verhaltensweisen als »konfrontative Religionsbekundungen« geht somit die Gefahr einher, deren Ursachen auf »den Islam« zu reduzieren, was die Suche nach anderen Motiven ausschließt. Zudem suggeriert der Begriff, dass es sich bei religiös gerahmten Provokationen und Konfrontationen um ein besonders dringliches Problem handele, das sich in seiner Schärfe wesentlich von anderen Provokationen durch Jugendliche unterscheidet.

### Konflikte im Zusammenhang mit Pluralität

Auffallend ist in diesen Argumentationen, dass die Interpretation der Konflikte im schulischen Raum weitgehend aus der institutionellen Perspektive von Lehrkräften bzw. Schulleitungen erfolgt und die lebensweltlichen Erfahrungen, Interessen und Perspektiven der Schüler\*innen dabei keine Berücksichtigung finden. Es geht um das Einhegen von Jugendlichen und die Sanktionierung von Regelbrüchen im Sinne des Schulfriedens (und der öffentlichen Sicherheit), aber nicht um die Frage nach den Motiven, die entsprechenden Verhaltensweisen zugrunde liegen. Kurz: Die Jugendlichen haben keine Probleme, sie machen welche.

Vor dem Hintergrund der islamistischen Anschläge der vergangenen Jahre – und insbesondere des Anschlags in Paris 2020, der sich gezielt gegen einen Lehrer richtete und vom Täter mit dem Unterricht des Opfers begründet wurde – ist die Verunsicherung von Lehrkräften nachvollzieh-

bar, die in den Reaktionen auf vordergründig religiös-motivierte Konflikte im Schullalltag zum Ausdruck kommen. Ebenso erklärlich ist der Nachdruck, mit dem unmittelbare Lösungsansätze beispielsweise für den schulischen Bereich eingefordert werden.

Tatsächlich verweisen Berichte, wie sie im Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms Radikalisierungsprävention des Berliner Senats (vgl. Jaschke/Tausendteufel 2018) wiedergegeben werden, auf vielfältige Spannungen und Konflikte in Bildungseinrichtungen, in denen Fragen von Religion, Identität und Zugehörigkeit eine Rolle spielen. Dabei wird allerdings eine Diskrepanz deutlich zwischen der medialen und politischen Aufmerksamkeit, die den als religiös gedeuteten Konflikten zukommt, und der dokumentierten Zahl der Fälle, die sich nicht auf schulischer Ebene lösen ließen. So betonte der hessische Kultusminister in einer Antwort auf eine parlamentarische Anfrage zur Anzahl der Fälle, in denen muslimische Eltern ihren Kindern aus religiösen Gründen eine Teilnahme an Schulveranstaltungen verweigerten, dass entsprechende Konflikte in der Regel schulintern »vor Ort im Einvernehmen mit den Schülerinnen und Schülern, deren Eltern, den Lehrkräften und Schulleitungen sowie gegebenenfalls weiteren Akteurinnen und Akteuren« (Hessischer Landtag 2021: 2) gelöst würden. Innerhalb von fünf Jahren hätten die Staatlichen Schulämter in Hessen von insgesamt 18 Fällen Kenntnis erhalten, von denen lediglich zwei ein Ordnungswidrigkeitsverfahren zur Folge hatten. Es ist davon auszugehen, dass sich die Zahlen in anderen Bundesländern auf einem ähnlich niedrigen Niveau bewegen.

In Berichten über »konfrontative Religionsbekundungen« an Schulen gerät häufig die Vielschichtigkeit der Konfliktlagen und der dahinter liegenden Motivationen aus dem Blick, die das Zusammenleben in heterogenen Gesellschaften – und damit zwangsläufig auch im Klassenzimmer – prägen. So bestätigen verschiedene Studien den Einfluss von rassistischen Diskriminierungen auch im Bildungskontext (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2021: 198–203; Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)/Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) 2017; Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2015). Dabei geht es nicht allein um rassistische Zuschreibungen unter Schüler\*innen, sondern auch um Wahrnehmungen und Haltungen von Lehrkräften, die solche Zuschreibungen und damit verbundene Abwertungen von muslimischen Jugendlichen verstärken.

In den vergangenen Jahren ist allerdings ein Wandel der Grenzziehungen zwischen diesem Wir und den Anderen zu beobachten. Anders als noch in den 1990er Jahren gründet diese Markierung heute weniger in Staatsbürgerschaft (»Ausländer«) und Herkunft als in realer oder angenommener Religionszugehörigkeit. Damit einher geht ein Wandel der konkreten Zuschreibungen, die die Wahrnehmung des Verhaltens der betroffenen Jugendlichen prägen. »Binnen weniger Jahre scheinen die als Migranten oder Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund geltenden Menschen nicht mehr an Identitäts- und Kulturkonflikten zu leiden, sondern an ihrer religiösen Zugehörigkeit« (Mecheril/Thomas-Olalde 2021: 118). Religion steht in dieser Form eines religiösen Othering nicht für einen individuellen Glauben, sondern ist ein »identitäres Schicksal« (ebd.: 113), das den\*die Einzelne\*n auf ein durch kulturelle und religiöse Prägungen bestimmbares Kollektiv »der« Muslim\*innen festlegt. Unabhängig vom individuellen Selbstverständnis und jenseits des persönlichen Willens werden Jugendliche, die als muslimisch wahrgenommen werden, dabei zu »Exemplaren« (ebd.: 117) des Islams, deren Verhalten sich aus religiösen Prägungen ableitet.

In diesem Zusammenhang verweist Michael Kiefer auf die Vielschichtigkeit von Religion und Religiosität, die eine Aussage darüber, was genau als »religiöses Verhalten« zu beschreiben ist, erschwert: »Ist jemand religiös, wenn er islamische Begriffe oder Floskeln in sein Sprechverhalten einfließen lässt? Macht der Gebrauch der Rufformel ›Allahu Akbar« automatisch aus dem Ausrufer einen religiösen Muslim? Wieviel muss es sein und welche Qualität wird verlangt, damit ein Verhalten oder eine Performance als religiös gilt? Geht es hierbei nur um das äußerlich Wahrnehmbare oder geht es auch um eine innere Haltung, die z. B. auch ein gewisses Maß an Spiritualität umfasst?« (2020: 76). Die Erklärung eines Verhaltens mit der Religion einer Person verkürzt diese Vielschichtigkeit zwangsläufig auf einen vermeintlich klar bestimmbaren Kern des Islams.

In Forschungen zu Identitätsbildungsprozessen von Jugendlichen mit Migrationsbiografien wurde vielfach auf die Wirkung entsprechender Fremdzuschreibungen hingewiesen. So entspringt der Bezug auf den Islam als Teil des eigenen Selbstverständnisses nicht unbedingt einem intrinsischen Wunsch nach Spiritualität oder religiöser Praxis, sondern lässt sich oft auch als Suche nach einer »Rückzugs-« oder »Restidentität« in Reaktion auf eine verweigerte Zugehörigkeit und Anerkennung in der Gesellschaft beschreiben. Bereits in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre wiesen Wilhelm Heitmeyer, Joachim Müller und Helmut Schröder mit ihrer viel – und kontrovers – diskutierten Studie »Verlockender Fundamenta-

lismus« auf einen solchen Zusammenhang hin. Sie beschrieben die Übernahme einer »religiös fundierten Gewaltbereitschaft« als »Reaktion auf fremdenfeindliche Gewalt und die Verweigerung der Anerkennung einer kollektiven Identität der Mehrheitsgesellschaft, aber auch konkrete Diskriminierungserfahrungen im privaten Bereich sowie die negativen Folgen der gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse« (1997: 183 f.).

Ein ähnlicher Zusammenhang wurde in der Studie »Lebenswelten junger Muslime in Deutschland« sichtbar, die 2012 im Auftrag des Bundesinnenministeriums veröffentlicht wurde. Sie basierte zum Teil auf Befragungen, die in der Zeit der Sarrazin-Debatte stattfanden. Die Autoren beschrieben die Ergebnisse ihrer Studie wie folgt: »Mit der Veröffentlichung des besagten Buches [»Deutschland schafft sich ab«, G.N.] und durch die anschließenden Debatten haben sich möglicherweise die nichtdeutschen Muslime als noch weiter aus der Mehrheitsgesellschaft ausgeschlossen wahrgenommen und deshalb mit noch stärker ausgeprägten Vorurteilen gegenüber dem Westen und den Juden und mit einer noch stärkeren Abgrenzung von der Kultur der deutschen Mehrheitsgesellschaft reagiert« (Frindte u. a. 2012: 592).

Der demonstrative Bezug auf den Islam, wie er von Jugendlichen bisweilen zur Begründung ihres Verhaltens hergestellt wird, ist insofern nicht zwangsläufig Ausdruck eines persönlichen Bekenntnisses zu islamischen Glaubensvorstellungen, sondern lässt sich auch als Folge einer Suche nach einer alternativen Gemeinschaft und Zugehörigkeit verstehen. Auch in dieser Hinsicht verstellt der Begriff der »konfrontativen Religionsbekundung« daher den Blick für die Motive (»das Thema hinter dem Thema«), die die vordergründig mit dem Islam begründeten Verhaltensweisen erklären könnten.

Für Paul Mecheril und Oscar Thomas-Olalde beschränkt sich die Wirkung eines »religiösen Otherings« nicht auf die Definition des Anderen; die Markierung als »Muslim« dient auch »der Legitimation spezifischer Behandlungsweisen« (2021: 110), mit denen beispielsweise die Institution Schule auf das Anderssein reagiert. Anders als in ausländer- oder interkulturell-pädagogischen Zugängen zu Diversität und Heterogenität, wie sie in den erziehungswissenschaftlichen Debatten der 1980er und 1990er Jahre formuliert wurden, gehe es in heutigen Ansätzen nicht mehr um die Kompensation von herkunfts- oder migrationsbedingten Defiziten bei Jugendlichen beispielsweise in Bezug auf Sprache, sondern zunehmend »um Risikoabschätzung und -management« (ebd.: 118) von Einstellungen und Verhaltensweisen, die in der Religion der als muslimisch markierten Jugendlichen begründet seien.

Das »Risikomanagement«, das mit der oben beschriebenen Verwendung des Begriffs »konfrontative Religionsbekundungen« verbunden ist, betrifft den unmittelbaren pädagogischen Umgang mit dem\*der betroffenen Schüler\*in, geht aber deutlich darüber hinaus. So spielt in Berichten über Konflikte, die durch sichtbare Religiosität im Bildungskontext ausgelöst werden könnten, der Hinweis auf mögliche Gefährdungen des Schulfriedens eine wichtige Rolle. Im juristischen Kontext stand der Begriff des Schulfriedens lange Zeit vor allem im Zusammenhang mit politischen Aussagen von Schüler\*innen (z.B. durch das Tragen von »Stoppt Strauß«-Ansteckern), die als potenzielle Gefahr für einen geordneten Schulablauf und die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule gesehen wurden. In jüngeren rechtlichen Auseinandersetzungen spielen hingegen zunehmend Fragen der Religionsfreiheit eine Rolle - wobei die Wahrung des Schulfriedens dabei vielfach als Gegenpol zur Religionsfreiheit gefasst wird. Tobias Schieder (2020) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der Begriff des Schulfriedens damit einseitig auf den Schutz der ordnungsgemäßen schulischen Abläufe vor problematische Formen der Religionsausübung verkürzt werde. Dabei gehöre, wie er betont, die Gewährleistung der Religionsfreiheit selbst zum schulischen Auftrag; eine Gefährdung des Schulfriedens sei somit nicht nur durch religiöse Praktiken, sondern auch durch die Einschränkung von religiösen Praktiken denkbar.<sup>2</sup> So verweist er auf schulrechtliche Regelungen im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG), wo die »Ehrfurcht vor Gott« oder die »Achtung vor religiöser Überzeugung« (Art. 1) als oberste schulgesetzliche Bildungsziele verankert sind, oder auf den schulischen Auftrag, auf eine größtmögliche Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler\*innen hinzuarbeiten, wie es im Berliner Schulgesetz formuliert ist. Angesichts solcher rechtlich fixierten Zielsetzungen könne »nicht ernsthaft vertreten [werden], religiöse Übung gefährde schon auf abstrakt-genereller Ebene den Schulfrieden« (ebd.: 71).

Eine ähnliche Problematik findet sich auf individueller Ebene, wenn religiöse Praktiken oder Aussagen, die von anderen als provokativ oder konfrontativ wahrgenommen werden, unmittelbar als Einschränkung der negativen Religionsfreiheit (Freiheit *von* Religion im Unterschied zur positiven Religionsfreiheit im Sinne einer Freiheit *der* Religionsausübung) gedeutet werden. So betont Çefli Ademi (2020), dass die negative Religionsfreiheit »zwar davor [schützt], in unzumutbarer Weise mit Religiosität konfrontiert zu werden. Es gibt jedoch kein Grundrecht auf einen umfassenden Konfrontationsschutz. Die Weigerung, Andersartigkeit wahrnehmen zu wollen, fällt nicht unter den grundrechtlichen Schutzbereich.«

Grundrechte, so fügt er hinzu, seien eben auch Minderheitenrechte, die unabhängig von der Toleranz der Mehrheitsgesellschaft Geltung beanspruchen.

An diesem Beispiel werden auch die Grenzen einer »Grundrechtsklarheit« sichtbar, wie sie als notwendige Haltung in der Begegnung von »konfrontativen Religionsbekundungen« eingefordert wird (vgl. DEVI 2021: 44 ff.). Selbstverständlich bilden die Grundrechte die Grundlage des pädagogischen Handelns; allerdings lassen sich viele Konflikte eben nicht als eindeutige Rechtsverstöße beschreiben – gerade deswegen werden sie in der pädagogischen Praxis als herausfordernd erlebt. So erscheint der Hinweis auf »Grundrechtsklarheit als pädagogischer Auftrag« (ebd.: 44) von Lehrkräften in dieser Hinsicht merkwürdig ambitionslos. Für den Umgang mit entsprechenden Konflikten bedarf es weniger Grundrechtsklarheit als konkreter praktischer Kompetenzen. Schließlich verweisen die Erfahrungen der Wertebildung und Demokratiepädagogik auf die Grenzen einer Pädagogik, die Werte direktiv vermitteln und gegen Widerstände durchsetzen will

## Alternative Zugänge und Umgangsweisen

Die oben beschriebenen Herausforderungen, die sich bei der Bezeichnung und Beschreibung von Verhaltensweisen ergeben, die von Fachkräften als provokativ oder konfrontativ wahrgenommen werden, zeigen sich auch in der Arbeit von ufuq.de. In unseren Fortbildungen und Beratungen, die wir im Themenfeld Islam, Rassismus und Islamismus anbieten, wird von Fachkräften immer wieder die Frage aufgeworfen, wie sich »selbstverständliche« – im Sinne von »unproblematischen« und durch die Religionsfreiheit gedeckten – Ausdrucksformen von Religiosität von Anzeichen einer Ideologisierung und/oder einer Hinwendung zu islamistischen Szenen abgrenzen lassen. Dabei verweisen schon Begriffe wie »selbstverständlich« oder »unproblematisch« auf die Schwierigkeit einer solchen Abgrenzung. In der pädagogischen Praxis verbinden sich diese Herausforderungen mit der Notwendigkeit, dem Einfluss von rassistischen und versicherheitlichenden Diskursen auf das eigene Handeln entgegenzuwirken.

In unseren Fortbildungen hat sich eine Orientierung an drei Merksätzen bewährt, die eine Einschätzung und Abgrenzung von herausfordernden Verhaltensweisen und Konflikten erleichtern, ohne dabei rassistische Zuschreibungen zu reproduzieren und pädagogisches Handeln an einer Verdachtslogik (im Sinne eines »Risikomanagements«) auszurichten. Dabei

geht es darum, die Kippstellen zu identifizieren, an denen ein Verhalten oder eine Aussage von einer legitimen Religionsbekundung in eine Verhaltensweise übergeht, die eine pädagogische Reaktion – im Sinne von gezielten Nachfragen, aber eventuell auch einer Sanktionierung – erforderlich macht.

- a. Der Bezug zum Islam bietet Jugendlichen das Gefühl von Gemeinschaft, geht bei einigen Jugendlichen aber auch mit dem Wunsch nach Normierung und Dominanz und *Antipluralismus* einher.
- b. Der Bezug zum Islam stiftet Identität, kann aber auch Abgrenzung und Abwertung begünstigen.
- c. Der Bezug zum Islam vermittelt Orientierung, kann aber auch in einen Anspruch auf *absolute Wahrheit* umschlagen.

Für Fachkräfte bieten diese Merksätze eine Grundlage, um die konkrete Problematik einer Verhaltensweise zu benennen. So kann der Bezug zum Islam – auch in demonstrativer Form – ähnlich wie Bezüge auf andere (Religions-)Gemeinschaften identitäts- und sinnstiftend sowie wertbildend wirken und ist daher selbstverständlich legitim und unproblematisch. Eine solche Form von Religiosität kann für Jugendliche eine Ressource sein, die Gemeinschaft, Identität und Orientierung vermittelt. Religion kann aber auch als Grundlage dienen, um sich abzugrenzen, andere abzuwerten und Druck auszuüben. In dieser Form – zum Beispiel als Abwertung und sozialer Druck – wird das Verhalten problematisch und erfordert eine pädagogische Reaktion.

An einem Beispiel lässt sich dies veranschaulichen: Ein Schüler sagt zu einem Mitschüler während des Ramadans: »Was, Du trinkst? Dann bist Du kein guter Muslim und kommst in die Hölle!« Die Aussage steht für den Anspruch auf eine eindeutige und absolute Wahrheit in Bezug auf das religiöse Gebot des Fastens und verbindet sich hier mit einer Form des sozialen Drucks, der darauf abzielt, zu normieren und Gehorsam einzufordern. Problematisch dabei ist allerdings nicht der Bezug auf den Islam, sondern die Normierung und der soziale Druck.

Auf dieser Grundlage lässt sich eine pädagogische Reaktion entwickeln, die zunächst auf den konkreten Regelbruch reagiert: Als Pädagog\*in sanktioniere ich das Ausüben von sozialem Druck, Abwertungen und Beleidigungen oder Mobbing.<sup>3</sup> Der Vorteil eines solchen Zugangs liegt darin, dass für die Schüler\*innen deutlich wird, aus welchem konkreten Anlass die Reaktion erfolgt – und dass dieser Anlass für sie alle ähnliche Konsequenzen hätte. Damit bietet sich auch die Möglichkeit, die zugrundeliegenden

Regeln und Sanktionen mit den Schüler\*innen in einer machtkritischen Perspektive zu reflektieren. Schließlich werden diese nicht willkürlich durch die Lehrkraft gesetzt, sondern sind Ausdruck gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse, an denen idealerweise auch Schüler\*innen mitwirken. In der pädagogischen Reaktion geht es also nicht um eine Problematisierung »der Religion« des\*der Schüler\*in, sondern um die transparente Sanktionierung eines Verhaltens, das unabhängig von der dahinterstehenden Motivation einen Regelbruch darstellt.

Gleichwohl spielen die Ursachen und Motivationen, die hinter einem problematischen Verhalten stehen, natürlich auch in diesem Ansatz eine Rolle – allerdings nicht für die Begründung der Sanktion, sondern für die Frage nach den pädagogischen Umgangsweisen, mit denen der\*die betreffende Jugendliche dazu angeregt werden kann, sein\*ihr Verhalten zu reflektieren und idealerweise zu verändern. Schließlich setzt eine Sanktion zunächst nur Grenzen, stößt aber nicht zwangsläufig eine Veränderung an. Insofern ist auch hier ein Blickwechsel erforderlich: Jugendliche *machen* nicht nur Probleme, sie *haben* auch welche. Im Mittelpunkt der pädagogischen Reaktion steht insofern die Frage nach dem »Thema hinter dem Thema«, das den\*die Schüler\*in zu diesem Verhalten veranlasst.

So verweisen Forschungen zu Radikalisierungsprozessen auf die Vielzahl der Schutz- und Risikofaktoren, die die Hinwendung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu islamistischen Ideologien beeinflussen und sich in entsprechenden Bewältigungsstrategien wie Selbstüberhöhung, Vereindeutigung von Rollenmustern oder Projektion von Ängsten ausdrücken. Neben individuellen und familiären spielen dabei auch soziale und ideologische Faktoren eine Rolle, die die Übernahme von antidemokratischen und antipluralistischen Deutungs- und Gemeinschaftsangeboten begünstigen können. Entsprechend vielfältig sind die Ansätze, die in der universellen Präventionsarbeit auch im Bildungsbereich in den vergangenen Jahren entwickelt und erprobt wurden (vgl. u.a. Danner u.a. 2021, Wallner 2020 und UNESCO 2018). Neben Ansätzen der politischen Bildung, die auf die Förderung von Urteils- und Handlungskompetenzen beispielsweise im Umgang mit gesellschaftlicher Pluralität abzielen, zählen hierzu auch geschlechterreflektierende Ansätze, die für unterschiedliche Geschlechterrollen und sexuelle Orientierungen sensibilisieren und damit rigiden und normierenden Rollenmustern entgegenwirken. Hierzu gehören Ansätze der religiösen Bildung, die sich ausdrücklich auch mit religiösen Dimensionen von Radikalisierungsprozessen (beispielsweise in Bezug auf eine Vereindeutigung religiöser Traditionen, rigide Geschlechterrollen oder die Abwertung von Andersgläubigen) auseinandersetzen.

Unabhängig von der konkreten Situation und den Motiven, die hinter einem als konfrontativ wahrgenommenen Verhalten stehen, ist es in der Praxis allerdings immer erforderlich, einen Schritt zurückzutreten und eigene Wahrnehmungen zu hinterfragen. Dabei spielen neben eigenen Vorbehalten beispielsweise gegenüber Religion auch gesellschaftliche Diskurse über »den« Islam und »die« Muslim\*innen eine Rolle und prägen die Wahrnehmungen von Schüler\*innen und deren Verhaltensweisen. So stehen auch rigide Glaubensvorstellungen und absolute Wahrheitsansprüche nicht per se jenseits der Grenzen, die beispielsweise durch das Kontroversitätsgebot der politischen Bildung gezogen werden. Erst in der Verbindung mit antidemokratischen oder antipluralistischen Einstellungen überschreiten sie eine Grenze, die das Verhalten zu einem Problem machen. Protest, Provokation und Konfrontation an sich sind nicht ausreichend, um ein bestimmtes Verhalten oder eine bestimmte Einstellung als problematisch zu sanktionieren – zumal gerade Provokationen und Konfrontationen von unterschiedlichen Personen sehr unterschiedlich wahrgenommen werden. Sanktionierungswürdig ist in jedem Fall nicht die (reale oder vermeintliche) Provokation oder Konfrontation, sondern ein Regelbruch.

## Anmerkungen

- 1 In der öffentlich einsehbaren Fassung des Vermerks ist der Name des Autors geschwärzt. Aufgrund der Angabe seiner Funktion als »Referatsleitung Gesellschaft Arbeitslehre Aufgabengebiete« ist davon auszugehen, dass Kurt Edler, der in dieser Funktion beim Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg tätig war, den Vermerk verfasst hat.
- 2 Zur rechtlichen Konkretisierung schlägt Schieder folgende Definition des Schulfriedens vor, die die Entwicklung der Rechtsprechung aufgreift: »Schulfrieden bezeichnet einen Zustand, in dem die berechtigten Interessen (d. h. insbesondere die Grundrechte) aller am Schulverhältnis Beteiligten unter Berücksichtigung der gesetzlichen Erziehungsziele eine möglichst weitgehende Verwirklichung finden« (2020: 70).
- 3 Dieses Vorgehen lässt sich auch auf den Umgang mit anderen Verhaltensweisen übertragen, die sich beispielsweise auf ethnisch-kulturelle oder heteronormative Motive beziehen. Auch hier ginge es nicht darum, die individuelle Überzeugung in Frage zu stellen (zum Beispiel: »Als Mann ist es mir wichtig, so und so zu sein!«), sondern damit eventuell einhergehenden normierenden und abwertenden Verhaltensweisen entgegenzuwirken.

#### Literatur

- Ademi, Çefli (2020): Pluralismus braucht Verfassungsrechtsbildung. Plädoyer für anderen Diskurs über Religion und Politik, 18. August, https://rise-jugendkultur.de/artikel/pluralismus-braucht-verfassungsrechtsbildung/ (Zugriff: 30.01.2022).
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2021): Diskriminierung in Deutschland Erfahrungen, Risiken und Fallkonstellationen. Vierter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages, Berlin.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015): Schulbuchstudie Migration und Integration, Berlin.
- Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)/ Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (2017): Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können, Berlin.
- Bezirksamt Neukölln (2021): Stelle gegen konfrontative Religionsbekundungen bewilligt, Pressemitteilung, 9. September, www.berlin.de/ba-neukoelln/aktuelles/pressemitteilungen/2021/pressemitteilung.1124404.php (Zugriff: 30.01.2022).
- Bundesarbeitsgericht (2020): Urteil vom 27. August 2020 8 AZR 62/19, www.bundesarbeitsgericht.de/presse/kopftuchverbot-benachteiligungwegen-der-religion/?highlight=konkrete+gefahr (Zugriff: 30.01.2022).
- Danner, Katharina u.a. (2021): Good Practices der Extremismusprävention im Bildungsbereich, Working Paper 21, Institut für angewandte Rechts- und Kriminalsoziologie Universität Innsbruck/boja Beratungsstelle Extremismus, Wien.
- Deutscher Lehrerverband (2020): Große Trauer und Bestürzung über Enthauptung von Samuel Paty, 19. Oktober, www.lehrerverband.de/tag/trauer/ (Zugriff: 30.01.2022).
- DEVI (2021): Anlauf- und Dokumentationsstelle konfrontative Religionsbekundung. Bestandsaufnahme Konfrontative Religionsbekundungen in Neukölln, Vorabversion vorgelegt für das Bezirksamt Berlin-Neukölln, Dezember, Berlin.
- Edler, Kurt (2015): Islamismus als pädagogische Herausforderung, Stuttgart.
- Edler, Kurt (2016): Umgang mit Radikalisierungstendenzen in Schulen. Rechtliche und pädagogische Hinweise für die Praxis, www.ufuq.de/umgangmit-radikalisierungstendenzen-in-schulen-rechtliche-und-paedagogischehinweise-fuer-die-praxis/ (Zugriff: 30.01.2022).
- Evangelischer Pressedienst (2020): Lehrer beklagen islamistische Tendenzen in deutschen Schulen, 6. November, www.epd.de (Zugriff: 30.01.2022).

- Frindte, Wolfgang u. a. (2012): Lebenswelten junger Muslime in Deutschland, Berlin
- Heitmeyer, Wilhelm u.a. (1997): Verlockender Fundamentalismus, Frankfurt a. M. Hessischer Landtag (2021): Kleine Anfrage von Dr. Dr. Rainer Rahn (AfD) vom 13.11.2020 –Konflikt zwischen Lehrplänen und Religion und Antwort des Kultusministers, Drucksache 20/4085, 20. Wahlperiode, 5. März, https://starweb.hessen.de/cache/DRS/20/5/04085.pdf (Zugriff: 30.01.2022).
- Initiative Pro Berliner Neutralitätsgesetz (2021): Berliner Neutralitätsgesetz wird dem Bundesverfassungsgericht vorgelegt Dies allein reicht nicht!, 15. Februar, http://pro.neutralitaetsgesetz.de/berliner-neutralitaetsgesetz-wird-dem-bundesverfassungsgericht-vorgelegt-dies-allein-reicht-nicht (Zugriff: 30.01.2022).
- Jaschke, Hans-Gerd/Tausendteufel, Helmut (2018): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Berliner Landesprogramms Radikalisierungsprävention, Berlin.
- Kiefer, Michael (2020): Religion in der Radikalisierung. In: Joachim Langner u.a. (Hrsg.): Religion in der pädagogischen Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus, München, S. 75–94.
- Kiefer, Michael (2021): Konfrontative Religionsausübungen von muslimischen Schülerinnen und Schülern, Konrad Adenauer Stiftung, Analysen & Argumente, Nr. 425, S. 1–7.
- Landesinstitut für Lehrerbildung Hamburg (2013): Hintergrundvermerk: Religiös gefärbte Konfliktlagen an Hamburger Schulen, https://fragdenstaat.de/anfrage/religios-gefarbte-konfliktlagen-an-hamburger-schulen/17852/anhang/Vermerk\_relig\_gef\_Konfliktlagen\_HH\_Schulen.pdf (Zugriff: 30.01.2022).
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2021): Religion als Differenzierungsoption. Die Identifikation migrationsgesellschaftlicher Anderer. In: Grümme, Bernhard u.a. (Hrsg.): Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft, Stuttgart, S. 109–123.
- Mermania, Susanne (2021): Stört Religion den Schulfrieden?, 27. Dezember, https://taz.de/Schulprojekt-gegen-Religionskonflikte/!5820200/ (Zugriff: 30.01.2022).
- Schieder, Tobias (2020): Religion gefährdet den Schulfrieden? In: Willems, Joachim (Hrsg.): Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung, Bielefeld, S. 61–73.
- UNESCO (2018): Preventing violent extremism through education: Effective activities and impact, Paris.
- Wallner, Claudia (2020): Preventing and Countering Violent Extremism Through Education Initiatives Assessing the Evidence Base, RUSI Occasional Paper, 30. Juni, London.

#### Bernd Ridwan Bauknecht

## »Das hat nichts mit Rassismus zu tun« – Doch!

Struktureller Rassismus im Kontext von Schule und Prävention

#### Einleitung

Die Überschrift und meine Tätigkeit als Lehrkraft an einer Gesamtschule legen die Vermutung nahe, dass dieser Beitrag neorassistische Ordnungsmuster, Deutungsschemata und Differenzlogiken (vgl. Leiprecht 2016: 226) an der Institution Schule offenlegen möchte. Tatsächlich sollen in den Abschnitten »Die Institution« und »Beispiel Ausstellung« die Wirkkraft tradierter und kulturalisierender Naturordnungsmodelle moralischer und zivilisatorischer Überlegenheit (vgl. ebd.: 235) an Praxisbeispielen aus dem Schulalltag offengelegt werden. Gleichfalls findet ein kritischer Blick aus der Betroffenenperspektive der Schüler\*innen statt.

Zunächst und vor allem wird jedoch meine eigene Rolle als langjährige Lehrkraft für Islamischen Religionsunterricht und Islamkunde (seit 2004), als Einzelmitglied der Deutschen Islam Konferenz (2010–2013) sowie als Referent und Autor im Bereich von Salafismus und Islamismus im Kontext von Radikalisierungsprävention reflektiert. Die Thematisierung der eigenen Rolle im Feld entspringt der Logik, dass man als Akteur\*in im pädagogischen Bereich institutioneller und struktureller Rassialisierung¹ ausgesetzt ist. Dies erfordert zwingend die Reflexion über mögliche Mechanismen unbewusster individualisierter Aneignung und Weitergabe kulturalisierender und ethnisierender Strukturen. Zumal die Fokussierung auf den Aspekt Religion in den genannten Tätigkeitsfeldern die Gefahr birgt, Diskurse gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Muslim- und Islamfeindlichkeit und Machtverhältnisse zu reproduzieren (vgl. Attia/Keskinkılıc 2016: 168).

Somit ist der Beitrag in sechs Abschnitte gegliedert. Einleitend werden im ersten Abschnitt gesellschaftliche Diskurshierarchien und im zweiten Abschnitt Wirkweisen von strukturellem Rassismus am Lernort Schule

erörtert. Im dritten Abschnitt erfolgt die Reflektion meiner eigenen Rolle als Akteur im Feld, in der schulischen Praxis und der Prävention. Im vierten und fünften Abschnitt werden anhand konkreter Praxiserfahrungen die Mechanismen von strukturellem Rassismus beleuchtet. Der letzte Abschnitt fasst Ergebnisse zusammen und beleuchtet mögliche Schlussfolgerungen.

#### Diskurshegemonie: Das wird man doch wohl sagen dürfen!

Der Titel dieses Beitrags ist abgeleitet vom Titelblatt der Zeitschrift Focus vom 16. Januar 2015. In großen Lettern steht darauf der Satz: »Das hat nichts mit dem Islam zu tun«. Darunter ist ein Schnellfeuergewehr abgebildet und darunter steht in riesigen Buchstaben: »Doch!« (Focus 2015). Das rei-Berische Titelblatt bezog sich auf Aussagen einzelner Vertreter\*innen gro-Ber islamischer Verbände in Deutschland und deutscher Politiker\*innen, die stark simplifiziert wiedergegeben wurden. Die Ausgabe erschien kurz nach dem Anschlag auf die Pariser Redaktion der Satirezeitschrift Charlie Hebdo, bei dem die beiden Attentäter, die sich zu Al-Qaida bekannten, zwölf Menschen erschossen. In diese Zeit fällt auch die Hochphase der Terroroganisation IS, die ab 2014 große Gebiete in Syrien und im Irak besetzte und terrorisierte. Thematisch ging es um die Frage, inwieweit es einen Zusammenhang zwischen Religion und Gewalt gibt. Ein vermeintlicher politischer Konsens, dass es zwischen der tradierten und gelebten Religion der Muslim\*innen auf der einen und einer politischen Ideologisierung der Religion – gemeinhin als »Islamismus« (vgl. Seidensticker 2014) bezeichnet - auf der anderen Seite zu unterscheiden gelte, sollte aufgebrochen werden.

Tatsächlich wird die Thematik aber nicht ergebnisoffen, faktenorientiert und unter Berücksichtigung differenzierender Exegesen behandelt, sondern lediglich dahingehend, dass der reißerische Titel bestätigt wird, indem beispielsweise einzelne wenige Koranverse kontextlos zur Bestätigung der eigenen These aufgeführt werden. Dies entspricht dem Vorgehen von IS-Anhängern und großen Teilen salafistischer Erneuerungsbewegungen. Aber es widerspricht vielen bedeutenden Kernaussagen des Islams und dem Tenor der Deutungen einer 1400-jährigen Auslegungsgeschichte.

Die Meinungsmacher\*innen des Focus sahen sich in einer Art Heldenrolle, weil sie ein behauptetes Tabuthema, nämlich die Kritik am Islam, mutig aufgreifen und so eine vermeintliche Übereinkunft politischer und gesellschaftlicher Eliten brechen würden. Diese Behauptung ist äußerst fragwürdig, denn das öffentliche Islambild wird »seit Jahren von konflikthaften und alltagsfernen Erzählmustern dominiert« (Hafez/Schmidt 2020). Von etlichen wissenschaftlichen Beiträgen hierzu seien exemplarisch die von Yasemin Shooman, Kai Hafez oder Sabine Schiffer genannt.

»Der Islam als Religion und eigentliches Thema kommt in den Massenmedien kaum vor und fast gar nicht das religiöse Selbstverständnis von Muslimen. Kommen Muslime selbst zu Wort, dann oft als Befragte zu Themen, die andere implementiert haben. Das Islambild der Medien ist ein eigenes Konstrukt« (Schiffer 2015: 121).

Eine Aufarbeitung dieses Konstruktes »ist angesichts der Fülle von Nachrichten kaum mehr möglich und trägt immer den Ruch des Relativierens in sich, angesichts dominanter antiislamischer Einstellungen« (ebd.: 23).

Ebenso »konflikthafte« Erzählmuster finden sich in Schulbüchern. Vereinfachende Darstellungen des Islams verstetigen »die Wahrnehmung von Musliminnen und Muslimen als (vorwiegend) religiös markiertem Kollektiv außereuropäischer ›Anderer‹« (Kröhnert-Othman 2011: 3). Es dominieren »Essentialisierungen einer als religiös begründeten Differenz und kollektive Zuschreibungen« (ebd.). Dabei können »mangelnde Differenzierung und die Kollektivierung von Musliminnen und Muslimen« einer Form »von ›kulturellem Rassismus‹ Vorschub leisten, der die religiöse Differenz als unveränderlich begreift« (ebd.).

Schüler\*innen haben diesbezüglich feine Antennen. Öffentliche Debatten wie beispielsweise zu den Publikationen von Thilo Sarrazin² oder die sehr kritischen Diskussionen zur Äußerung des ehemaligen Bundespräsidenten Christian Wulf, wonach der Islam zu Deutschland gehört, wurden von den Jugendlichen wahrgenommen, reflektiert und als gewollte Ausgrenzung erlebt.

Wie durch ein Brennglas werden diese Kontexte im Klassenraum sichtbar. Jugendliche muslimischen Glaubens stehen an dieser Stelle in einem Spannungsfeld, in dem sie nicht nur dem öffentlichen Diskurs, sondern auch zum Teil Vereinfachungen und Zuschreibungen von Akteur\*innen (Lehrkräfte, Sozialpädagog\*innen) der Institution Schule ausgesetzt sind. Ihre eigene Stimme findet kaum oder nur als problematisch gewertet Gehör.

In muslimisch geprägten Familien, in Gemeinden, im Klassenraum und in Diskursen der Herkunftsländer wird sehr wohl über kontroverse Themen kritisch diskutiert und nachgedacht. So ist zum Beispiel die alttestamentarische Geschichte von Kain und Abel als eine zentrale Aussage zur Anthropologie der Gewalt (Sure 5, Vers 28–32) ein Thema im Islamischen

Religionsunterricht. Die Auseinandersetzung mit Gewalt und die Reflexion über mögliche Korrelationen mit Religion sind Teil der Lehrpläne und finden sich in Schulbüchern zum Islamischen Religionsunterricht wieder (vgl. z.B. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2015: 24; Kaddor u. a. 2017: 96–101,107–116, 123; Kaddor u. a. 2011: 50 f., 148–153).

Die Stimmen, Sichtweisen und Empfindungen der Betroffenen werden aufgrund rassialisierender Ausgrenzungsmechanismen in diesen Diskurs selten einbezogen. Die Abänderung der Focus-Schlagzeile für die Überschrift dieses Beitrags in »Das hat doch nichts mit Rassismus zu tun – Doch!« soll dies veranschaulichen. Der abwertende Duktus der dominierenden Gruppe gegenüber einer Minderheit soll damit offengelegt werden.

### Rassismus, Kulturalismus und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit – Lernort Schule

Bekanntlich reagieren Menschen auf den Vorwurf des Rassismus empfindlich. Denn Rassismus wird oftmals auf Gewalt und bösartiges, intendiertes Verhalten reduziert. »Subtile, verdeckte und latente Formen von Rassismus werden vernachlässigt. Auch kommt es zu einer individualisierenden Vereigenschaftung: Rassismus wird vor allem als Gefahr beschrieben, die von Personen, die Rassismus als Eigenschaft in sich tragen, ausgeht. Rassismus, der in Diskursen, Institutionen, Strukturen, Praxisformen etc. vorkommt, wird übersehen« (Leiprecht 2016: 227 f.).

So ist in Deutschland der Begriff »Kultur« zunehmend ein »Sprachversteck für Rasse geworden (Leiprecht 2001: 28). Tatsächlich ist Rasse kein analytischer Begriff. Allerdings gibt es eine konstruierte Ordnung der Welt, die Ungleichheit rechtfertigt und somit rassistische Methodologien und Strukturen fortführt, ohne im ursprünglichen Sinne einen offenen biologischen Rassismus zu vertreten. »Soziale und kulturelle Differenzen« werden »naturalisiert und somit soziale Beziehungen zwischen Menschen als unveränderliche und vererbbare verstanden (Naturalisierung). Die Menschen werden dafür in jeweils homogenen Gruppen zusammengefasst und vereinheitlicht (Homogenisierung) und den anderen grundsätzlich verschieden und unvereinbar gegenübergestellt (Polarisierung) und damit zugleich in eine Rangordnung gebracht (Hierarchisierung). Beim Rassismus handelt es sich also nicht einfach um individuelle Vorurteile, sondern um die Legitimation von gesellschaftlichen Hierarchien, die auf der Diskriminierung der so konstruierten Gruppen basieren. In diesem Sinn ist Rassismus immer ein gesellschaftliches Verhältnis« (Rommelspacher 2011: 29).

Beim antimuslimischen Rassismus wird Religion zu einem Differenzierungsmerkmal (vgl. ebd.: 28; Attia/Keskinkılıç 2016: 168). Dabei wird »der Islam« zur Quelle von Verfehlungen wie Chauvinismus, Fanatismus oder Demokratieunfähigkeit erklärt, mit denen sich stets »die Anderen« gleichsam »infizieren«.

Somit definiert der momentan im wissenschaftlichen Diskurs verwendete Begriff des strukturellen Rassismus die Ausgrenzung, die das gesellschaftliche System mit seinen Rechtsvorstellungen und seinen politischen und ökonomischen Strukturen bewirkt. Institutioneller Rassismus wiederum bezieht sich auf Gewohnheiten, etablierte Wertvorstellungen und bewährte Handlungsmaximen. Der individuelle Rassismus ist hingegen die direkte persönliche Interaktion, die auf persönlichen Handlungen und Einstellungsmustern beruht (vgl. Rommelspacher 2011: 30).

»Unsichtbare Mauern, die unsere Gesellschaft durchziehen«, werden durch das »Ineinandergreifen von strukturellem, institutionellem und individuellem Rassismus errichtet« (ebd.: 31). Diese Ausgrenzung geschieht nicht immer bewusst und gezielt. Es sind oftmals unreflektierte Mechanismen, die zum Tragen kommen. Wenn es sich allerdings - wie unter anderen Rommelspacher beschreibt - bei Rassismus nicht einfach um individuelle Vorurteile handelt, sondern um die Legitimation von gesellschaftlichen Hierarchien, die auf der Diskriminierung der so konstruierten Gruppen basieren, dann muss an dieser Stelle die Frage nach einer politisch gewünschten Steuerungsintention aufgeworfen werden. Könnte das Interesse vorliegen, die bestehenden Machtverhältnisse im Kern unangetastet zu lassen? Dient also die Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts der Partizipation von Muslimen\*innen oder lediglich der Kontrolle, um eigene Machtvorteile zu wahren? Dient die Prävention gegen Radikalisierung von muslimischen Jugendlichen einer uneingeschränkten Partizipation oder vielmehr einer weiteren Stigmatisierung und Ausgrenzung, um Machtverhältnisse nicht ernsthaft zu gefährden?

Wenn diese Überlegungen nun noch stärker auf die eigenen Erfahrungen im Feld und die eigene Rolle bezogen werden, ergeben sich weitere Fragen: Welche Funktion hat die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts, die Deutsche Islam Konferenz oder die Prävention gegen religiös begründeten Extremismus? Wie ist dabei meine eigene Tätigkeit im Feld als Lehrkraft für Islamkunde und Islamischen Religionsunterricht seit 2004, als Mitglied der Deutschen Islam Konferenz (2010 bis 2013) und als Publizist und Akteur im Bereich Prävention gegen religiös begründeten Extremismus zu bewerten?

# Die Lehrkraft: die eigene Rolle als Akteur\*in im pädagogischen Feld und im Minenfeld politischer Implikationen

Das »Jahrbuch für Islamophobieforschung 2020« befasst sich in einem Sonderheft mit der Thematik von »MuslimInnen unter Generalverdacht: Perspektiven auf die Prävention von sogenanntem islamistischem Extremismus«. Einer der Aufsätze kritisiert die Wirkkraft und das Ausmaß präventiver Vernunft. Darin wird beschrieben, dass »im Kontext von Islamismusprävention immer wieder davon die Rede« sei, »dass schon die richtige« Religionsausübung oder die Vermittlung von religiöser Bildung allein, etwa im Kontext eines bekenntnisorientierten Islam-Unterrichts an öffentlichen Schulen, sinnvolle Maßnahmen der Prävention« seien. Doch damit würde Prävention »zu Lasten anderer, durchaus legitimer und für sich stehender Argumente und Ansprüche zum universellen Handlungsprinzip erhoben« (Ghandour 2020: 119).

Beleg und Grundlage für dieses Argument ist ein Beitrag, den ich sechs Jahre zuvor für einen Sammelband geschrieben hatte, und der den provokanten Titel »Mit Islamischem Religionsunterricht gegen Extremismus« trägt (Bauknecht 2014: 139). Mein Aufsatz greift somit bereits im Titel die mit der Einführung des Islamischen Religionsunterrichts verbundene Erwartung aus der Politik auf, dass der Unterricht Extremismus zurückdrängen könne. Das bedeutet aber nicht, dass er sich diese Forderung zu eigen macht. Vielmehr beleuchtet er die Thematik und die Verhältnismäßigkeit zwischen den Erwartungen der Politik und dem pädagogischen Alltag.

In meinen Publikationen wird deutlich formuliert, dass Islamischer Religionsunterricht und religiöse Bildung ein Grundrecht sind. Dabei wird nicht von einer »richtige[n] Religionsausübung« (Ghandour 2020: 119) ausgegangen, sondern unter der Prämisse der Willensfreiheit jeder\*jedes einzelnen Lernenden zu einer vielschichtigen Reflexion religiöser und spiritueller Inhalte angeregt.

Der Titel »Mit Islamischem Religionsunterricht gegen Extremismus« spiegelt der Politik ihre eigene Forderung zurück und veranschaulicht, dass die Reflexion über Religion, die Sprachbefähigung über die eigene religiöse Tradition und Identität und die pädagogische Auseinandersetzung bereits »(Primär-)Prävention« per se sind. Es geht dabei eben nicht um »richtig« oder »falsch«.

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass sich das Schulministerium in Nordrhein-Westfalen kontinuierlich gegen die aus der Gesellschaft und der Politik erhobenen Forderungen gewehrt hat, dass ein Islamischer Religionsunterricht als Prävention gegen »Islamismus« dienen soll. Auch gegen Überlegungen aus dem NRW-Innenministerium, »Salafismusprävention« im schulischen Bereich stärker zu verankern, wurden mit Verweis auf bildungspolitische Aufgaben Bedenken vorgebracht. So wurde seitens des Schulministeriums in Arbeitsgruppen, an denen ich beratend teilnahm, die Gefahr der Stigmatisierung von Schülern\*innen und der unkontrollierten Zuschreibungen hervorgehoben.

Mit einem Blick von außen auf politische Initiativen wie die Deutsche Islam Konferenz oder auf Maßnahmen wie die Einführung des Islamischen Religionsunterrichts kann man die »Simplifizierungen und Reduktionismen«, die »vielen politischen und pädagogischen Maßnahmen zugrunde liegen, sobald antimuslimischer Rassismus in den Blick genommen wird« (Attia/Keskinkılıç 2016: 168), bestätigt sehen. Es entsteht in gesellschaftlichen Debatten schnell ein erster Eindruck, dass durch »Interreligiöse Dialoge, Islamkonferenzen, muslimischen Religionsunterricht, Islam in Curricula, Speisevorschriften und Gebetsmöglichkeiten an Schulen und in Betrieben, Richtlinien zu Ge- oder Verboten von Kopftüchern und ähnliche Initiativen« (ebd.) auch Veranderung (Othering) verstärkt werden kann. So könne das Ernstnehmen der Religionsgemeinschaft zwar zur Anerkennung pluraler Vielfalt beitragen, allerdings würden dabei Muslime\*innen auf bestimmte religiös konnotierte Merkmale reduziert (vgl. ebd.).

»Die Verwobenheit des Islams insbesondere mit dem Christentum und dem Judentum in historischer, gesellschaftlicher, kultureller, sozialer, theologischer u.a. Perspektive gerät ebenso in den Hintergrund wie die Verwobenheit von Religion mit Kultur(alisierung), Ethnisierung, Rassialisierung, Sexualität und Sexualisierung, Ver-Geschlecht-lichung, Nationsbildung und Klassenverhältnissen« (ebd.: 169).

Die Kritik von Attia/Keskinkılıç ist berechtigt: Zur »Zurückdrängung antimuslimischer Praktiken und zum Schutz vor seinen Effekten« (ebd.) ist eine tiefergehende Auseinandersetzung mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit notwendig. Doch findet diese Auseinandersetzung in den oben aufgezählten Formaten bereits statt. So werden im Islamischen Religionsunterricht die Verwobenheit von Religion mit Kultur wie auch die Themen »Ethnisierung«, »Rassialisierung« oder »Sexualisierung« sowie die Verwobenheit von Judentum, Christentum und Islam durchaus zentral behandelt (vgl. Schulbuch Saphir (Kaddor u. a. 2011, 2012, 2017) sowie

weiter unten in diesem Beitrag den Abschnitt »Die Institution«). Innerhalb der Formate finden Ausdifferenzierungen, Vertiefungen und Reflexionen statt, die mittel- und längerfristig Veränderungen nach außen bewirken können.

Nach über 18 Jahren als Lehrkraft, die zum »Islam« an öffentlichen Schulen unterrichtet, kann ich feststellen, dass von Einführung des Unterrichts bis heute eine Entwicklung stattgefunden hat, die nachhaltige und positive Veränderungen in der Auseinandersetzung mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit bewirken kann. Das Schulklima ändert sich mit der Einführung des Schulfachs zum Positiven, da Schüler\*innen und Eltern diese als Akzeptanz ihrer Identitätsgeschichte erleben, die sich institutionell widerspiegelt und dadurch nicht weiter ausgegrenzt wird. Gleichzeitig werden Lehrkräfte herausgefordert, Identitätsgeschichten von Minoritäten tiefergehend und unter Einbezug unterschiedlicher Perspektiven zu reflektieren. Indem das Fach »Islamischer Religionsunterricht« sowie Islamische Religionspädagogik Eingang in Schulen, in Curricula, in Bildungseinrichtungen und Universitäten finden, werden Diskurse eingebunden und vernetzt. Als Lehrkraft wird man Teil der Fachschaften, ist an gemeinsamen Projekten beteiligt und initiiert bewusst oder unbewusst in der Normalität des Alltags Perspektivwechsel.

Ebenso darf das Wirken im Sozialraum nicht unterschätzt werden. Als professionelle Akteur\*innen im kommunalen Raum können Lehrkräfte, Sozialpädagog\*innen oder Mitarbeiter\*innen im Bereich der Sozialen Arbeit über einen oberflächlichen Effekt der »Anerkennung religiöser Vielfalt« (Attia/Keskinkılıç 2016: 168) hinauswirken: Antimuslimischer Rassismus wird durch das tägliche Handeln im Feld kaleidoskopisch gebrochen und reflektiert, da die Akteur\*innen als Menschen wahrgenommen werden müssen.

Im ungünstigen Fall können »pädagogische Theorien und Konzepte, Bildungspläne und -materialien, pädagogische und institutionelle Settings« in einem solchen Prozess jedoch auch einen Beitrag zur »Fortschreibung und Verfestigung [...] von antimuslimischem Rassismus« (ebd.: 180) leisten. Dem muss durch eine Systematisierung entgegengewirkt werden, bei der professionelle Akteur\*innen in Theorie und Praxis eingebunden werden. Auch Angehörige von marginalisierten Gruppen sind in erster Linie Individuen, die sich in ihrer Komplexität und in komplexen Prozessen an einem Lernort wie Schule oder im Bereich der Sozialen Arbeit nicht auf wenige gruppenbezogene Merkmale reduzieren lassen.

Auch die Deutsche Islam Konferenz war in ihren verschiedenen zeitlichen Phasen einem inhaltlichen Lernprozess unterworfen, in dem sukzessive eine Ausdifferenzierung und eine Vertiefung der Themen stattfand, die von den Teilnehmern\*innen als Multiplikatoren\*innen in ihre verschiedenen Lebens- und Arbeitsbereiche getragen wurden.

Ausschlaggebend scheint mir die Frage: Was war und ist der Antrieb für eine staatliche Einführung des Islamischen Religionsunterrichts und die Einrichtung islamisch-theologischer Lehrstühle an Universitäten?

Die Beantwortung dieser Frage ist abhängig von der Haltung des Initiators, denn sie beeinflusst die Entwicklungen und Ergebnisse des Prozesses. Da »der Staat«, als Initiator, aus verschiedenen Menschen mit unterschiedlichen Haltungen besteht, die wiederum von gesellschaftlichen Haltungen geprägt sind, liegt zwar ein institutionalisiertes, aber dennoch kommunikativ-fluktuierendes Handlungsfeld vor. Trotzdem ist »der Staat« aufgrund seiner institutionalisierten Prozess- und Entscheidungsstrukturen zur Umsetzung sehr konkreter gesellschaftspolitischer Maßnahmen fähig.

Die Positionen politischer Handlungsträger\*innen zur Rolle der Politik in Bezug auf Islam und Muslim\*innen in Deutschland (und in der Folge auch in pädagogischen Handlungskontexten) bewegen sich in einem Spannungsfeld zweier gegensätzlicher Pole:

- 1. Das politische Handeln wird als hegemoniales Konzept verstanden, das in disziplinierender Funktion mittels Sicherheitsdiskursen Bevölkerungsgruppen kontrolliert. Dabei kommt es zu einer Überhöhung von Ressentiments, um das Handeln zu legitimieren: Muslim\*innen stellen eine Gefahr dar; aber der Staat kontrolliert den Islam und bietet Sicherheit. Antimuslimischer Rassismus wird umgedeutet und gegen die betroffene Gruppe eingesetzt.
- 2. Das politische Handeln wird als Konzept verstanden, das Partizipation in gerechter Weise fördert und umsetzt. Rechte werden unabhängig von Zugehörigkeiten zuerkannt. Antimuslimischer Rassismus wird erkannt und thematisiert.

Wie sich politisches Handeln im Spannungsfeld dieser beiden Pole verhält, soll an dieser Stelle in ersten kurzen Überlegungen dargelegt werden:

Häufig taucht in öffentlichen Debatten, in medialen Schlagzeilen, in Konferenzen oder im täglichen Handlungsfeld ein scheinbar unumstößliches Naturgesetz auf: der »Webfehler« des Islams. Nach diesem vermeintlichen Naturgesetz ist die Weltreligion Islam das Problem. Ihr sei ein »Webfehler« inhärent, der ihr bereits während der Genese durch Koran und Prophet

Muhammad eingepflanzt worden sei. Dieser vermeintlich ursprüngliche »Webfehler« bedinge, dass sich in diese Religion geborene Menschen mit Frauenfeindlichkeit, Gewalt und Fanatismus infizieren. Gerettet sind nur die Vernünftigen, die sich »aufklären« lassen und sich distanzieren, indem sie zum Beispiel keine rituellen Handlungen praktizieren. Auch während meiner Teilnahme an der Deutschen Islam Konferenz konnte ich in Statements mancher staatlicher Vertreter\*innen das Gesetz »Webfehler« erkennen.

Dennoch unterliegt der politische Prozess dem oben beschriebenen Spannungsfeld. Wissenschaftliche und empirische Fundierungen durch in Auftrag gegebene Studien oder durch die fachliche Beratung von Juristen\*innen, Kirchenrechtlern\*innen, Soziologen\*innen oder Islamwissenschaftler\*innen dienen zur Überprüfung der eigenen Haltung und beeinflussen den Prozess. Eine Expertise wie beispielsweise von Prof. Dr. Mathias Rohe, der sowohl Islamwissenschaftler als auch Volljurist ist, konnte maßgeblich zur Versachlichung beitragen. Somit wurde ein dialogischer Prozess angestoßen, der die Reflexion der eigenen Haltung und politische Partizipation fördert.

Die Etablierung von Lehrstühlen zu Islamstudien/Islamischer Theologie an deutschen Hochschulen und die Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts tragen in der Intention den Gedanken der Partizipation in sich. Denn durch die Etablierung wird es Menschen muslimischen Glaubens ermöglicht, am eigenen gesellschaftlichen Bild mitzugestalten und die eigene Identität zu erforschen. Eine sogenannte Islamische Theologie ermöglicht erst, die eigene Religionsgeschichte zu plausibilisieren. Dabei spielen im augenblicklichen Prozess des wissenschaftlichen Diskurses Kontextualisierung und Subjektorientierung eine erhebliche Rolle.

Hiergegen könnte nunmehr kritisch eingebracht werden, dass erst durch diese Mittel die Religion »gezähmt« werde und somit der Prozess doch einzig einem staatlichen Kontrollmechanismus geschuldet sei. Eine solche Argumentation wäre allerdings einseitig und potenziell destruktiv für Muslim\*innen. Denn die Etablierung islamisch-religiöser Studien ermöglicht die Erforschung und die Auseinandersetzung mit der eigenen vieldeutigen Tradition, mit teleologischen³ Interpretationen und der Fülle einer 1400-jährigen Auslegungsgeschichte. Dabei sind historisch-kritische Studien ein Mittel, um theologische Verstehenshintergründe und elementare Aussagen zugänglich zu machen. Ohne die Brechung der Aussagen im Prisma der historischen Kontextualisierung unter Einbeziehung semiotischer Didaktik⁴ wäre das Lebensumfeld der Spätantike und des Mittelalters nicht zugänglich und es verbliebe eine totalisierende Dogmatik.

Die wissenschaftliche Forschung trägt somit auch dazu bei, einfachen

monokausalen Deutungen und Eindeutigkeitsangeboten, wie sie beispielsweise von sektiererischen Gruppierungen aus dem Spektrum salafistischer Erneuerungsbewegungen propagiert werden, etwas entgegenzusetzen, indem sie die reiche und vielfältige muslimische Auslegungstradition bekannt macht.

#### Die Institution

Hierarchische Naturordnungsmodelle aus Zeiten der kolonialen Expansion Europas und die damit einhergehende Vorstellung einer moralischen und zivilisatorischen Überlegenheit einer »weißen Rasse« erfuhren ab dem 18. Jahrhundert im Zuge der Aufklärung und durch das verstärkte Aufkommen von Technologie und Wissenschaft zunehmend Konkurrenz durch naturwissenschaftliche Begründungen, die göttliche Kräfte als Legitimation der sozialen Ordnung ablösten (vgl. Leiprecht 2016: 234 f.).

Birgit Rommelspacher versteht Rassismus als eine »Legitimationslegende«, die »die Tatsache der Ungleichbehandlung von Menschen ›rational‹ zu erklären versucht, obgleich die Gesellschaft von der prinzipiellen Gleichheit aller Menschen ausgeht« (2011: 26). Für den »modernen Rassismusbegriff« sei hierbei entscheidend, »ob mithilfe naturalisierter Gruppenkonstruktionen ökonomische, politische und kulturelle Dominanzverhältnisse legitimiert werden«. So sei »›der‹ Islam heute zum eigentlichen Gegenspieler ›des‹ Westens geworden und bildet in der manichäischen Sicht des Rassismus seinen unvereinbaren Gegensatz« (ebd.).

Liest man sich Schulprogramme durch, fällt auf, dass in keinem ein wohlformuliertes Leitbild mit dem Verweis auf die Gleichheit der Menschen fehlt. Über tatsächliche Curricula oder Maßnahmen, die nachhaltig im Schulbetrieb ein Bewusstsein über strukturellen oder institutionellen Rassismus thematisieren, erfährt man jedoch wenig. Somit schwingt in den wohlgemeinten Leitbildern ein Motto mit, das auch im Schulalltag in vielen Situationen spürbar wird:

#### Alle Menschen sind gleich – nur wir sind moralisch gleicher!

Konkrete Erfahrungen aus dem Schulbetrieb habe ich bereits in dem Artikel »Islamischer Religionsunterricht im Spannungsfeld zwischen den Institutionen – Erfahrungswerte und Reflexionen« (Bauknecht 2011) geschildert. Oftmals haben aufseiten der Lehrkräfte Kränkungen, die Vermischung verschiedener Ebenen oder Berührungsängste zu Projektionen

geführt, die dann aufgrund von Verallgemeinerungen oder Übertreibungen prägend für den Alltag wurden. Dass beispielsweise ein Grundschüler seine Martinslaterne im Mülleimer des Schulhofs entsorgte oder einzelne Eltern eine mit subtilem Druck durchgesetzte Teilnahme am Weihnachtsgottesdienst kritisch sahen, wurde von manchen Lehrkräften zumindest als kränkende Respektlosigkeit wahrgenommen. Sehr schnell steht dann ein »Islamismus-Verdacht« im Raum.

Die kindliche Handlung und die Bedenken religiös-theologischer Art wurden allgemein als Integrationsverweigerung ausgelegt, obwohl bei beiden Beispielen jeweils eine Vielzahl anderer Gründe eine Rolle spielte. Aus pädagogischer Sicht wäre es eine Aufgabe, eine Pflicht und eine Chance für Schule und Gesellschaft, an dieser Stelle in einen konstruktiven Dialog zu treten. Hierzu sind systematische Überlegungen und methodische Vorgehensweisen notwendig.

Ebenso gibt es hinsichtlich der Genderthematik in meinem Artikel Beispiele dafür, wie aus Angst heraus und durch die Brille eigener Vorurteile eine vermeintlich religiös begründete und angeblich kulturell festgeschriebene Benachteiligung von Frauen oder die behauptete kulturell und religiös bedingte Gewalttätigkeit von Männern in Ereignisse und Handlungen projiziert werden. Es steht außer Frage, dass es solche Benachteiligungen und auch Gewalttätigkeiten gibt. Diese werden allerdings allzu oft verallgemeinert und einer vermeintlich homogenen Gruppe zugeschrieben.

Gelegentlich habe ich vor allem im neunten Jahrgang Schüler\*innen nach eigenen Diskriminierungserfahrungen gefragt. Regelmäßig sind die Befragten im ersten Moment ratlos und können von keinen Erlebnissen berichten. Dieses Phänomen verwundert, denn vor allem an Schulen mit dem Zertifikat »Schule ohne Rassismus« erwartet man eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem Thema. Andererseits könnte es natürlich sein, dass die Heranwachsenden diesbezüglich tatsächlich keinerlei persönliche Erfahrungen gemacht haben. Doch bereits nach kurzer, vertiefender Einführung verschriftlichen die Schüler\*innen ein Potpourri an Erlebnissen, das sich an dieser Stelle in zwei Kategorien zusammenfassen lässt:

1. Im öffentlichen Raum: Sehr häufig werden Beleidigungen und Anfeindungen genannt, die weibliche Familienmitglieder aufgrund ihrer religiösen Kopfbedeckung im Bus oder im städtischen Raum erfahren. Ebenso werden mehrfach direkte verbale Beleidigungen wie »scheiß Kanake«, »scheiß Ausländer« oder »scheiß Moslem« benannt. Männliche Jugendliche berichten davon, als »IS-Terrorist« bezeichnet zu werden. Neben verbalen Angriffen werden auch konkrete Benachteiligun-

- gen zum Beispiel bei der Berufssuche oder im Wohnumfeld genannt. So setze sich beispielsweise eine Nachbarin dafür ein, dass in der freigewordenen Wohnung »Deutsche« einziehen, weil zu viele »Türken« im Haus leben.
- 2. Am Lernort Schule: Mehrmals wird geäußert, dass Schüler\*innen mit familiärem »Migrationshintergrund« weniger zugetraut wird und eine schlechtere Einstufung erfolgt. Dabei sind etliche dieser Jugendlichen vor Ort geboren und sozialisiert. Eine Person gibt an, die Lehrkraft werfe ihr vor, Bildung nicht ernst zu nehmen. Eine andere berichtet, dass eine Lehrkraft »blöde« Anspielungen über ihre Herkunft mache. Auch die Bezeichnung »Kopftuchmädchen« sei gefallen. Religiöse Praxis und Riten werden von einigen Unterrichtenden als etwas Rückständiges wahrgenommen, was die Schüler\*innen teilweise als kränkend empfinden. Diese Kränkung wird von manch Lehrenden wiederum als Bestätigung eines schnellen Beleidigt-Seins interpretiert, womit Vorurteile über »die nichtkritikfähigen Muslim\*innen« bestätigt werden. Oftmals wird Kritik als Frage formuliert: »Müsst ihr muslimischen Mädchen kein Kopftuch tragen?«, »Dürft ihr echt den ganzen Tag nicht essen und trinken?«, »Warum fastest du?«.

Auch wenn hinter der ein oder anderen Frage berechtigtes Interesse liegen kann, ist es dennoch bezeichnend, dass dies häufig nicht so wahrgenommen wird. Dabei wäre es Aufgabe der Schule, an dieser Stelle pädagogisch fürsorglich zu handeln. Es ist keine Bringschuld der Kinder und Jugendlichen sich an dieser Stelle zu rechtfertigen, zumal Heranwachsende in der Regel nicht über Expertenwissen verfügen.

#### Beispiel Ausstellung

Auch wenn bei Terroranschlägen, die »islamistisch« begründet werden, heute zwischen Islam als Religionsgemeinschaft und Islamismus – im Sinne eines politischen Missbrauchs von Religion, der allerdings noch lange nicht die Befürwortung von Gewalt beinhalten muss – weitgehend differenziert wird (vgl. Seidensticker 2014; Bauknecht 2018), gibt es dennoch weiterhin gesellschaftliche und teilweise mediale Tendenzen, Muslim\*innen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zum Islam sehr allgemein Rückständigkeit, Modernitätsverweigerung und Intoleranz zu unterstellen sowie der Demokratiefeindlichkeit und Gewaltbereitschaft zu verdächtigen. Kritik, Religionskritik und Gesellschaftskritik sind immer wichtig für das Zusammenleben. Allerdings kann

Kritik auch zur Last und Gefahr werden, wenn sie verallgemeinert, nicht differenziert und zur Projektion oder zur unreflektierten Anklage dient.

Unter Terroranschlägen, die mit einer islamistisch-dschihadistischen Ideologie begründet wurden, hatten vorwiegend Muslime selbst zu leiden: in Afghanistan, Syrien, im Irak, in der Türkei und in etlichen anderen Ländern. Dennoch haben viele Menschen muslimischer Prägung gerade in Europa aufgrund der beschriebenen Spannungen das Gefühl, für diesen Terror verantwortlich gemacht zu werden. Solche Zuschreibungen rufen Gefühle der Ohnmacht, der Schuld und des Widerstands hervor.

Die rechtsradikalen Anschläge in Neuseeland auf zwei Moscheen im März 2019 und ein knappes Jahr später in Hanau lösten an vielen Schulen bei muslimischen Schülern\*innen Betroffenheit und ein Unbehagen aus, dem sie Ausdruck verleihen wollten. Als Reaktion auf den Terrorakt in Christchurch hatten die Schüler\*innen an meiner Schule vor allem die beiden folgenden Anliegen:

- Tat und Opfer würden anders bewertet als bei Terror gegen nichtmuslimische Opfer. Die Medien würden weniger berichten; ohne Sondersendungen und Talkrunden. Die Täter würden als Einzeltäter entschuldigt. Die Schüler\*innen-Vertretung der Schule forderte daher eine Schweigeminute während der Unterrichtszeit für die 51 Toten und 50 teils schwer Verletzten in Christchurch. Diesem Anliegen wurde nicht stattgegeben.
- Vorurteilen und Fehlinformationen über Muslime und den Islam sollte mit Aufklärung entgegengewirkt werden.

Diesen Anliegen der Schüler\*innen habe ich in den beiden Religionskursen des neunten Jahrgangs Raum gegeben. Nach längeren Diskussionen beschlossen die Schüler\*innen, eine Ausstellung zu gestalten, in der die Themenkomplexe »Vorurteile und Diskriminierung« sowie »Aufklärung über den Islam« im Vordergrund stehen sollten.

Augenscheinlich gibt es zwischen der Eigenwahrnehmung der Institution Schule und deren Wahrnehmung durch die Schüler\*innen, die nicht einer privilegierten Mehrheit angehören, einen Widerspruch. Rommelspacher schreibt hierzu, dass »eine implizite Form des institutionellen Rassismus« etwa die Tatsache sei, »dass in dem deutschen Schulsystem Lehrformen und Bildungsinhalte ganz auf die Kinder der Mehrheitsgesellschaft zugeschnitten sind«. Das Resultat sei, dass Angehörige von Minderheiten »erheblich benachteiligt werden und ihnen so der Zugang zu dieser Gesellschaft von vorneherein sehr schwer gemacht wird. Werden diese

Zusammenhänge nun aufgedeckt und dennoch nichts daran geändert, dann verwandelt sich die implizite in eine explizite Form der Diskriminierung, da nun die Benachteiligung billigend in Kauf genommen wird« (2011: 31).

Definiert man Rassismus mit Rommelspacher als ein »gesellschaftliches Verhältnis« (ebd.: 29), in dem durch ein System von Diskursen und Praxen, historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimiert und reproduziert werden, so ist gerade die Institution Schule neben anderen Institutionen davon betroffen. Entsprechend war es den Neuntklässlern\*innen ein dringendes Anliegen, der Schule – dem Lehrkörper und den Mitschüler\*innen – die selbst erfahrenen Vorurteile und erlebten Diskriminierungen in einer Ausstellung zurückzuspiegeln.

Allerdings trägt die von ihnen besuchte Gesamtschule das Label »Schule ohne Rassismus« und ist nach einer der vier Mütter des Grundgesetzes benannt. Tatsächlich wird diese Verpflichtung von Schulleitungsmitgliedern und etlichen Lehrkräften sehr ernst genommen. Demokratiebildung und Chancengleichheit sind nicht bloße Schlagwörter an dieser Schule, sondern teilweise Programm.

Dieser Widerspruch zu den Erfahrungen der Schüler\*innen bestätigt das Vorhandensein eines impliziten Rassismus, der auch von vielen engagierten Lehrkräften nicht oder nur zum Teil wahrgenommen wird. Es gilt diesen impliziten Rassismus aufzudecken und bewusst zu machen. Denn nach meiner Erfahrung liegt ein expliziter Rassismus nicht im Interesse der meisten Schulleitungen und Lehrkräfte. So wurde auch die Idee einer Ausstellung von der Schulleiterin der Gesamtschule mit Begeisterung aufgenommen. Zur Ausstellungseröffnung haben die Schulleiterin und weitere Mitglieder der Schulleitung anerkennende Grußworte gesprochen. Etliche Lehrkräfte und auch der didaktische Leiter der Schule waren anwesend und traten in den Dialog mit den Schüler\*innen.

#### Schlussgedanke

Das Handeln politisch Verantwortlicher, von dem auch Präventions- und Bildungskonzepte betroffen sind, kann in einem Spannungsfeld verortet werden: Am einen Polende steht ein hegemoniales Konzept, das in disziplinierender Funktion mittels Sicherheitsdiskurse Bevölkerungsgruppen kontrolliert. Darin stellt »der Islam« eine Gefahr dar, vor der der Staat die Bevölkerung schützen muss. Am anderen Ende des Spannungsfelds wird politisches Handeln als Konzept verstanden, das Partizipation und Rechte

von Minoritäten fördert, um eine gerechtere Gesellschaft anzustreben und Werte des Grundgesetzes zu verwirklichen. Faktisch jedoch werden Diskurse und damit korrelierendes politisches Handeln zum großen Teil durch hegemoniale Konzepte, durch Abgrenzungen und kulturalistische Projektionen bestimmt.

Wie unter einem Brennglas lassen sich diskursive gesellschaftliche Spannungen im Klassenraum beobachten. Als Lehrkraft, die oftmals in ihrer Rolle die normative Mehrheit vertritt, ist man hierbei Strukturen von Rassialisierung und Kulturalisierung ausgesetzt, die oftmals unbewusst angeeignet und aktiv weiterverbreitet werden. Schüler\*innen, die als Angehörige minoritärer Gruppen gelesen werden, finden sich dagegen mit ihren Anliegen und Sichtweisen im Unterricht selten oder nur problematisierend wahrgenommen und sind am Lernort Schule verschiedenen Formen von Diskriminierung ausgesetzt. Das Resultat ist eine Polarisierung zwischen Lehrkräften und Schülern\*innen (vgl. Bossong/Dipcin/Marquardt in diesem Band). Dabei wird dieses Ungleichgewicht häufig nicht durch individuelle Vorurteile, sondern aufgrund systemischer Bedingungen verursacht. Absicht, Haltung und Ziele pädagogischen Handelns im beschriebenen Spannungsfeld folgen dem Antrieb, Gleichheit und Partizipation zu verwirklichen. In der Realität wird dies jedoch durch hegemoniale Implikationen des strukturellen und institutionellen Rassismus konterkariert.

Im Abschnitt »Die Lehrkraft« berichtete ich von den Bedenken und der Abwehrhaltung des nordrhein-westfälischen Schulministeriums gegenüber dem Plan des Innenministeriums, Präventionsmaßnahmen gegen religiös begründeten Extremismus im Bildungssektor zu forcieren. Dieses Beispiel zeigt, dass der politische und gesellschaftliche Diskurs unmittelbare Auswirkungen auf Bildungskonzepte und das Handeln im Klassenraum hat. So könnte auch die Institutionalisierung des Islamischen Religionsunterrichts kulturalistischer Rassialisierung Vorschub leisten. Aber in der momentanen Situation fördert der Unterricht Anerkennung und Teilhabe, da er den Schüler\*innen Freiräume und Artikulationsmöglichkeiten gibt. Im Islamischen Religionsunterricht haben Schüler\*innen die Möglichkeit ihre Perspektiven einzubringen und zu reflektieren. Dazu gehören in einem diskriminierungssensiblen Unterricht die Thematisierung von Ethnisierung, Rassialisierung oder Sexualisierung, so wie ich es in diesem Beitrag ausgeführt habe. Damit wird der Islamische Religionsunterricht in seiner derzeitigen Funktion zu einem wichtigen Bestandteil reflektierender Prozesse zum Rassismus am Lernort Schule.

Ganz grundsätzlich gesehen sind Rassismus und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit vielschichtige und »querliegende« Themen. Das bedeutet, dass sie nicht nur innerhalb eines einzigen Schulfachs behandelt oder auf (einzelne) explizite Erscheinungsphänomene reduziert werden sollten. Natürlich ist es wichtig, im Unterricht Vorurteilen und offenem Rassismus sowie Rechtsextremismus, Verschwörungsmythen, Antisemitismus oder religiös begründetem Extremismus systematisch zu begegnen. Hierbei wird Rassismus jedoch weiterhin lediglich als Randgruppenphänomen problematisiert. Es sind immer »die anderen«, die sich radikalisieren und rassistisch handeln. Deshalb muss bei der Etablierung der Rassismusforschung in der schulischen und universitären Bildung, in Bildungsplänen und Fachcurricula ein besonderes Gewicht auf der Reflektion von strukturellem und institutionellem Rassismus liegen, um so hegemoniale Funktionsmechanismen von Rassismus offenzulegen.

Für Pädagog\*innen sind eine antirassistische Haltung, ein antidiskriminierendes Bewusstsein grundlegendes Fundament ihrer Profession. Nur so ist eine Annäherung an die pädagogischen Ziele der Gleichberechtigung und Partizipation sowie einer Schule mit weniger Rassismus möglich.

#### Anmerkungen

- 1 Der Begriff »Rassialisierung« bezeichnet »Prozesse und Ideengebäude« einer gesellschaftlichen »Konstruktion von ›Rassen« (Leiprecht 2016: 228). Dabei ist der Begriff »Rasse« nicht auf eine reale, angeblich biologisch gegebene Existenz bezogen, sondern bezieht sich auf eine rassistisch konstruierte Ordnung der Welt.
- 2 Seine bekannteste rechtspopulistische Publikation ist der umstrittene Bestseller »Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen«, der im Jahr 2010 erschien.
- 3 Die Lehre der Teleologie besagt, dass alle Handlungen auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet sind. In Bezug auf die Religionsgeschichte ist damit gemeint, dass im Laufe der Geschichte bestimmte gesellschaftliche oder politische Bestrebungen die Interpretation religiöser Quellen beeinflusst haben bzw. die Quellen zur Legitimation eigener Zielsetzungen gedeutet wurden. Dieses Phänomen und dahinter liegende Prozesse können durch textkritische Methoden und historisch kontextbezogene Forschung offengelegt und verstanden werden.
- 4 Innerhalb des Fachbereichs der Religionspädagogik beschäftigt sich die semiotische Didaktik mit Zeichen und Symbolen in religiösen Schriften. Dabei ist ein Ziel, mögliche Bedeutungen von Zeichen und Symbolen während der Zeit ihrer Entstehung und die Veränderung der Deutungen im Laufe der Geschichte transparent und für die Gegenwart begreifbar bzw. relevant zu machen.

#### Literatur

- Attia, Iman/Keskinkılıç, Ozan (2016): Antimuslimischer Rassismus. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim u. a., S. 168–182.
- Bauknecht, Bernd Ridwan (2011): Islamischer Religionsunterricht im Spannungsfeld zwischen den Institutionen Erfahrungswerte und Reflexionen. In: Ucar, Bülent (Hrsg.): Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung. Perspektiven aus der Wissenschaft und dem Schulalltag der Lehrkräfte, Frankfurt a. M., S. 407–424.
- Bauknecht, Bernd Ridwan (2014): Mit Islamischem Religionsunterricht gegen Extremismus. In: El-Gayar, Wael/Strunk, Katrin (Hrsg.): Integration versus Salafismus. Identitätsfindung muslimischer Jugendlicher in Deutschland. Analysen, Methoden der Prävention, Praxisbeispiele, Schwalbach/Ts., S. 139–146
- Bauknecht, Bernd Ridwan (2018): Salafismus Ideologie der Moderne, Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), Infoaktuell 29/2018.
- Focus (2015): Das hat nichts mit dem Islam zu tun. Doch!, 16. Januar, www. focus.de/politik/focus-titel-das-hat-nichts-mit-dem-islam-zu-tun-doch\_id\_4411274.html (Zugriff: 30.06.2016).
- Ghandour, Ramzi (2020): Lost in Translation Islamismus, präventive Vernunft und das Problem ihrer Unübersetzbarkeit in ein islamisches Weltbild. In: Hafez, Farid/Qasem Sindyan (Hrsg.): Islamophobia Studies Yearbook/Jahrbuch für Islamophobieforschung 2020, Bd. 11, Wien, S. 111–130.
- Hafez, Kai/Schmidt, Sabrina (2020): Rassismus und Repräsentation: das Islambild deutscher Medien im Nachrichtenjournalismus und im Film, 27. August, www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/bewegtbild-und-politische-bildung/314621/islambild-deutscher-medien (Zugriff: 30.01.2022).
- Kaddor, Lamya u. a. (Hrsg.) (2011): Saphir. Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime, 7./8. Schuljahr, München.
- Kaddor, Lamya u.a. (Hrsg.) (2012): Saphir. Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime,5./6. Schuljahr, München.
- Kaddor, Lamya u. a. (Hrsg.) (2017): Saphir. Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime, 9./10. Schuljahr, München.
- Kröhnert-Othman, Susanne u. a. (2011): Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt. Ergebnisse einer Studie des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung, Braunschweig.
- Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden, Münster.

- Leiprecht, Rudolf (2016): Rassismus. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim u.a., S. 226–242.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2015): Sekundarstufe I. Islamischer Religionsunterricht. Kernlehrplan, Schule in NRW, Nr. 5026, Düsseldorf.
- Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/ Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach/TS, S. 25–38.
- Schiffer, Sabine (2015): Islam in deutschen Medien. In: Spenlen, Klaus (Hrsg.): Gehört der Islam zu Deutschland? Fakten und Analysen zu einem Meinungsstreit, Berlin u.a., S. 121–138.
- Seidensticker, Tilman (2014): Islamismus. Geschichte, Vordenker, Organisationen, München.

#### Anna Sabel

#### »Das war ein Attentat!«

Multiplikator\*innenschulungen zwischen Präventionslogik und Rassismusreproduktion<sup>1</sup>

Eine unserer Ausstellungen zu antimuslimischem Rassismus<sup>2</sup> wurde von Audiobeiträgen des muslimisch markierten, damals 19-jährigen Leipzigers R. begleitet. In den Abschnitt zum Terrorismusvorwurf führte er mit folgender persönlicher Erzählung ein:

»Als ich in der 10. Klasse war, 16 also, gab es so eine Situation im Französischunterricht. Wir haben aus irgendeinem Grund mit Scheren gearbeitet. Ich wollte meinem Freund seine Schere zurückgeben, und zwar über zwei Tische hinweg. Deshalb habe ich die Schere – so 'ne Kinderschere war das – geworfen, ganz sanft, ganz vorsichtig und mein Freund hat sie auf den Boden fallenlassen. Was auch sonst? Nicht sehr durchdacht, aber ganz unaufgeregt das Ganze. Und da schreit meine Lehrerin plötzlich Das war ein Attentat! Und kann sich nicht beruhigen. Der Schulleiter wird gerufen und meine Eltern auch. Und immer wieder sie ganz laut Das war ein Attentat. Und auf Nachfrage dann noch, mein Freund und ich wären in verfeindeten Banden und ich wäre Bandenführer, immerhin das.«

Die Situation spielt Anfang 2017, wenige Wochen nach dem Attentat auf dem Breitscheidplatz in Berlin. Die Verbindung zwischen muslimisch markierter junger Männlichkeit und Attentatsgefahr wurde deutlich früher in die deutschen Debatten als Deutungsrahmen eingeführt und häufig bestärkt. Unter dem Eindruck der Berliner Toten greift eine Lehrerin in einer Schulalltagssituation auf dieses Interpretationsangebot zurück. Das Bild vom gefährlichen Anderen verhindert den Blick auf den Schüler, den sie bereits seit Jahren kennt. Ich bilde mir ein, dass der Schreckmoment den Rückgriff auf rassistische Bilder begünstigte, die es nahelegten, den Jungen of Color vor ihr in Verbindung mit Gewalttätigkeit zu setzen. Wir kennen das von Fußballspielen. In Drucksituationen, in Momenten von Ärger, Angst und Aufregung nehmen rassistische Artikulationen zu. Vielleicht aber hat seine Lehrerin sich auch später, in einem ruhigen Moment, noch Gedanken über R. gemacht. Wie steht er zu Gewalt und in welchem

Zusammenhang steht das zu seiner religiösen und kulturellen Prägung und was kann oder muss sie tun? Eine so besorgte Lehrerin könnte sich an Träger mit Angeboten zur Prävention von religiös begründetem Extremismus gewendet haben und das mit der dominanzgesellschaftlich<sup>3</sup> bestätigten Gewissheit, dass ihre Sorgen Gehör verdienen.

#### Wessen Ängste werden gehört?

Menschen haben vor vielem Angst: vor Corona und vor Impfungen, vor Weltverschwörungen und vor Berufsverboten, vor den Entwicklungen, die ein muslimisch markierter, vermeintlich gewaltvoller Jugendlicher nehmen könnte, vor rassistischer Gewalt. Doch welche Ängste wo wie viel Berücksichtigung finden, ist eng mit gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen verbunden. Eindrücklich zeigt das die verbreitete Perspektive auf die Morde des NSU. Erst 2011, mit seiner sogenannten Selbstenttarnung, wurde die von ihm ausgehende rassistische Gewalt in der breiten Öffentlichkeit wahrgenommen. Dabei war bereits fünf Jahre zuvor sehr deutlich darauf hingewiesen worden. Bei der Demonstration »Kein 10. Opfer!« 2006, hatten, organisiert von der Familie des NSU-Opfers Halit Yozgat, 4000 Teilnehmende in Kassel versucht, auf die Gefahr durch die von ihnen bereits als rassistisch erkannte terroristische Mordserie aufmerksam zu machen. Mediale Resonanz war weitgehend ausgeblieben. Der rassistische Terror lag außerhalb der dominanzgesellschaftlichen Wahrnehmungsschwelle. Bezeichnend ist deshalb auch, dass es 2016 nach dem Anschlag auf den Weihnachtsmarkt auf dem Breitscheidplatz in einigen Medien hieß, nun sei »der Terror in Deutschland angekommen« (Schiffer/ Wagner 2021: 114).

Träger, die Präventionsangebote gegen »Islamismus« bewerben, müssen davon ausgehen, dass sich Menschen an sie wenden, die Terror und Radikalität innerhalb rassistischer Deutungsrahmen wahrnehmen. Damit muss ein verantwortungsbewusster Umgang gefunden werden. Nicht wenige Träger antworten auf diese Herausforderung, indem sie Workshops entwickeln, die zu einer besseren Beurteilung dessen, was als »religiös begründeter Extremismus« gelten kann und was nicht, beitragen sollen. Nehmen wir Sachsen als Beispiel, denn hier arbeite ich. In Sachsen fühlten sich nach einer Umfrage der Bertelsmann-Stiftung (2015) im Jahr 2014 78 % der Befragten vom Islam bedroht. Zugleich war und ist der Anteil an Muslim\*innen, die sich überhaupt bei Devianz auf den Islam beziehen könnten, gering. Ziel hiesiger Workshops scheint dann aber weni-

ger die »Prävention von religiös begründetem Extremismus« als vielmehr die Beruhigung von Ängsten zu sein, der ruhige Schlaf besorgter Bürger\*innen. Vielleicht ist das ungerecht formuliert, ganz sicher jedenfalls vereinfachend angesichts der Vielzahl von Anforderungen, denen sich sogenannte Präventionsarbeit stellt.

### Radikalisierungsprävention an der Schnittstelle zur Antirassismusarbeit

Naheliegenderweise fühlen sich Expert\*innen für sogenannten religiös begründeten Extremismus auch dafür verantwortlich, zu vermitteln, was ihrem Verständnis nach nicht »Extremismus« ist. Außerdem wird in vielen Netzwerktreffen zu rassismuskritischer politischer Bildungsarbeit über Zielgruppenerreichung diskutiert: »Wie erreichen wir andere als diejenigen, die eh schon an der Auseinandersetzung mit Rassismus interessiert sind?« Vor diesem Hintergrund ist spannend, dass sich mancher Träger von »Islamismus«-Präventionsangeboten, seine Pappenheimer\*innen kennend, als Akteur versteht, der auch Reflexionsräume für den Umgang mit den eigenen antimuslimisch-rassistischen Impulsen bietet. »Ich sehe doch, dass meine Arbeit etwas verändert«, sagt entsprechend eine Kollegin aus dem Bereich der Präventionsarbeit, die in dieser Art von Workshops unermüdlich vorurteilsbeladene Fragen von weißen Teilnehmenden beantwortet. Die Ähnlichkeiten zu manchem Antirassismusworkshops sind offenkundig. In einem sächsischen Präventionsangebot heißt das erste Modul laut Flyer »Grundlagen des Islams und religiöse Alltagspraxis«. Unter Modul 2 »Antidiskriminierung als Radikalisierungsprävention« wird als einer von drei Punkten ausgeführt: »Abbau von Wissensdefiziten, Verallgemeinerungen und Vorurteilen gegenüber Musliminnen und Muslimen in Sachsen« (SMS Sachsen 2020). In einem sächsischen Fortbildungsangebot »gegen Muslimfeindlichkeit und antimuslimischen Rassismus« wiederum wird laut Ankündigungstext die Möglichkeit geboten, »einen differenzierten Einblick in die Vielfalt muslimischer Lebenswelten in Deutschland zu bekommen und somit stereotype Wahrnehmungen in Bezug auf den Islam zu hinterfragen« (ZEOK 2022).

Vielleicht ist das Potenzial gewaltig, wenn das Ziel ist, Unwissen und Vorurteile über Islam und muslimische Lebenswelten abzubauen. Hätte beispielsweise R.s Lehrerin das eine oder das andere Angebot in Anspruch genommen, wäre das möglicherweise auch R. zugutegekommen. Aber einer Auseinandersetzung mit Rassismus scheint mir gerade dieser Blick

auf »muslimische Lebenswelten« im Weg zu stehen, wenn nicht entgegenzulaufen. Ich arbeite zu antimuslimischem Rassismus. Wer einen Workshop bei mir besucht, weiß das im Vorhinein. Trotzdem sind Fragen, die sich auf »den Islam« beziehen, sehr üblich. Und bei allen denkbaren Fragen zum Islam, sind die Themen, zu denen gefragt wird, bezeichnenderweise sehr beschränkt. Wir alle wissen, welche, und falls nicht, hilft uns Modul 1 (wir erinnern uns: »Grundlagen des Islams und religiöse Alltagspraxis«) aus dem angesprochenen sächsischen Präventionsangebot weiter. Das wird nämlich mit folgenden Punkten zusammengefasst: »Grundbegriffe und religiöser Alltag, Geschlechterrollen und Gleichberechtigung von Mann und Frau, Religion im Kontext von Menschen- und Grundrechten und Gewaltfreiheit und Religionsfreiheit«.

Erfahrungsgemäß handelt es sich insbesondere bei Geschlechterrollen und Gewaltfreiheit um Themenkomplexe, die emotional aufgeladen sind. Es gibt eine lange rassistische Tradition, in der Narrationen von Gewalt und Sexualität der Anderen Rassismus legitimiert und gespeist haben (vgl. Fanon 2008: 122 f.). Und mit Sara Ahmed (2014) können wir außerdem festhalten, dass Gefühle rassistische Kollektivkonstrukte stützen. Wenn in einem Workshop zum Thema Rassismus Teilnehmende in der Auseinandersetzung mit der Rassifizierung von Sexualität, Einwände vorbringen wie »Was ist mit Kopftuchzwang?«, »Was ist mit Zwangsheiraten?«, »Was ist mit Ehrenmord?« oder in der Auseinandersetzung mit der Rassifizierung von Gewalttätigkeit »Was ist mit Clankriminalität?«, »Was ist mit Ehrenmord?«, »Was ist mit Terrorismus?«, wird offenkundig abgelenkt von eben der Auseinandersetzung mit Rassismus, um die es im Workshop geht. In diesem derailing, das ja grundsätzlich ein typisches Motiv in Workshops zu Rassismus ist, passiert aber noch mehr. Sicherheit wird mit dem Blicken auf den Islam, auf Muslim\*innen zurückerlangt, da dadurch doch vor allem ein weißes unmarkiertes »Wir« bestätigt wird (vgl. Amir-Moazami 2016: 22).

Für meine politische Bildungsarbeit zu antimuslimischem Rassismus bedeutet das, in (zumindest Einstiegs-)Workshops Diskussionen über muslimisch markierten Terrorismus, muslimisch markiertes Patriarchat, muslimisch markierte Queerfeindlichkeit etc. keinen Raum zu geben. Dabei halte ich das für berechtigte und wichtige Themen. Thomas L. wurde am 4. Oktober 2020 in Dresden getötet und die Queerfeindlichkeit in dieser Tat ist ernst zu nehmen. Queerfeindlichkeit ist gesamtgesellschaftlich verankert und entsprechend gesamtgesellschaftlich zu thematisieren. Das macht aber die ideologische Einbettung der Queerfeindlichkeit des Täters nicht unbedeutend. Queerfeindlichkeit drückt sich nicht überall und jederzeit auf die gleiche Art und Weise aus. Genau hinzuschauen,

bedeutet dabei nicht, eine Tat zu individualisieren und erst recht nicht sie zu kulturalisieren<sup>4</sup>, aber eben auch nicht sie ins allgemeine Vage zu stellen. Sabine Hark und Paula-Irene Villa haben sich ausgehend vom »Knotenpunkt Köln« mit Verflechtungen von Rassismus, Sexismus und Feminismus auf eine Art und Weise auseinandergesetzt, die ich fruchtbar für das Thema dieses Artikels finde. Sie kritisieren in ihrer Arbeit ausführlich die Rassifizierung von sexualisierter Gewalt, lassen aber auch Verweise auf sexualisierte Übergriffe auf dem Oktoberfest und eine allgemein transnationale *Rape Culture* als Erklärungen für die sexuellen Übergriffe in der Kölner Silvesternacht nicht gelten. Und sie führen Folgendes aus:

»Die feministische Konsequenz [...] kann also nur sein, dass ausnahmslos alle ›Konstellationen und Umstände, die Frauen benachteiligen, sie gefährden oder diskriminieren, es Wert sind, angeprangert, untersucht und bekämpft zu werden‹, wie die Politikwissenschaftlerin Ina Kerner argumentiert. Und dies weder, weil es sich um Variationen der immer gleichen Metanarration ›globaler Sexismus‹ handelt, noch weil Sexismus bloß kulturell oder religiös ist, sondern weil, ›im Gegenteil, die Dinge viel komplizierter sind als das‹« (Hark/Villa 2017: 95).

Angesichts der Kompliziertheit der Dinge braucht es Expert\*innen, die sich mit den »konkreten sozialen und ökonomischen, politischen und kulturellen Verhältnisse[n]« (ebd.) auseinandersetzen, die beispielsweise die Queerfeindlichkeit des Mordes an Thomas L. oder die Menschenverachtung des Angriffs auf dem Breitscheidplatz begründen. Aber eben nicht in einem Einstiegsworkshop zu antimuslimischem Rassismus. In einem solchen führen entsprechende Diskussionen dazu, dass sich Teilnehmende rassistischen Impulsen hingeben, oder doch zumindest zu Zeitfenstern, in denen von Rassismus abgelenkt wird. Auch und gerade in Multiplikator\*innenschulungen für »Islamismusprävention« wird eine Auseinandersetzung mit rassistischen Deutungsangeboten für islamische Religiositäten notwendig. Hier haben Leitende aber nicht die Möglichkeit, den Blick auf muslimisch Veranderte konsequent infrage zu stellen.

### Der Blick auf den muslimischen Anderen als Teil von Präventionsarbeit

Wer einen Workshop zu »Islamismus« besucht, darf erwarten, sich mit muslimisch markierten, religiös begründeten Artikulationsformen von

Gewalt auseinanderzusetzen. Ich will an dieser Stelle nicht diskutieren, ob »Islamismus« der richtige Begriff ist, oder ob das, was mit diesem Begriff häufig gefasst wird, möglicherweise auch viele Anteile beinhaltet, die weder menschen- noch demokratiefeindlich sind, oder ob die Fokussierung auf religiöse Begründungen bei der Erfassung dieses Phänomens nützlich ist. Ich will es nicht diskutieren, weil ich es – Sie ahnen es schon – gar nicht kann. Ich bin keine Expertin für »Islamismus« und muss das für meine Arbeit auch nicht sein. Wer allerdings zu »Islamismus« in Deutschland Bildungsangebote (hier für Multiplikator\*innen) anbietet, muss sehr wohl über Expertise zu antimuslimischem Rassismus verfügen. Denn auch wo das Sprechen über muslimisch markierte Formen von Gewalt nicht derailing oder eine andere erkennbar rassistische Artikulationsform ist, findet es doch in jedem Fall innerhalb rassistischer Verhältnisse statt.

Die Wirkmächtigkeit von antimuslimischem Rassismus auf die Wahrnehmung von Welt ist offenkundig und bedürfte weiter keiner Beispiele (vgl. Attia/Keskinkılıç/Okcu in diesem Band). Unsere deutsche Gegenwart produziert davon unbeeindruckt trotzdem beständig weitere. Während ich diesen Text schreibe, wird auf Grundlage einer Studie des Vereins für Demokratie und Vielfalt in Schule und beruflicher Bildung (DEVI) die Einrichtung einer Registerstelle für sogenannte konfrontative Religionsbekundungen angestrebt. In dieser Studie werden Gespräche mit zehn Schulleiter\*innen so interpretiert und dargestellt, dass »konfrontative Religionsbekundung« als drängendes Problem in den Schulen erscheint (vgl. DEVI 2021). Werner Schiffauer (2022) hat die Studie kritisch gelesen, die Zitate der Schulleiter\*innen ebenfalls interpretiert und kommt zu einem ganz anderen Schluss. Folgt man seiner Darstellung und das tue ich, wird ein weiteres Mal deutlich, dass auch wissenschaftliche Professionalität, Debattenkenntnis und Sorgfaltspflicht nicht vor rassistischen Framings schützen.

Jedes Sprechen über »Muslim\*innen«, für »Muslim\*innen«, an »Muslim\*innen« gerichtet oder sonst wie »Muslim\*innen« anrufend, auch das, das sich explizit gegen Rassismen einsetzen will, tut gut daran, sich mit den Kategorisierungen auseinanderzusetzen, auf die es zurückgreift. An welche tiefersitzenden Wissensregime wird angeknüpft, welche Regierungstechniken werden hervorgebracht? (vgl. Amir-Moazami 2018: 10 und in diesem Band). Dies scheint mir im Sprechen innerhalb von Präventionsdiskursen besonders relevant.

### Präventionsarbeit, Sicherheitsdenken und antimuslimischer Rassismus

Das dominanzgesellschaftliche Sprechen über eine Gefahr durch »Islamist\*innen« ist eng mit dem dominanzgesellschaftlichen Sprechen über Muslim\*innen verbunden. So heißt es auf der Internetseite des sachsenanhaltinischen Verfassungsschutzes:

»Hinsichtlich der Gefährdung durch den islamistischen Extremismus ist Sachsen-Anhalt grundsätzlich wie alle anderen Bundesländer betroffen, auch wenn das zu verzeichnende Personenpotenzial mit ca. 150 Personen erheblich geringer ausfällt als insbesondere in den westlichen Bundesländern. Allerdings ist die Anzahl der in Sachsen-Anhalt lebenden Muslime im Rahmen der aktuellen Migrationsbewegungen größer geworden und somit auch der quantitative Umfang der islamischen Gemeinden im Land. Damit wächst eben auch die Möglichkeit, dass religiös-islamisch begründete Extremismen auf einen größeren Resonanzboden stoßen können« (Verfassungsschutz Sachsen-Anhalt 2022).

Während andere rassistische Rückständigkeitsdiskurse oft zur Rechtfertigung kapitalistischer Ausbeutung herangezogen wurden und werden, berühren Islamdiskurse besonders häufig Sicherheitsfragen, beispielsweise indem islamische Gemeinden als potenzieller Resonanzboden für religiös begründeten Extremismus beschrieben werden. Dabei ist in diesem Fall die Formulierung »Möglichkeit auf Resonanzboden« zwar sehr hübsch gewählt, von einer Gleichsetzung von Muslim\*innen und »extremistischen Gefährder\*innen« kann hier nicht die Rede sein, und doch findet Veranderung statt. Durch die rassistische Praxis des Othering/der Veranderung werden Gruppen konstruiert, homogenisiert und hierarchisiert. Menschen, die hierzulande als Muslim\*innen angerufen werden, werden damit oftmals einer als potenziell gefährlich konstruierten Gruppe zugeordnet.

Mit dieser Konstruktion und erst recht mit tatsächlichen Übergriffen wird die Verschärfung der Asylpolitik gerechtfertigt. Sahra Wagenknecht reagierte auf den »islamistischen« Anschlag in Ansbach 2016 mit einer Presseerklärung folgenden Inhalts:

»Die Ereignisse der letzten Tage zeigen, dass die Aufnahme und Integration einer großen Zahl von Flüchtlingen und Zuwanderern mit erheblichen Problemen verbunden und schwieriger ist, als Merkels leichtfertiges ›Wir schaffen dass uns im letzten Herbst einreden wollte [...] Der Staat muss jetzt alles dafür tun, dass sich die Menschen in unserem Land wieder sicher fühlen können« (Wagenknecht 2016).

Und der damalige Innenminister Thomas de Maizière erklärte Anfang 2017:

»Nach dem schrecklichen Anschlag auf den Weihnachtsmarkt am Breitscheidplatz in Berlin werden erneut Konsequenzen folgen. Auch ich habe dazu – überwiegend schon vor dem Anschlag – entsprechende Vorschläge unterbreitet: [...] Das gilt für die Einrichtung von Schutzzonen für Flüchtlinge außerhalb Europas. Das gilt für ein gemeinsames europäisches Asylsystem. Und das gilt auch für eine nationale Kraftanstrengung zur Verstärkung der Rückkehr von Ausreisepflichtigen« (De Maizière 2017).

Das »gemeinsame [E]uropäische« ist ein wichtiges Bild, um die Wirkweisen von antimuslimischem Rassismus zu verstehen. Die Imagination einer »gemeinsamen europäisch-abendländischen Identität« (Shooman 2014: 51) scheint einer Abgrenzung von einem Außen zu bedürfen, das heutzutage besonders häufig islamisch markiert wird. Damit begründet sich auch die Hochkonjunktur antimuslimisch rassistischer Artikulationen nach dem Ende des Ost-West-Konflikts (vgl. Attia 2009: 74). Mit Verweis auf eine islamisch markierte Bedrohung wird immer wieder ein schützenswertes »Wir« erzeugt, das Muslim\*innen und als solche Markierte<sup>5</sup> ausschließt. Die Kältetoten an der belarussisch-polnischen Grenze beispielsweise lassen sich leichter ertragen und mit dem Selbstverständnis moralischer Überlegenheit vereinbaren, weil der Eindruck ihrer Leichname von Bildern bedrohlicher, unvereinbar Anderer überlagert wird.

Neben diesen Abgrenzungen nach außen wirken Sicherheitslogiken auf eine Vielzahl von Politikfeldern im Inneren. So heißt es in der im Dezember 2003 verabschiedeten Europäischen Sicherheitsstrategie der Europäischen Union (»Ein sicheres Europa in einer besseren Welt«):

»Durch die zunehmende Öffnung der Grenzen seit dem Ende des Kalten Krieges ist ein Umfeld entstanden, in dem interne und externe Sicherheitsaspekte nicht mehr voneinander zu trennen sind. [Demnach ist] im Gegensatz zu der massiv erkennbaren Bedrohung zur Zeit des Kalten Krieges [...] keine der neuen Bedrohungen rein militärischer Natur und kann auch nicht mit rein militärischen Mitteln bewältigt werden. Jede dieser Bedrohungen erfordert eine Kombination von Instrumenten« (zit. nach Herrmann 2014: 139).

In einem solchen Sicherheitsdenken, das eine Kombination von Instrumenten fordert, wird Macht in seinen verschiedenen Spielarten sehr offenkundig. Von Foucault haben wir gelernt, dass Macht nicht nur verbietend und bestrafend, sondern auch verursachend und hervorbringend wirkt (vgl. 1994: 172). Der Sicherheitsdiskurs wirkt nicht nur begrenzend auf Migrationsbewegungen, sondern auch regulierend auf Muslim\*innen und muslimisch Markierte in Deutschland. Freie Träger werden in diese Prozesse »[m]it Anreizen (Förderung) und mit Maßnahmen (Aberkennung von Gemeinnützigkeit, Entzug von Förderung, Nichteinstellung von Mitarbeiter\*innen aufgrund geheimdienstlicher Informationsübermittlung)« (Bürgin 2021: 134) eingebunden. Wenn Träger der Präventionsarbeit beispielsweise Empowermentangebote für Menschen schaffen, die von antimuslimischem Rassismus betroffen sind, dann können wir das einerseits als subversive Strategie verstehen. Staatliche Geldströme werden dorthin gelenkt, wo Zivilgesellschaft sie braucht. Andererseits, vielleicht sogar zugleich, können wir feststellen, dass auch hier die Gestaltung von Räumen, in denen Menschen sich entwickeln dürfen, sicherheitspolitisch geprägt ist. So stärkend sogenannte Präventionsmaßnahmen im Einzelnen sein mögen, erinnern sie mich in ihren (vielleicht zuweilen nur fördertechnischen) Verflechtungen mit Sicherheitsdiskursen an folgendes Zitat, das mich berührt: »Dieses Empfinden, zu sein, was man sein soll, ist einer der absolutesten Profite der Herrschenden« (Bourdieu, zit. nach Brunner 2020: 196).

#### Ein rassismuskritisches Fazit

Innerhalb sogenannter Präventionsangebote können aus vielen Gründen Prozesse angestoßen werden, die einen positiven Beitrag zu unserer Gesellschaft leisten, und es ließe sich diskutieren, ob es wirklich kein Richtiges im Falschen gibt. Aber so wenig der rassistische Affekt einer Lehrerin losgelöst von gesellschaftlichen Machtverhältnissen zu betrachten ist, so wenig ist der Workshop eines Trägers zur »Prävention von religiös begründetem Extremismus« losgelöst von politischen und institutionellen Rahmenbedingungen zu sehen. Und diese Rahmenbedingungen wiederum haben ihre Geschichte in einer Auseinandersetzung mit »Islamismus«, die aufs Engste mit der Herausbildung heutiger Artikulationsformen von antimuslimischem Rassismus verflochten ist. Rudolf Leiprecht, Paul Mecheril, Claus Melter und Wiebke Scharathow verstehen Rassismuskritik

»als kunstvolle, kreative, notwendig reflexive, beständig zu entwickelnde und unabschließbare, gleichwohl entschiedene Praxis, die von der Überzeugung getragen wird, dass es sinnvoll ist, sich nicht ›dermaßen‹ von rassistischen Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen regieren zu lassen« (Leiprecht u. a. 2009: 9).

Gerade in der gesellschaftlichen Rahmung von »Islamismuspräventionsangeboten« scheinen mir rassistische Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen doch noch deutlich zu regieren.

#### Anmerkungen

- 1 Dieser Artikel wurde von Anna Sabel im Rahmen ihrer Tätigkeit als Projektleiterin im Kompetenznetzwerk Islam- und Muslimfeindlichkeit verfasst. Das Kompetenznetzwerk wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) im Rahmen des Bundesprogramms »Demokratie leben!« und des Landesprogramms »Weltoffenes Sachsen« (WOS) gefördert. Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) oder des Bundesamts für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (BAFzA) dar. Für inhaltliche Aussagen trägt die Autorin die Verantwortung.
- 2 »Re:Orient. Die Erfindung des muslimischen Anderen«, GRASSI Museum für Völkerkunde zu Leipzig 2019/2020, kuratiert von Özcan Karadeniz und Anna Sabel.
- 3 Dominanzgesellschaft ist ein Begriff von Birgit Rommelspacher (vgl. 1995: Titel), durch den deutlich wird, dass Herrschaftsverhältnisse durch verschiedene Ungleichheitsachsen strukturiert werden. Dominanzgesellschaftlich können Positionen genannt werden, die unter diesen Verhältnissen mit Macht (in diesem Fall Deutungsmacht) versehen sind.
- 4 Eine Tat zu kulturalisieren meint hier, diese mit der vermeintlichen Kultur des\*der Täter\*Täterin zu begründen.
- 5 Durch antimuslimischen Rassismus werden nicht alle Muslim\*innen in Deutschland gleichermaßen rassistisch diskreditierbar. Mit dem Rassismus wird ein sehr spezifisches Bild von Muslim\*innen konstruiert, durch das Menschen aufgrund der Sichtbarkeit ihrer Religionszugehörigkeit, beispielsweise durch Bekleidung, aber auch aufgrund von Sprache oder körperlichen Merkmalen als Muslim\*innen wahrgenommen werden. Insofern sind auch Menschen betroffen, die keine Muslim\*innen sind.

#### Literatur

- Ahmed, Sara (2014): Kollektive Gefühle oder die Eindrücke, die andere hinterlassen. In: Baier, Angelika u. a. (Hrsg.): Affekt und Geschlecht. Eine einführende Anthologie, Wien, S. 183–214.
- Amir-Moazami, Schirin (2016): Dämonisierung und Einverleibung: Die »muslimische Frage« in Europa. In: Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen: Rassismuskritik der Gegenwart, Bielefeld, S. 21–39.
- Amir-Moazami, Schirin (2018): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa, Bielefeld, S. 9–34.
- Attia, Iman (2009): Die »westliche Kultur« und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus, Bielefeld.
- Bertelsmann-Stiftung (2015): Religionsmonitor verstehen was verbindet. Sonderauswertung Islam 2015. Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick, www. bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/51\_Religion monitor/Zusammenfassung\_der\_Sonderauswertung.pdf (Zugriff: 21.03.2022).
- Brunner, Claudia (2020): Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne, Bielefeld.
- Bürgin, Julika (2021): Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung, Weinheim u.a.
- De Maizière, Thomas (2017): Leitlinien für einen starken Staat in schwierigen Zeiten, www.bmi.bund.de/SharedDocs/interviews/DE/2017/01/namensartikelfaz.html (Zugriff: 21.03.2022).
- DEVI (2021): Bestandsaufnahme Konfrontative Religionsbekundungen in Neukölln. Vorabversion vorgelegt für das Bezirksamt Neukölln, Dezember, https://demokratieundvielfalt.de/wp-content/uploads/2022/01/DEVI\_Bestandsaufnahme-Konfrontative-Religionsbekundung-Neuk%C3%B6lln-Dez.21.pdf (Zugriff: 21.03.2022).
- Fanon, Frantz (2008): Black Skin, White Masks, London.
- Foucault, Michel (1994): Lives of Infamous Men. In: Faubion, James (Hrsg.): Michel Foucault. Power, The Essential Works, Bd. 3, New York, S. 157–175.
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (2017): Unterscheiden und herrschen. Ein Essay zu den ambivalenten Verflechtungen von Rassismus, Sexismus und Feminismus in der Gegenwart, Bielefeld.
- Herrmann, Goetz (2014): Ein Mehr an Freiheit durch ein Mehr an Sicherheit? Zur Organisation von Zirkulation in der Europäischen Union: Die Beispiele des Grenz- und Migrationsmanagements. In: Vasilache, Andreas (Hrsg.): Gouvernementalität, Staat und Weltgesellschaft. Studien zum Regieren im Anschluss an Foucault, Wiesbaden, S. 137–170.

- Leiprecht, Rudolf u a. (2009): Rassismuskritik. In: Scharathow, Wiebke/ders.: Rassismuskritik, Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit, Schwalbach/Ts., S. 9–11.
- Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin.
- Shooman, Yasemin (2014): »...weil ihre Kultur so ist«. Narrative des antimuslimischen Rassismus, Bielefeld.
- Schiffauer, Werner (2022): Stellungnahme zur DEVI-Studie: Bestandsaufnahme Konfrontative Religionsbekundungen in Neukölln, 26. Januar, https://rat-fuer-migration.de/2022/01/26/stellungnahme-von-werner-schiffauer-zur-devi-studie-bestandsaufnahme-konfrontative-religionsbekundungen-in-neukoelln/ (Zugriff: 21.03.2022).
- Schiffer, Sabine/Wagner, Constantin (2021): Antisemitismus und Islamophobia. Ein Vergleich, 2. überarb. und erw. Auflage, Wassertrüdingen.
- SMS Sachsen (2020): Prävention: Islamistische Radikalisierung, www.sms. sachsen. de/download/Lay\_Flyer\_Praevention\_barrierefrei\_2020.pdf (Zugriff: 21.03.2022).
- Verfassungsschutz Sachsen-Anhalt (2022): Islamismus/Salafismus/Jihadismus und Ausländerextremismus, https://mi.sachsen-anhalt.de/verfassungsschutz/themenfelder/auslaenderextremismus-und-islamismus/ (Zugriff: 21.03.2022).
- Wagenknecht, Sahra (2016): Menschen müssen sich wieder sicher fühlen können, Pressemitteilung, 25. Juli, www.linksfraktion.de/presse/pressemitteilungen/detail/menschen-muessen-sich-wieder-sicher-fuehlen-koennen/ (Zugriff: 21.03.2022).
- ZEOK (2022): Fortbildungen. Fortbildungsangebote: Gemeinsam gegen Muslimfeindlichkeit und antimuslimischen Rassismus, www.zeok.de/bildung/erwachsenenbildung/fortbildungen/ (Zugriff: 21.03.2022).

### Teil des Problems oder Teil der Lösung? Muslimische Praxiserfahrungen in der Islamismus-

prävention

#### Einleitung

Wir haben uns zum Ziel gesetzt, den vorliegenden Sammelband um rassismuskritische Perspektiven aus einem konkreten pädagogischen Handlungsfeld heraus zu bereichern. Unsere Perspektive ist aufgrund von persönlicher Betroffenheit und beruflicher Tätigkeit untrennbar mit dem Sicherheitsdiskurs um Muslim\*innen und dem Präventionsdiskurs selbst verbunden, wie im Folgenden dargestellt werden wird. Unsere gesammelte Arbeits- und Praxiserfahrung in insgesamt vier verschiedenen Modellprojekten bei zwei unterschiedlichen muslimischen Trägern ist für den Diskurs von Bedeutung und solche Perspektiven erfahren oft aufgrund der Unterrepräsentation muslimischer Träger zu wenig Aufmerksamkeit. Mit dem vorliegenden Beitrag möchten wir die vielen positiven Entwicklungen der letzten Jahre, insbesondere die gewachsene Sensibilität für antimuslimischen Rassismus, keineswegs in Abrede stellen.

Wir haben uns dazu entschieden, ausgehend von unserer Arbeitserfahrung zu versuchen, die Probleme der muslimischen Gemeinschaft – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – aus einer genuin muslimischen Perspektive darzustellen.

Während des Entstehungsprozesses des Beitrags haben wir uns – als Folge unserer eigenen Selbstführungsmechanismen¹ – oft die Frage gestellt, ob wir oder unser Projekt samt seinem Träger nicht mit »den falschen« Personen, Institutionen, Gruppierungen oder dergleichen in Verbindung gebracht werden könnten, wenn wir bestimmte Aussagen tätigen, Sachverhalte oder Personen loben oder kritisieren. Stichwort: Kontaktschuld. An mancher Stelle hatten wir die Sorge, uns für Positionen oder Aussagen rechtfertigen zu müssen, die eigentlich nur im Rahmen von antimuslimischem Rassismus problematisiert werden. Teilweise hatten wir im Schreib-

prozess die Befürchtung, dass unsere Aussagen als Teil einer Verschwörung von Muslim\*innen gedeutet werden könnten, die es sich zum Ziel gemacht haben, die freiheitlich-demokratische Grundordnung auszuhöhlen, ganz im Sinne der Verschwörungserzählung des »politischen Islams«² oder des Narrativs des »legalistischen Islamismus«³.

Mit diesen Begriffen werden im Diskurs allgemein Muslim\*innen bezeichnet, die zwar rechtstreu handeln und sich nichts zu Schulden kommen lassen, allerdings im Verborgenen eigene, dem Staat und der freien Gesellschaft zuwiderlaufende Ziele verfolgen. Dass man sich dieses Vorwurfs aus Machtlosigkeit in einem rassistischen Diskurs als rechtstreue\*r Muslim\*in nicht entledigen und der Vorwurf im Prinzip jede\*n muslimische\*n Akteur\*in treffen kann, sind unangenehme Realitäten.

Ob es notwendig war, uns für den vorliegenden Beitrag die dargestellten Fragen zu stellen, wird sich nur in Teilen herausstellen können, da wir uns an einigen Stellen dafür entschieden haben, den sicheren Weg zu gehen. Wir haben uns damit sozusagen dem Rassismus unterworfen. Leider lässt die Realität des antimuslimischen Rassismus und unsere Verantwortung uns selbst, unserem Projekt und dem Projektträger gegenüber anderes nicht zu, auch nicht im Rahmen einer Publikation wie dieser. Damit ist dieser Beitrag in Teilen gewissermaßen eine Manifestation dessen, was er zu beschreiben versucht. Das sollte nicht verwundern, da hinlänglich bekannt ist, dass Rassismus im Sprechen über ihn reproduziert wird.

Der erste Teil des vorliegenden Beitrags handelt von den praktischen Herausforderungen der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen muslimischen Glaubens und ihren Lebenswelten und zeigt schlaglichtartig wiederkehrende Missstände auf. Dabei gehen wir unter anderen den Fragen nach, wie sich intersektionale Rassismuserfahrungen weiblich und männlich gelesener junger Muslime voneinander unterscheiden, welche Rolle die Problematisierung muslimischer Identitäten spielt und wie antimuslimischer Rassismus die Erfahrbarmachung demokratischer Werte und die positive Identifikation mit diesen erschwert.

Wir stellten dabei fest, wie sehr in Deutschland aufgewachsene und sozialisierte Jugendliche und junge Erwachsene die essentialistische Homogenisierung »der« Muslim\*innen, des »muslimischen Mannes« und der »muslimischen Frau« samt der mit diesen Konstrukten verbundenen Vorverurteilungen und Zuschreibungen internalisiert haben. Dass junge Muslim\*innen in ihren lebensweltlichen Kontexten immer wieder essentialistische Homogenisierung erfahren und ihr Verhalten meist allein auf ihre problematisierte muslimische, ggf. auch migrantische bzw. migrantisierte Identität zurückgeführt wird, muss gerade im Rahmen der Prä-

ventionsarbeit als zu beanstandendes Problem konstatiert werden. Liberalismus, Demokratie, Freiheit und andere »gute« Dinge auf der einen und »den« Islam auf der anderen Seite als antagonistisch gegenüberzustellen und eine vermeintlich geglückte Vereinbarung von (ungelebter) Religiosität und ebendiesen Werten als besonders positiv hervorzuheben, in dem Glauben, man täte den Jugendlichen damit etwas Gutes, sehen wir ebenso als Teil des Problems.

Der zweite Teil des Beitrags widmet sich unserer Selbst- und Fremd-wahrnehmung im Kontext des Modellprojekts und als Akteur\*innen im Arbeitsfeld der Islamismusprävention. Wir zeigen hier, dass die Vorverurteilung der Präventionslogik uns als Akteur\*innen miteinschließt und dass dies Auswirkungen auf die Wahrnehmung unserer Personen in Fachgesprächen und anderen Veranstaltungen hat. Die Ungleichbehandlung, die wir als muslimische Akteur\*innen erleben, und das uns entgegengebrachte Misstrauen lassen den Rückschluss zu, dass die rassistische Verschwörungserzählung um den Begriff des »politischen Islams« bereits ein integraler Bestandteil der Wahrnehmung von Muslim\*innen geworden ist.

Wir argumentieren zudem, dass wir als potenziell rassifizierte Menschen als weniger objektiv in unserem Analysieren und Sprechen über Rassismus wahrgenommen werden, was jedoch die Verwicklung aller Menschen, die in Gesellschaften mit strukturellem Rassismus leben, unbeachtet lässt. In der Konsequenz müsste man also entweder allen Menschen ihre Objektivität absprechen oder aber erst recht nichtbetroffenen Akteur\*innen, da das Bewusstsein über antimuslimischen Rassismus in ihrem Arbeitsfeld nur teilweise vorhanden ist.

Im dritten und letzten Teil des Beitrags möchten wir ausgehend von den skizzierten Sachverhalten anhand der Reflexion von Kernelementen unserer eigenen Projektarbeit Entwicklungen, Anregungen und Hinweise für die Praxis bieten.

### Jugendliche und junge Erwachsene muslimischen Glaubens in rassistischen Diskursen

Wir arbeiten mehrheitlich seit über einer halben Dekade in langfristiger Beziehungsarbeit mit Gruppen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in muslimischer Trägerschaft zum Thema Islamismusprävention. Wenngleich sich im Zeitraum von 2017 bis 2022 im gesamten Diskursfeld zahlreiche positive Entwicklungen ergeben haben, das Arbeitsfeld selbst immer vielfältiger, reflektierter und professioneller zu werden scheint und das

gesellschaftliche Klima natürlich abhängig von Weltgeschehen und Tagespolitik ist, sind die meisten Herausforderungen und Missstände in der praktischen Arbeit dennoch grundsätzlich gleichgeblieben. Im Folgenden sollen wiederkehrende Herausforderungen unserer praktischen Arbeit in Bezug auf den Umgang mit muslimischen Jugendlichen ohne Anspruch auf Vollständigkeit aufgezeigt werden. Die Anordnung und/oder wortreichere Ausformulierung einzelner Punkte stellt prinzipiell keine Gewichtung unsererseits dar.

Besonders bezeichnend und auffällig ist unserer Ansicht nach eine konstante und repetitive, lediglich in Form und Ausmaß variierende, Problematisierung jedweder muslimischen Identität. Die Tatsache, dass »der Islam« im Diskurs als Antagonist von Liberalismus, Demokratie, Freiheit und allen anderen »guten« Dingen fest etabliert ist, zeigt sich oftmals auch an gut Gemeintem, etwa dann, wenn muslimische Jugendliche und junge Erwachsene trotz ihrer Religion oder vermeintlich sichtbaren Religiosität positiv auffallen und dies auch eindeutig so artikuliert wird. Wenn Jugendliche diese konstante Problematisierung muslimischer Identitäten über Jahre hinweg erfahren, bleibt dies nicht ohne Folgen, denn sie wissen genau, dass sie ihr nicht entkommen, gleich wie sie sich verhalten. Für manche wird die Religion samt ihrer Praxis dann zu einer Art Traumabewältigung oder Auflehnung, was der herrschende Diskurs mitsamt seinen Akteur\*innen mit neuen Problematisierungsbegriffen, etwa dem der »konfrontativen Religionsausübung« (vgl. Nordbruch 2021 sowie in diesem Band), quittiert.

Viele Fälle sogenannter konfrontativer Religionsausübung offenbaren die Überforderung oder Inkompetenz mancher Einrichtungen in ihrem vollen Ausmaß. Wir denken zurück an einen von uns erlebten Fall eines 15-jährigen Schülers, der im Kontext Schule sein Gebet verrichten wollte. Die zuständige Lehrkraft war mit diesem Ansinnen derart überfordert, dass mehrere Fallkonferenzen einberufen wurden, an deren Ende nach Gesprächen mit vielen Lehrer\*innen des Schülers mithilfe eines systemischen Coaches konstatiert wurde, dass die Scheidung der Eltern des Schülers im letzten Schuljahr wohl verantwortlich sei für sein Verhalten. Ein gewagtes Urteil in Anbetracht dessen, dass ein legitimes religiöses Bedürfnis gar nicht bedacht wurde und die Schule erst nach diversen kollegialen Besprechungen und Fallkonferenzen mit dem Schüler und seinen Eltern das Gespräch suchte, um den Fall schlussendlich zu klären. Wir vermuten, dass dieselbe Lehrkraft in einem Fall ohne »Islam« und »Muslim\*innen« wohl ohne Verunsicherung gemäß ihrer Profession als Pädagog\*in gehandelt hätte.

Im Umgang mit muslimischen Schüler\*innen zeigt sich immer wieder eine essentialistische Homogenisierung (vgl. Attia u. a. 2021: 54f.) und eine Reduktion ihres Verhaltens auf die problematisierte muslimische, oft auch migrantische Identität. Positive Beispiele sind Ausnahmen, die sich nicht etwa der rassistischen Strukturen ihrer Umgebung erwehrt haben, sondern ihrer problematisierten religiösen, kulturellen oder migrantischen Herkunft.

Auch das althergebrachte Thema »Kopftuch« und seine Problematisierung nahmen in den letzten Jahren oft neue Formen an. Während man in Deutschland teils mit Hingabe vornehmlich über »Kinderkopftücher« und kopftuchtragende Lehrer\*innen diskutierte, führten unsere Nachbarländer Frankreich und Österreich Diskurse, deren Widersprüchlichkeit sich der Aufmerksamkeit vieler Jugendgruppen nicht entziehen konnte. Die Jugendlichen bemerkten schnell, dass das Kopftuch im österreichischen Diskurs zum politischen Symbol und identitären Marker des »politischen Islams« gemacht wurde, während man es in Frankreich als religiöses Symbol aus dem öffentlichen Raum verbannen möchte. Allein die Tatsache, dass die Kopfbedeckung einer muslimischen Frau mit beiderlei Argumentation sanktioniert werden kann, zeigt das Fehlen jeder Stichhaltigkeit dieser Scheinargumentationen. Das Kopftuch und die muslimische Frau werden zum Instrument und Spielball einer rassistischen Politik, derer sich Politiker\*innen des eigenen gesellschaftlichen Zuspruchs wegen bedienen (vgl. Göle 2016).

So interessant es sein mag, mit Jugendlichen in politisch-bildnerischem Kontext zu diesen komplexen Themen zu arbeiten, so herausfordernd und bitter ist die offensichtliche Überforderung der Jugendlichen in Anbetracht der eigenen Betroffenheit im Rahmen dieser Diskurse. Für jede kopftuchtragende Muslima gleich welchen Alters ergeben sich die gleichen Dilemmata, da ihr die Dominanzgesellschaft die Fähigkeit zur aufrichtigen, religiös motivierten Selbstbestimmung abspricht. Wenn sie für ihre Freiheit, das Kopftuch zu tragen – sei es nun als religiöses Symbol oder als Symbol freier Entscheidung -, argumentiert, reproduziert sie in den Augen vieler Menschen unbewusst nichts weiter als patriarchale Argumentationen. Das Patriarchat in den Familien, Moscheen und Köpfen muslimischer Mädchen und Frauen wird als gegeben erachtet, während gleichzeitig patriarchale Strukturen in der Dominanzgesellschaft heruntergespielt und externalisiert werden. Jedes kleine Auflehnen gegen die Familie wird entsprechend als Zeichen der Emanzipation interpretiert. Das muslimische Mädchen gilt in besonderer Weise als Opfer des Patriarchats, ganz gleich, ob es nach den Sommerferien mit oder ohne Kopftuch zur Schule erscheint. Man hat ihm Hilfe anzubieten, um sich gegen vermeintlich arrangierte Zwangsehen während der Sommerferien zur Wehr zu setzen, oder es in seiner Rebellion zu stärken, das Kopftuch abgelegt zu haben. Das alles in der Annahme, dass keine muslimische Familie selbstbestimmtes Verhalten einer Tochter akzeptieren könnte, ohne einen Ehrenmord zu begehen, so jedenfalls, wenn man den Worten der sogenannten Islamkritiker\*innen Glauben schenken wollen würde.

Anders, aber nicht weniger gravierend als Mädchen und junge Frauen, sind unserer Erfahrung nach junge muslimische Männer betroffen, die in unserem Kontext vornehmlich mit türkischer Migrationsgeschichte oft aus finanziell schwächeren Milieus kommen. Sie sind im allgemeinen Diskurs nämlich keine Opfer, denen man Hilfe angedeihen lassen müsste, sondern Täter. Sie werden gelesen als Machos, »Paschas« sowie als Opfer und Bewahrer des muslimisch-türkischen/-arabischen/-albanischen Patriarchats gleichermaßen (vgl. Toprak 2019). Im Kontext Schule erscheinen sie den Pädagog\*innen oft entweder als nicht leistungsfähig (»sie können ja nichts dafür«), nicht leistungswillig (»sie strengen sich einfach nicht genug an«) oder sind schlicht integrations- und bemühungsunwillig (»sie wollen ja nicht«). Werden die beiden letztgenannten Argumente ins Feld geführt, wird zusätzlich meist noch der Umstand, dass »die ja immerhin schon seit 50 Jahren hier sind«, zum Vorwand genommen, um die Opfer des strukturellen Rassismus selbst zu beschuldigen und für ihr Los verantwortlich zu machen. Insofern die betroffene Minderheit dieses Unrecht thematisiert. tue sie dies stets aus einer »muslimisch/migrantischen Opferrolle« heraus, die wiederum selbst verschuldet sei und somit gleichzeitig einen weiteren Vorwand zum victim-blaming (Täter-Opfer-Umkehr) darstellt.

Die Homogenisierung der Muslim\*innen, des muslimischen Mannes und der muslimischen Frau samt der mit diesen Konstrukten verbundenen Vorverurteilungen und Zuschreibungen tragen alle in Deutschland aufgewachsenen und sozialisierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen muslimischer Herkunft mit sich. Für den praktischen Kontext der politischen Bildung in langfristiger Beziehungsarbeit mit offenen Gruppen stellt dies eine große Herausforderung dar, da der Frust und Unmut vieler Jugendlicher hinsichtlich erlebter Diskriminierung, Wahrnehmung von Demokratiedefiziten und gesellschaftlicher Ungleichheiten verständlicherweise groß ist.

Junge Menschen bewegen sich in der Regel zwischen unterschiedlichen Sozialräumen und wissen meist sehr genau, in welchem Umfeld welches Verhalten von ihnen erwartet wird. Konkret bedeutet dies zum Beispiel: Ein Jugendlicher migrantischer Herkunft in der ersten Generation bewegt sich im Sozialraum seines Elternhauses, in dem vermutlich kein oder wenig Deutsch gesprochen und die Herkunftskultur gelebt wird. Er besucht eine Schule, in welcher Deutsch gesprochen wird, einen Sportverein mit ganz anderen Peers als in der Schule, einen Jugendclub in seinem Stadtteil zum Zeitvertreib und eine Moschee, die sein Bedürfnis nach Spiritualität befriedigt und grobe Werteorientierung für sein Leben bietet. Die aufgezeigten antimuslimischen Ressentiments können allerdings dazu führen, dass der Jugendliche sich aus bestimmten Kontexten aufgrund dauerhafter Problematisierung zurückzieht. In einer Stadt wie Hamburg kann es zudem vorkommen, dass Familien Tür an Tür im gleichen Stadtteil leben, die Sozialräume, in denen sie sich bewegen, sich aber nie überschneiden.

Mit unserer praktischen Arbeit schaffen wir im Sozialraum Moschee offene Räume für unsere Zielgruppe, um politisch-bildnerisch mit ihnen zu arbeiten. Das Dilemma unserer konkreten Arbeit besteht nun darin, dass dies zwar am Wochenende gut funktionieren mag und unsere Zielgruppe sich bewusst und gerne mit Deutschland und demokratischen Werten identifizieren möchte, ihr dies in der Praxis aber oft schwerfällt, weil sie von der Gesellschaft und ihren Institutionen immer wieder vor identitätskonfliktstiftende Herausforderungen gestellt wird. Ein Beispiel: Am Montag befragt der Lehrer in der Schule den Jugendlichen zu dem Wahlverhalten im Herkunftsland der Eltern, am Dienstag wird er zum Experten für Ehrenmord und Kinderehe erkoren, am Mittwoch soll er im Jugendclub zum gefühlt einhundertsten Mal erklären, weshalb er die Würstchen vom Grill nicht essen möchte, am Donnerstag soll er sich vom Terrorakt der Woche distanzieren und am Freitag muss er zum Nahostkonflikt und zum importierten muslimischen Judenhass Stellung nehmen.

All diese Veranderungs- und Diskriminierungserfahrungen geschehen, während die Diskriminierenden selbst sich vermeintlich auf dem Boden des Grundgesetzes bewegen und ihre Treue, Loyalität oder ihr Bekenntnis zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung dieses Landes nicht in Frage gestellt wird. Dies ist ein Missstand, der der Erfahrbarkeit demokratisch-freiheitlicher Werte für diskriminierte Jugendliche klar entgegensteht. So angenehm »demokratische Werte und offene Gesellschaft« im Ideal auch klingen und sein mögen, können sie von jungen Menschen nur wenig ernst genommen werden, wenn sie nicht realweltlich und praktisch erfahrbar sind.

Ein Präventionsprojekt wie das unsrige schafft für junge Muslim\*innen zweifelsohne Gelegenheiten für die pädagogische Auseinandersetzung mit antimuslimischem Rassismus und für Selbstwirksamkeitserfahrungen, ist im Gesamtkontext allerdings nur ein Tropfen auf dem heißen

Stein. Es bedarf einer Normalisierung muslimischen Lebens und muslimischer Identitäten seitens der Dominanzgesellschaft, einer Erfahrbarmachung demokratischer Werte seitens Pädagog\*innen und der Erkenntnis, dass kein Präventionsansatz allein selig macht und identitätsstiftende Jugendarbeit ersetzen kann.

### Muslimische Akteur\*innen in der Präventionsarbeit und im Präventionsdiskurs

Als Akteur\*innen der Präventionsarbeit bewegen wir uns unweigerlich in Präventionsdiskursen, welche faktisch auch unseren Arbeitsgegenstand schaffen. Dass dieser sich nicht aus klarer empirischer Evidenz ergibt (vgl. Schuhmacher 2020; Logvinov 2018), sondern in Teilen auf rassistischen Grundannahmen über Radikalisierung, Radikalisierungsfaktoren und Extremismus im Kontext von Muslim\*innen und Islam basiert, wird in diesem Band an verschiedenen anderen Stellen genauer ausgeführt. Die Tatsache, dass antimuslimischer Rassismus in diesen Diskursen eine Rolle spielt, ohne als solcher benannt oder überhaupt erkannt zu werden, sollte daher kaum verwundern. Im Folgenden werfen wir deshalb einen Blick auf die Bereiche des Diskurses, in denen wir als muslimische Akteur\*innen im Feld mit antimuslimischem Rassismus in Berührung kommen. Erinnert sei im Vorfeld daran, dass antimuslimischer Rassismus, wie auch andere Formen von Rassismus, nicht durch rassistische Intentionen bedingt ist. Für die Einordnung einer Handlung als rassistisch ist vielmehr ihre Wirkung relevant (vgl. El-Mafaalani 2021: 20). Auch wenn muslimische Akteur\*innen mit den Themenfeldern Radikalisierung, Extremismus und Prävention in Berührung kommen und dabei ohne eine Problematisierung ihrer selbst adressiert werden, »kann [...] in diesem Arbeitsfeld von einer Zusammenarbeit auf Augenhöhe keine Rede sein« (Attia u.a. 2021: 117).

Zunächst wollen wir uns der Frage widmen, welche rassistischen Diskurse uns als muslimische Akteur\*innen besonders betreffen. Ganz grundlegend ist dabei, dass die in der Präventionslogik verankerte Vorverurteilung auch uns als Akteur\*innen miteinschließt, da (junge) Muslim\*innen, vor allem religiöse, als per se gefährdet – oder auch gefährdend (dazu später mehr) – wahrgenommen werden. Als Modellprojekt in muslimischer Trägerschaft war es nicht immer leicht, Zugang zu erhalten – bei Fachgesprächen, Tagungen oder sonstigen Veranstaltungen waren wir oft nur als Gäste erwünscht. Bei vielerlei Begegnungen verspürten wir einen deutlichen Wandel hinsichtlich der Rezeption unserer Erfahrungen oder fach-

lichen Expertise, wenn das Gegenüber von uns oder anderen erfuhr, dass wir für einen muslimischen Träger arbeiten oder selbst Muslime sind.

Im Sinne der Selbstführung stellen wir uns bei diesen Veranstaltungen nicht selten die Frage, was wir tatsächlich ansprechen könnten und was besser nicht oder wie wir uns äußern können, ohne dass uns unser Muslimsein zum Verhängnis (gemacht) wird. Um es klar auszusprechen: Wir können stellenweise schlicht nicht dieselben Dinge sagen wie nichtmuslimische Akteur\*innen; das ist die Folge rassistischer Zuschreibungen und beeinflusst unser Handeln. Sehr eindrücklich lässt sich dieser Umstand an folgendem Ereignis illustrieren. Im Rahmen eines Fachgesprächs der Bundesarbeitsgemeinschaft religiös begründeter Extremismus zum Thema »legalistischer Islamismus« sprach die Islamwissenschaftlerin Gudrun Krämer im Frühjahr 2021 über unterschiedliche und wichtige Begrifflichkeiten zur Thematik (vgl. BagRelEx 2021). Sie führte aus, dass ihrer Meinung nach nichts gegen ein »muslimisches« Pendant zur Christlich Demokratischen Union spreche, nicht einmal gegen die Forderung nach einem »Kalifat Deutschland«, solange das Grundgesetz und dessen Wertvorstellungen die gleiche Achtung fänden wie heute. Krämers Aussage wurde nicht von allen Teilnehmenden wohlwollend aufgenommen, islamistische Bestrebung kann und wird man ihr allerdings zu Recht nicht vorwerfen. Was aber wäre geschehen, wenn muslimische Akteur\*innen ein solches Gedankenspiel angedeutet oder gar offen ausgesprochen hätten? Ohne Zweifel wären sie als Gefahr wahrgenommen worden, was sich nur über rassistische Doppelstandards erklären lässt.

Das lässt den Rückschluss zu, dass die rassistische Verschwörungserzählung über die vermeintlichen sinisteren Strategien des »politischen Islams« bereits ein integraler Bestandteil der Wahrnehmung von Muslim\*innen geworden ist. Der Begriff »politischer Islam« ist nicht zuletzt aufgrund seiner fehlenden Trennschärfe abzulehnen, dient er doch allzu oft als willkürliche Kategorie, anhand derer wir Muslim\*innen auf Herz und Nieren geprüft werden, ehe uns eine Stimme gegeben werden darf. Doch aufgrund der Verwobenheit des Begriffs mit der genannten Verschwörungserzählung werden wir uns als Muslim\*innen auch bei »unauffälliger« Diagnose nie vollständig des Vorwurfs, potenziell im Sinne des »politischen Islams« zu handeln, entledigen können.

Gemäß dem Narrativ des »legalistischen Islamismus« ist es nämlich unser eigentliches, geheimes Ziel, die freiheitlich-demokratische Grundordnung auszuhöhlen, indem wir uns als besonders integriert (was auch immer das für in Deutschland geborene und aufgewachsene Muslim\*innen zu bedeuten hat) geben, beispielsweise durch unsere Arbeit in der Islamismuspräven-

tion. Ähnlich ist es beim »politischen Islam«, der zwei Aspekte miteinander verschmelzen lässt: Schuldvermutung und (nicht falsifizierbare) Verschwörungserzählungen. Man muss sich zunächst als »gute\*r Muslim\*in« und damit positive Ausnahme etablieren, ehe man vollkommen ernst genommen wird; fachliche Expertise wird dadurch zweitrangig. In der dazugehörigen Verschwörungserzählung werden zudem alle Versuche, die eigene Unschuld zu beweisen, als weiterer Beweis für die angebliche verborgene Absicht interpretiert, in Wirklichkeit gesellschafts- und/oder staatsfeindlich zu agieren. Der Vorwurf steht und fällt also nicht mit der eigenen Person oder den eigenen Handlungen; die Legitimation unserer Person, die wir als muslimische Akteur\*innen grundsätzlich brauchen, geschieht ausschließlich durch Externe.

Was bedeutet das für unser konkretes Handeln? Matthias Schmidt und Sven-Jonas Martiensen werden wohl eher selten muslimisch gelesen, ein Rückschluss ist zunächst nur über den Träger unseres Projekts möglich. Wir sind uns darüber im Klaren und suchen derzeit mit Bedacht nicht nach Möglichkeiten, über unser eigenes Bekenntnis zu sprechen. Das hat in erster Linie damit zu tun, dass es häufig in einer fachlichen Debatte schlicht nicht relevant ist, es aber relevant gemacht werden kann. Schließlich hat es etwas mit unserer Arbeit mit unseren Zielgruppen zu tun, gegenüber denen wir nämlich ganz bewusst offen als muslimisch auftreten. Treten wir in anderen Settings also, in welcher Form auch immer, erkennbar als muslimisch auf – so wie es Şeyda Sarıçam mit ihrem Kopftuch und offensichtlich nicht dem deutschen Sprachraum entstammenden Namen tagtäglich in jedem Kontext tut -, sehen wir uns »gezwungen«, uns als möglichst unproblematisch zu zeigen. Dabei geht es weniger darum, sich klar für oder gegen etwas zu positionieren, sondern darum, es zu vermeiden, sich in Diskussionen über Themen einzubringen, die sich eignen, antimuslimische Vorurteile zu reproduzieren, die zur Diskreditierung unserer Personen taugen. Ferner argumentieren wir auf Tagungen und in der Öffentlichkeit so gut wie nie aus religiöser Perspektive, selbst wenn das manchmal sinnvoll und relevant wäre.

Andererseits erhalten wir dadurch, dass wir zeitweise »inkognito« auftreten, einige ungefilterte Einblicke, etwa in Gesprächen über Muslim\*innen, »wenn niemand zuhört«. Während eines Vortrags im Rahmen einer Veranstaltung zur »frühe[n] Distanzierung junger Menschen von islamistischem Extremismus«, die durchaus rassismuskritische Tendenzen aufwies, merkten zwei teilnehmende Studierende – wenn auch nicht unbedingt stichhaltig argumentiert – an, dass aus all dem Gesagten nicht hervorgehe, was denn nun konkret eine extremistische Islamauslegung von einer »gewöhn-

lichen« unterscheide. Einer der beiden bediente sich dabei der Floskel »Der Islam hat nichts mit Extremismus zu tun«. In der darauffolgenden Workshopphase wurde diese Diskussion fortgesetzt, wie der Workshopleiter in einem kurzen Nachgespräch mit anderen Akteur\*innen aus Praxis und Wissenschaft berichtete. Ein Vertreter aus der Wissenschaft zeigte Verständnis für die Betroffenheit der beiden – muslimisch gelesen – Studierenden, denn schließlich gehe es »ja um die«. Sodann äußerte er seine Dankbarkeit gegenüber dem Workshopleiter, der sich der beiden angenommen hatte, »weil man die erstmal beruhigen muss«. In Aussagen wie diesen offenbart sich der kollektivierende Charakter der Islamismusprävention, der sich am Merkmal »muslimisch« orientiert. In Präventionsdiskursen wird deshalb über »unsere Leute« und durch die Verallgemeinerung auch über uns selbst gesprochen, da die Zielgruppen- und Phänomenbeschreibungen in der Regel kollektivierend sind. Diese rassifizierenden Beschreibungen können willkürlich auf muslimische Menschen angewendet werden, also auf zwei unbekannte, muslimisch gelesene Studierende und auch auf uns selbst. Die Absurdität dieses Umstands wird in dem Gedankenspiel deutlich, dass wir als Praktiker\*innen ohne großen Aufwand uns selbst in die Klient\*innenrolle argumentieren könnten. Gemäß der dargestellten Verschwörungserzählung wären wir als muslimische Praktiker\*innen wohl noch viel mehr der Präventionsarbeit bedürftig als die Zielgruppe, mit der wir arbeiten.

Diese Willkür einerseits und Ressentiments über den »politischen Islam« werden zum Anlass genommen, uns unsere Objektivität abzusprechen, da wir ja schließlich nicht in der Lage seien, objektiv über »unsere eigenen Leute« zu sprechen und zu reflektieren. Das ist auf zweierlei Arten entlarvend: Einerseits bestätigt es das rassistische Element der Islamismusprävention, wenn wir als Praktiker\*innen nur deshalb weniger ernst genommen werden, weil wir das Merkmal »muslimisch« mit der Zielgruppe teilen. Dieses Merkmal selbst ist also das eigentlich zentrale. Andererseits wird uns abgesprochen, uns dieser rassifizierenden Beurteilung eigenständig zu entledigen, Objektivität kann uns also nur von Dritten zugesprochen werden, im Grundsatz sind wir subjektiv, auch als Expert\*innen. Hinzugefügt sei an dieser Stelle, dass vor allem für Praktiker\*innen in der konkreten Arbeit die Auseinandersetzung mit der eigenen Subjektivität bzw. den eigenen subjektiven Haltungen und Wertvorstellungen zentral ist. Ähnliches lässt sich über die Thematisierung von antimuslimischem Rassismus sagen. Werden wir als potenziell rassifizierte Menschen wirklich als Expert\*innen wahrgenommen, vor allem wenn es um Rassismus geht (vgl. Attia u.a. 2021: 152)? Rassifizierten Menschen wird in einem vermeintlich verständnisvollen Wohlwollen die Objektivität in Bezug auf Rassismus abgesprochen, da sie ja selbst (vermeintliche) Opfer dessen sind. Das lässt zum einen die Verwicklung aller Menschen, die in Gesellschaften mit strukturellem Rassismus leben, in Rassismus unbeachtet (vgl. El-Mafaalani 2021: 20). Insofern könnte nichtrassifizierten Personen gleichermaßen die Objektivität abgesprochen werden. Vor dem Hintergrund eines ungenügenden Bewusstseins über antimuslimischen Rassismus auch im Kontext der Islamismusprävention könnte hier vielleicht sogar argumentiert werden, dass diese noch weniger objektiv seien, da sie die genannten rassistischen Elemente in ihrem Arbeitsfeld zu wenig kennen. In diesem Zusammenhang sei außerdem noch auf den rassistischen Topos der (muslimischen) Opferrolle hingewiesen, der die genannten Wirkmechanismen ebenfalls aufweist.

Zusätzlich stellt sich der weiße Teil der Autor\*innen dieses Beitrags bisweilen die Frage, welche Wirkung es hat, dass gerade er für einen muslimischen und mehrheitlich, eigentlich beinahe ausschließlich, migrantischen Träger unser Modellprojekt nach außen vertritt. Einerseits können wir tatsächlich behaupten, dass es sich »so ergeben hat«. Andererseits erfüllen wir im Kontext des antimuslimischen Rassismus zwei Funktionen, weshalb dieser Umstand auch potenzieller Ausdruck der Selbstführung ist. Einerseits kann durch unser Weißsein unser Muslimsein unbekannt bleiben, wodurch wir in unseren Aussagen über Muslim\*innen und sie betreffende Themen als objektiver, da vermeintlich nicht beteiligt, wahrgenommen werden. Andererseits besteht auch die Möglichkeit, dass wir als vom Träger vorgeschobene Deutsche verstanden werden, welche für die (klar als solche lesbaren) Muslim\*innen sprechen und diese in ein gutes Licht rücken sollen, was definitiv nicht die Intention unseres Trägers ist. Eine solche Interpretation ist dabei durch die Anerkennung der erstgenannten Funktion bedingt. Interpretiert man diese Funktionen aus einer antimuslimisch rassistischen Perspektive heraus, ergibt sich ein rassistisches Paradoxon von Schwäche und Übermacht. Einerseits sind (migrantische) Muslim\*innen angeblich aus ihrem natürlichen oder kulturellen Unvermögen heraus nicht in der Lage, sich selbst zu repräsentieren. Andererseits kann dahinter auch die Absicht der Verschleierung zwielichtiger Machenschaften, etwa der Unterwanderung, vermutet werden, ganz im Sinne des oben beschriebenen Verschwörungsnarrativs des »politischen Islams«.

Wie auch immer man unser Handeln und das unseres Trägers einordnen mag, die dargestellten Befürchtungen sind keineswegs unberechtigt und motivieren uns zur Selbstführung, die bedeutend mehr ist als das Ergebnis vergangener und antizipierter Rassismuserfahrungen. Die beschriebene

Notwendigkeit externer Legitimation zeigt ein Machtverhältnis auf, das sich auch in Delegitimationsstrategien offenbart. Eine solche ist zum Beispiel der Vorwurf der Kontaktschuld, bei dem auf Grundlage des Kontakts zu einer problematischen oder problematisierten Gruppierung eine vermeintliche ideologische Nähe zu dieser behauptet wird, ohne »Beweise« zu liefern, die über ein bloßes Zusammenkommen, gelikte Tweets oder Fotos, auf denen beide Parteien zu sehen sind, hinausgehen (vgl. Gezer 2017). Selbst das Eintreten für die Einhaltung rechtsstaatlicher Prinzipien oder das Aufzeigen von Rassismus gegenüber einer als extremistisch verorteten Gruppierung kann als Nähe gedeutet werden. Es gibt einzelne Akteur\*innen, die sich gewissermaßen auf dieses Vorgehen spezialisiert haben und gezielt versuchen, muslimische Akteur\*innen durch Kontaktschuldvorwürfe zu delegitimieren. Muslimische Akteur\*innen müssen sich also fragen, mit wem sie es sich leisten können, in Verbindung gebracht zu werden. Dabei übernehmen sie dominanzgesellschaftliche oder sicherheitspolitische Kategorisierungen von gefährlichen und weniger gefährlichen Muslim\*innen, unabhängig davon, ob diese berechtigt sind oder ihren eigenen Vorstellungen entsprechen.

Wie real und berechtigt die Sorge vor willkürlicher Delegitimation ist, zeigt sich an der bereits beschriebenen Tatsache, dass muslimische Akteur-\*innen im Diskurs hinsichtlich ihrer eigenen Einstufung oder Beurteilung schlicht machtlos sind und stets der Legitimation durch Dritte bedürfen. Delegitimationen finden in unseren Kontexten allerdings auch auf andere Weise statt, nämlich durch die Aberkennung des Anspruchs, als Muslim\*in gegen antimuslimischen Rassismus vorgehen zu dürfen, ehe man sich nicht eigener, vermeintlich unter Muslim\*innen besonders virulenter Rassismen entledigt hat. Folgendes Beispiel verdeutlicht dies eindrücklich:

Als während des Ramadans 2021 der Nahostkonflikt in Jerusalem abermals aufflammte, boten die Geschehnisse sowohl innerhalb unseres Projektteams als auch in unseren Gruppen viel Gesprächsstoff. Unsere bisherige Strategie, uns als Projekt in muslimischer Trägerschaft von der Thematisierung dieses Konflikts fernzuhalten, erschien uns aus verschiedenen Gründen nicht mehr tragbar. Zum einen sahen wir bei unseren Zielgruppen konkret den Bedarf an einer Thematisierung. Zum anderen wurde von außen an uns die Erwartung herangetragen, uns auf irgendeine Weise damit auseinanderzusetzen. Bei Letzterem ging es allerdings oft nicht etwa darum, unserer Zielgruppe einen geschützten Raum für die ehrliche Auseinandersetzung mit dem Thema zu bieten, sondern darum, dass wir »muslimischen Antisemitismus« in den Fokus unserer Arbeit stellen und eine muslimische Positionierung erarbeiten sollten. Anstatt also auf

die Potenziale und Bedarfe der Zielgruppe einzugehen, sollten wir alle – unabhängig davon, ob sie sich je antisemitisch geäußert hatten – indirekt mithaftbar machen für inkorrekte Äußerungen einiger Jugendlicher.

Eine Thematisierung dieses seit Jahrzehnten währenden, hochkomplexen Konflikts, die vor dem Hintergrund deutscher Geschichte und deutscher hegemonialer Diskurse ganz besondere Sprengkraft hat, ist keine dankbare Aufgabe und muss anders - vor allem nicht defizitorientiert angegangen werden. Die an uns herangetragene Erwartung ist zusätzlich im Kontext der Externalisierung von Antisemitismus auf Muslim\*innen als problematisch anzusehen. Antisemitismus als das Problem der »Anderen« zu sehen, ihn als »importiert« zu markieren, so wie es zahlreiche Kolumnen, Artikel und Stimmen aus der Politik nach Angriffen auf Synagogen eilig taten, ist schlichtweg Schuldabweisung. Als importiert wird der Antisemitismus deshalb wahrgenommen, weil die antisemitischen Handlungen und Äußerungen auf die mutmaßliche Herkunft derer zurückgeführt werden, von denen sie ausgingen, also Menschen, die muslimisch gelesen werden. Eine solche Argumentation ist umso grotesker, als wir diese Debatte im Land der Täter\*innen führen, in dem Antisemitismus unbestritten eine lange Tradition hat und das diesen bedauerlicherweise wohl eher als Exportweltmeister in andere Bereiche dieser Welt lieferte und liefert. Das Ganze nimmt ein Ausmaß an, dessen Folgen den Strategien der Neuen Rechten zugutekommen und faktisch einen Geschichtsrevisionismus bedeuten. Die Neue Rechte bemüht sich seit Längerem, im Kampf um kulturelle Hegemonie über die Erlangung einer Deutungshoheit über die jüngere Geschichte Deutschlands zu punkten (vgl. Steinhagen 2020: 9).

Die Externalisierung von Antisemitismus ist der feige und menschenverachtende Versuch, sich der eigenen Schuld und Geschichte nicht stellen zu müssen und sich der Verantwortung dafür zu entledigen. Menschenverachtend ist sie auf doppelte Weise: Sie verdrängt die Schuld und relativiert die Gräueltaten an den Jüdinnen und Juden in der NS-Zeit. Und sie macht eine andere marginalisierte Gruppe – nämlich Muslim\*innen – zu den vermeintlichen Erben der NS-Verbrechen. Hierdurch wird folglich eine argumentative Steilvorlage für antimuslimischen Rassismus und die Delegitimation jeglicher Rassismuskritik vonseiten muslimischer Betroffener geliefert. Der öffentliche Diskurs über »importierten« Antisemitismus liefert genau das und trägt in letzter Konsequenz dazu bei, über vermeintlich kollektives oder tatsächliches individuelles Fehlverhalten Rassismus zu rechtfertigen.

Wir verspüren also eine Ohnmacht in den hegemonialen Diskursen über uns und sollen uns zufriedengeben mit dem Platz in den hintersten

Reihen, der uns zugeteilt wird, ohne dass unsere Stimmen und Perspektiven auch nur den Hauch einer Chance hätten, von diesem Platz aus Gehör zu finden. Stattdessen hören wir die Stimmen derer, die in den ersten Reihen lautstark über uns sprechen.

Ein eindrückliches Beispiel für das verallgemeinernde Sprechen über Muslim\*innen im Präventionsdiskurs ist ein laufendes Forschungsprojekt in staatlicher Förderung, das hier nicht namentlich genannt wird. Ziel des Projekts ist es, islamistische Radikalisierung aus einer neuen sozialwissenschaftlichen Perspektive zu untersuchen und die Frage zu stellen, welchen Einfluss der (Sozial-)Raum auf Radikalisierung hat. Das Forschungsprojekt kooperiert mit unterschiedlichen Akteur\*innen an den jeweiligen Forschungsorten, nicht aber mit Muslim\*innen oder muslimischen Akteur\*innen. Auf Nachfrage, weshalb man sich entschieden habe, Muslim\*innen nicht in das Forschungsvorhaben miteinzubeziehen, wurde geantwortet, dass man diese Frage heiß diskutiert habe. Letztlich sei man allerdings zu dem Schluss gekommen, sie für besagtes Forschungsprojekt nicht zu konsultieren, da Muslim\*innen sich nach jedem Terrorakt konsequent von diesem distanzierten und behaupten würden, dass dies nichts mit dem Islam zu tun habe. Offensichtlich wird ihnen also fehlende Bereitschaft unterstellt, sich mit dem Phänomen Islamismus in nichtapologetischer Weise auseinanderzusetzen. Auf die weitere Nachfrage, welche Stadtteile denn besonders im Fokus des Projekts stünden, antwortete ein mitarbeitender Student schlicht, dass man dahingehe, »wo halt viele Migranten leben« und dort forschen würde.

Aber nicht nur nichtmuslimische Akteur\*innen gehen in ihrer Arbeit den einfachen Weg und pauschalisieren dabei und reproduzieren Rassismus, sondern auch einige muslimische Akteur\*innen übernahmen während der letzten Jahre die dominanzgesellschaftlichen Verdachtslogiken und versuchten sich durch offene Abgrenzung von problematisierten Muslim\*innen und muslimischen Organisationen als gute, demokratische, nichtextremistische Muslim\*innen zu etablieren. Manche suchen dabei gezielt nach Gelegenheiten, muslimische Akteur\*innen unter Verwendung rassistischer Narrative zu diskreditieren. Ihr eigentlich sinnvolles Vorhaben, innermuslimische Diskurse anzustoßen oder zu diversifizieren, verkehrt sich dabei ins Negative, da sie sich einerseits selbst rassistischer Stereotype bedienen und diese andererseits für die Dominanzgesellschaft artikulieren. Dabei übersehen sie zusätzlich, dass ihr Handeln kein emanzipatorischer Akt ist. Sie profitieren vielmehr vom antimuslimischen Rassismus, da sie nicht aufgrund inhaltlicher, argumentativer oder gesellschaftlicher Relevanz Gehör finden, sondern einzig durch die Reproduktion antimuslimischer Rassismen und ihr Auftreten als muslimische Kronzeug\*innen. Einige dieser Akteur\*innen glänzen mit Veröffentlichungen zur vermeintlichen Gewaltbereitschaft unter Muslim\*innen, zum angeblich genuin muslimischen Antisemitismus oder gar zu angeblichen muslimischen Überlegenheitsvorstellungen und meinen zu wissen, dass genau dort der Weg zur Gewalt beginne. Solche Thesen sind nicht evidenzbasiert, sondern beruhen auf der subjektiven Wahrnehmung und den jeweiligen Erfahrungen der einzelnen Akteur\*innen, entfalten im Diskurs allerdings ihre rassistische Wirkung und werden aufgrund ihrer populärwissenschaftlichen Vermarktung als unumstößliche Fakten dargestellt und von vielen Medien entsprechend wohlwollend rezipiert.

Letztlich dienen diese Akteur\*innen dem Rassismus der Dominanzgesellschaft als Feigenblatt und Rechtfertigungsgrundlage und machen einen konstruktiven Diskurs mit problematisierten muslimischen Personen und Organisationen unmöglich. Wenngleich Teile der Problematisierung durchaus legitim sein können und die muslimische Community langfristig keinen Bogen um bestimmte Diskurse machen sollte, entlarvt die rassistische Art und Weise, in der diese benannt werden, die Unehrlichkeit dieser Akteur\*innen in Bezug auf eine wohlwollende und konstruktive Aufarbeitung. Sie nehmen sich dadurch selbst die Möglichkeit, ein konstruktives Element wichtiger, innermuslimischer Debatten zu sein, und erschweren es anderen, innerhalb ihrer Strukturen und Communitys Dinge zu verändern. Sollte sich aufgrund ihrer Interventionen also tatsächlich etwas zum Positiven verändern, ist dies nicht das Ergebnis eines sinnvoll geführten oder angestoßenen (innermuslimischen) Diskurses, sondern die Konsequenz eines rassistischen Diskurses, dessen Druck auf muslimische Akteur\*innen sie erhöht haben. Eine stigmatisierende Islamismusprävention findet hier eine Legitimationsfunktion, da die beschriebenen Personen Extremismus als Potenzial der muslimischen Mitte konstruieren.

#### Prävention bei Kamil 2.0 als Handlungsperspektive

Während der Jahre 2018/19 arbeiteten wir im Modellprojekt »Kamil – kulturübergreifend, antirassistisch und mitten im Leben!«, das im Rahmen des Bundesprogramms »Demokratie leben!« gefördert und von unserem Projektträger, das Bündnis der Islamischen Gemeinden in Norddeutschland e. V., kofinanziert wurde. Während der beiden Projektjahre arbeiteten wir zum Phänomenbereich Salafismus mit einem genuin muslimischen Präventionsansatz (vgl. Schmidt 2018: 138). In langzeitpädagogischer Arbeit etablierten wir offene Gruppensettings mit Bildungsangeboten auf Basis

politischer Bildung, während zugleich großes Augenmerk auf Beziehungsarbeit gelegt wurde. Wir machten die Erfahrung, dass unsere Zielgruppe die Auseinandersetzung mit dieser Thematik als interessant und bereichernd empfand und wir sinnvolle und nachhaltige Impulse setzen konnten. Messbar erfolgreich war unsere Präventionsarbeit für uns dadurch, dass wir einerseits entsprechendes Feedback von den Teilnehmer\*innen erhielten, andererseits aber auch ein Nicht(mehr)vorhandensein salafistisch beeinflusster Rhetorik und Argumentationsweisen feststellen und bei vielen Jugendlichen die Fähigkeit beobachten konnten, diesen argumentativ stichhaltig zu begegnen. Während der beiden Projektjahre konnte allerdings von manifesten Radikalisierungstendenzen und konkreter Gefahr keine Rede sein. Wir fanden uns daher in dem Dilemma wieder, einerseits tatsächlich präventiv wirksam gehandelt zu haben, andererseits aber unsere eigene Verortung in der Extremismusprävention und die damit einhergehende defizitäre Zielgruppenbeschreibung mit einer Vorverurteilung gegenüber der Zielgruppe nicht mehr rechtfertigen zu können.

Für unser aktuelles Modellprojekt »Kamil 2.0«, das von 2020 bis 2024 ebenfalls vom Bundesprogramm »Demokratie leben!« sowie von der Sozialbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg und unserem Träger finanziert wird, ergab sich daher die große Herausforderung, sinnvolle Präventionsarbeit im Bereich des demokratiefeindlichen Islamismus zu leisten, ohne unserer Zielgruppe kollektive Radikalisierungsaffinitäten evidenzlos vorzuwerfen. Wir entschieden uns daher für den Fokus auf einen tatsächlich und nachweislich problematischen Faktor, nämlich die gefährdende Ansprache selbst. Gemäß unserer selbstgefassten Präventionslogik umfasst unsere Zielgruppe sodann all diejenigen, die von demokratiefeindlichen islamistischen Ansprachen adressiert werden sollen und durch diese irritiert werden.

Dieses Vorgehen stellt tatsächlich mehr dar als reine Wortakrobatik. Es handelt sich um eine Umkehr der initialen Schuldumkehr, gemäß derer muslimischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen essentialistisch eine Affinität zu Extremismus attestiert wird (vgl. Schuhmacher 2020). Unsere Zielgruppe besteht daher nicht mehr aus »hilfsbedürftigen und bemitleidenswerten jungen Muslim\*innen«, die sich selbst nicht ihrer vermeintlichen Radikalisierung erwehren können und somit immer ein Sicherheitsrisiko darstellen. Unsere Zielgruppe besteht vielmehr aus jungen Muslim\*innen, die Adressat\*innen spezifischer gefährdender Ansprachen sind; aus jungen Muslim\*innen, die in erster Linie junge Menschen mit einer Vielzahl an förderwürdigen Potenzialen, Fähigkeiten und Kompetenzen sind. Die Ressourcen dieser jungen Menschen und nicht ihre ver-

meintlichen Defizite stehen im Fokus unserer Arbeit, was eine unmittelbare Konsequenz des Perspektivwechsels in der Zielgruppenbeschreibung ist.

Spätestens an dieser Stelle sollte sich den aufmerksamen Leser\*innen die Frage aufdrängen, ob wir nicht weiterhin mit den gleichen Personen arbeiten, obgleich wir uns bewusst von einer defizitorientierten Präventionslogik abgewendet haben. Diese Frage müssen wir bejahen, da wir bewusst die vielfältigen und belastbaren Zielgruppenzugänge des Vorgängerprojektes nutzbar machen wollten. In einem ersten Schritt bestand unsere vorrangige Aufgabe als Modellprojekt allerdings darin, mit ebendieser Zielgruppe eine ausführliche Bedarfsanalyse zur Bekanntheit von und Sympathie gegenüber demokratiefeindlichen islamistischen Ansprachen und Akteur\*innen durchzuführen, anhand derer wir in verschiedenen Gruppen und Stadtteilen entsprechende Tendenzen feststellen konnten und so eine solide Basis für unsere konkrete Arbeit geschaffen haben. Eine solche Bedarfsanalyse setzt allerdings notwendigerweise eine Ergebnisoffenheit voraus, da man sich der Möglichkeit stellen muss, sich im vorausgesetzten »Präventionsbedarf« geirrt zu haben. In unserem Falle bieten die Ergebnisse allerdings eine Rechtfertigungsgrundlage für die präventiven Elemente unserer Arbeit.

Zu den weiteren Konsequenzen unseres »neuen« ressourcenorientierten Präventionsansatzes gehört auch eine Neuausrichtung der pädagogischen Haltung gegenüber der Zielgruppe, das aktive Zugehen auf diese und die Konzeption von potenzial- und kompetenzorientierten Bildungsangeboten. Wir fassen all dies mit dem Begriff der »Ressourcenorientierung« zusammen, die einer Defizitorientierung konträr gegenübersteht. Es geht in unserer konkreten pädagogischen Arbeit also darum, unsere Zielgruppe in den Aspekten zu fördern, die wir für das Erkennen und Ablehnen von gefährdenden Ansprachen als relevant und wertvoll erachten. Wir begegnen jungen Muslim\*innen mit dem Wissen und der Überzeugung, dass auch sie uns etwas zu bieten haben.

Konkret bedeutet dies: Konsumiert ein Jugendlicher mediale Inhalte von Internetplattformen, die eindeutig Hizb ut-Tahrir<sup>4</sup> nahestehen und sich beinahe ausschließlich mit politischen und gesellschaftlichen Belangen beschäftigen, so könnte man diesen Konsum allein aufgrund der Gruppierung grundsätzlich problematisieren. Ressourcenorientiertes Arbeiten möchte dies nicht tun und fragt stattdessen, welche zugrundeliegenden Potenziale das Verhalten des Jugendlichen erkennen lassen. Wie können diese gefördert werden und gemeinsam mit dem Jugendlichen gegebenenfalls alternatives Verhalten entwickelt oder Inhalte reflektiert werden? Im konkreten Fall zu nennen wären beispielsweise das Interesse des Jugendli-

chen an gesellschaftlichen Entwicklungen und Politik, sein vielleicht basaler Wunsch nach einer »guten« Gesellschaft oder möglicherweise auch sein Bedürfnis, durch politisches Handeln oder politische Partizipation Selbstwirksamkeit zu erfahren und für sich nutzbar zu machen. Da der Konsum religiös gerahmter Inhalte weder zufällig noch irrelevant ist, sollte das Interesse des Jugendlichen, sein Verhalten religiös legitimieren und begründen zu dürfen, bei der Behandlung seiner Bedürfnisse und Wünsche berücksichtigt werden.

Für die Konzeption unserer Bildungsangebote haben wir uns zusätzlich zur politischen Bildung als didaktischer Grundlage für eine Kompetenzorientierung entschieden, mit der wir versuchen, den vorgenannten Aspekten gerecht zu werden. Zu nennen sind hier vor allem Analyse-, Argumentations- und Reflexionskompetenzen. Dadurch werden wir unabhängiger vom konkreten Bildungsinhalt und können flexibler auf unterschiedliche Bedarfe in unseren Gruppen reagieren, ohne dabei unser Bildungsziel signifikant vernachlässigen zu müssen. So haben wir bei Kamil 2.0 Konzepte zur direkten und indirekten Auseinandersetzung mit Ideologien entwickelt, um einerseits so viele Personen wie möglich fördern zu können und andererseits das langzeitpädagogische Angebot möglichst abwechslungsreich und interessant zu gestalten. Einige unserer Konzeptionen werden gegen Ende des Projektzeitraums nach einer teaminternen Evaluation und Überarbeitung auf der Projekthomepage öffentlich zugänglich gemacht.

Neben dieser Bildungsarbeit leisten wir mit unserem Projekt auch Beziehungsarbeit. Die Erfahrungen aus dem Vorgängerprojekt und unsere Bedarfsanalysen zeigen eindeutig auf, dass es zwar viele junge Menschen gibt, die sich aus Überzeugung demokratiefeindlichen oder extremistischen Ideologien verweigern oder sich von ihnen abwenden. Bei vielen anderen jungen Menschen sind es jedoch eher das Vertrauen in ihre Moschee und die religiöse Erziehung im Elternhaus, die sie resilient gegenüber gefährdenden Ansprachen macht. Das Vertrauen, welches Moscheen, Moscheeverbänden oder religiösen Autoritäten entgegengebracht wird, ist eine wichtige Ressource, die wir mit unserer Arbeit stärken möchten. Extremistische Narrative setzen nicht zuletzt oft genau hier an und versuchen dieses Vertrauen zu untergraben. Die Tatsache, dass das Vertrauen in etablierte Strukturen ein wichtiger Bestandteil unserer Präventionsarbeit ist, verwundert nicht, da viele junge Menschen sich vom Gemeinschaftsgefühl und der vermittelten Geborgenheit radikaler Gruppierungen angesprochen fühlen.

#### **Fazit**

Der vorliegende Beitrag ermöglicht nichtmuslimischen Akteur\*innen einen Einblick in die Herausforderungen der Präventionsarbeit in muslimischer Trägerschaft. Ferner skizziert er die gelebten Lebensrealitäten von muslimischen Jugendlichen in rassistischen Diskursen und arbeitet dabei heraus, dass bei muslimischen Jugendlichen und jenen, die als solche gelesen werden, eine essentialistische Homogenisierung – so wie sie von Iman Attia und Ozan Zakariya Keskinkılıç bezeichnet wird (vgl. Attia u.a. 2021: 93) –, stattfindet. Dabei wird jedwedes Verhalten sowie Fehlverhalten auf ihr Muslimsein und/oder ihre migrantische Identität zurückgeführt.

Bezogen auf die Präventionsarbeit konnten wir unsere Selbst- und Fremdwahrnehmung als Modellprojekt und als (muslimische) Mitwirkende im Arbeitsfeld der Islamismusprävention in die Beurteilung einfließen lassen und gerade als von Rassismus betroffene Menschen eine rassismuskritische Brille aufsetzen, die eine Sichtbarmachung von Vorverurteilungen der Präventionslogiken möglich macht.

Mit Bedauern stellen wir fest, dass wir in unserem Arbeitsfeld einer Ungleichbehandlung ausgesetzt sind und uns dieser nicht erwehren werden können, solange antimuslimischer Rassismus in der Dominanzgesellschaft als strukturelles und institutionelles Problem nicht anerkannt und angegangen wird. Das uns stets entgegengebrachte Misstrauen, sei es im Rahmen der Islamismusprävention oder als Muslim\*innen generell, fußt nicht zuletzt auf den hegemonialen Diskursen, derer wir nicht Herr sind. Wir sind ihnen allgegenwärtig ausgesetzt und bewegen uns beständig auf einem schmalen Grat zwischen der stets drohenden Beschuldigung, »legalistischer Islamist« zu sein und im Sinne des »politischen Islams« zu handeln, und dem Anspruch, aufrichtige Präventionsarbeit zu leisten sowie den Fachdiskurs zu bereichern und zu diversifizieren. Dies ist vor dem Hintergrund fehlender argumentativer Stichhaltigkeit, die wir besonders für die Verschwörungstheorie des »politischen Islams« herausgearbeitet haben, weder fair noch zu rechtfertigen.

Wir sind der festen Überzeugung, dass es für eine Bewältigung der aufgezeigten Herausforderungen dringend einer Normalisierung und gesellschaftlichen Aufwertung, also Gleichstellung, muslimischen Lebens bedarf. Muslim\*innen müssen samt ihren Institutionen und Vertretungen als normale und selbstverständliche zivilgesellschaftliche Partizipierende wahrgenommen werden, sie sind Teil der Lösung, nicht Teil des Problems.

Abschließend möchten wir noch darauf hinweisen, dass wir davon überzeugt sind, dass kein Präventionsansatz allein selig machend ist. Reli-

giös begründeter Extremismus hat vielschichtige Ursachen und Menschen, die sich ihm zuwenden, haben nicht zuletzt oft auch ein religiöses Bedürfnis. Es erscheint uns äußerst wichtig zu betonen, dass religiös begründeten Hinwendungsprozessen oft nicht ausschließlich durch pädagogisches Handeln, Stärkung des familiären Umfelds oder Ähnlichem beigekommen werden kann, sondern die Betroffenen nicht selten nach religiösen Gründen und theologisch begründeter Entlastung suchen, die ihnen eine Abwendung ermöglichen. Religion und das, was mit ihr einhergeht, scheinen uns als menschliches Bedürfnis oft nicht genug wahr- und ernstgenommen zu werden. Der Glaube, dass in einer säkularisierten und aufgeklärten Welt ein Widererstarken oder gar eine Rückkehr der Religionen nicht möglich sei, da der Modernisierungsmythos lehrte, eine fortschreitende Säkularisierung und Privatisierung der Religion zu erwarten, erwies sich als falsch (vgl. Riesebrodt 2000: 9 ff.; Sander 2020: 186 ff.).

Laut Olivier Roy besteht gar »ein enges Band zwischen Säkularisierung und religiösem Wiedererweckungsglauben; Letzterer ist nicht Abwehr der Säkularisierung, sondern ihr Produkt. Die Säkularisierung bringt das Religiöse hervor. Es gibt keine Rückkehr des Religiösen, sondern eine Veränderung« (2010: 21). Aus unserer Sicht ist es deshalb von äußerster Wichtigkeit, Religion samt ihrer Anhängerschaft und ihren Institutionen als wichtige Verbündete mitzudenken und ernst zu nehmen, auch wenn einem selbst Religion obsolet erscheinen mag oder sie etwas darstellt, das man gesellschaftlich überwinden möchte. Die gesellschaftliche Teilhabe der Muslim\*innen und ihrer Organisationen und Interessenvertretungen, die Anerkennung und Wertschätzung von Moscheen und muslimischen Initiativen als deutsche muslimische Zivilgesellschaft sind wichtige erste Schritte auf dem Weg der so wichtigen Normalisierung muslimischen Lebens. Es bleibt zu hoffen, dass diese in den nächsten Jahren einsetzt und dass die Standpunkte der Muslim\*innen, mit denen sie selbstbewusst gesellschaftliche Diskurse außerhalb von Sicherheit, Extremismus, Integration und Rassismus bereichern, nicht weiterhin durch den Sicherheitsdiskurs und die damit einhergehenden Selbstführungszwänge überschattet werden und sie im Zuge der Normalisierung muslimischen Lebens mehr Gehör finden können.

#### Anmerkungen

- 1 »Selbstführung« beschreibt eine Regierungstechnik der Gouvernementalität nach Foucault (2014), die in Verschränkung mit der sichtbar agierenden Disziplinarmacht besteht und durch die Individuen mithilfe von »Techniken des Selbst« als Subjekte indirekt gelenkt werden können bzw. sich selbst lenken. Im antimuslimischen Rassismus geschieht dies vor allem über den hegemonialen Sicherheitsdiskurs, in dem Muslim\*innen kollektiv als potenziell islamistisch gefährdend adressiert und definiert werden. Das Wissen über antimuslimischen Rassismus und seine potenziellen disziplinarischen Folgen für das Individuum führen dazu, dass sich dieses selbst lenkt, ohne dass die Disziplinarmacht aktiv wird. Die Selbstführung von Muslim\*innen gestaltet sich beispielsweise in Form von Entsolidarisierung gegenüber problematisierten Muslim\*innen oder wie auch in diesem Beitrag Selbstzensur, aus der Sorge, durch Mechanismen des antimuslimischen Rassismus diszipliniert zu werden (z.B. durch Kontaktschuldvorwürfe) (vgl. Attia u.a. 2021: 29–48).
- 2 Vgl. dazu auch Meier, Christian 2021.
- 3 Der Begriff »Legalistischer Islamismus« transportiert die Unterstellung, dass muslimische Akteur\*innen auf legalem und gesetzestreuem Weg an einer Unterwanderung und »Islamisierung« der politischen und gesellschaftlichen Strukturen westlicher Demokratien arbeiten. Die Bezeichnung findet meistens Anwendung auf muslimische Organisationen, die sich auf dem Boden des Grundgesetzes bewegen und sich auf demokratischem Weg engagieren. »Legalistischer Islamismus« bedient somit die Theorie, wonach eine Gruppierung machtvoller Muslim\*innen die Aushöhlung westlicher Demokratien anstrebt, und wird insofern oft auch synonym mit »politischer Islam« verwendet.
- 4 Die Hizb ut-Tahrir (arab. Ḥizb at-taḥrīr »Partei der Befreiung«, HuT) ist eine transnationale, antidemokratische, panislamistische Bewegung, die in den 1950er Jahren gegründet wurde und sich vordergründig gewaltfrei für die Errichtung eines weltweiten Kalifats einsetzt. Seit dem 15. Januar 2003 ist die HuT durch das Bundesministerium des Inneren mit einem Betätigungsverbot belegt, was eine eindeutige Zuordnung einzelner Akteur\*innen zur HuT schwer macht. In Deutschland verfolgt die HuT seit einigen Jahren das Ziel, zum »Sprachrohr der Muslime« zu werden, und betreibt mehrere reichweitenstarke Social-Media-Kanäle, mit denen sie versucht, die muslimische Mitte Deutschlands niedrigschwellig zu adressieren.

#### Literatur

Attia, Iman u.a. (2021): Muslimischsein im Sicherheitsdiskurs. Eine rekonstruktive Studie über den Umgang mit dem Bedrohungsszenario, Bielefeld.

BagRelEx (2021): Fachgespräch Legalistischer Islamismus – ein Rückblick, www.bag-relex.de/fachgespraech-legalistischer-islamismus-ein-rueckblick/ (Zugriff: 01.07.2022).

- El-Mafaalani, Aladin (2021): Wozu Rassismus. Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand, Köln.
- Foucault, Michel (2014): Die Regierung der Lebenden. Vorlesungen am Collège de France 1979-1980, Berlin.
- Gezer, Özlem (2017): Kampf gegen radikale Islamisten. Salam aleikum, Bruder Staat. In: Spiegel online, 30. April, www.spiegel.de/spiegel/wie-muslime-gegen-islamismus-ins-visier-des-staates-gerieten-a-1145395.html (Zugriff: 01.07.2022).
- Göle, Nilüfer (2016): Europäischer Islam. Muslime im Alltag, Berlin.
- Logvinov, Michail (2018): Das Radikalisierungsparadigma. Eine analytische Sackgasse der Terrorismusbekämpfung?, Wiesbaden.
- Meier, Christian (2021): Was ist eigentlich unter »politischem Islam« zu verstehen? Allah und die Ordnung der Welt, 28. Januar, www.bpb.de/326260 (Zugriff: 10.07.2022).
- Nordbruch, Götz (2021): Konfrontative Religionsausübung als Synonym für Islamismus, www.ufuq.de/aktuelles/konfrontative-religionsausuebung-als-synonym-fuer-islamismus/ (Zugriff: 01.07.2022).
- Riesebrodt, Martin (2000): Die Rückkehr der Religionen Fundamentalismus und der »Kampf der Kulturen«, München.
- Roy, Olivier (2010): Heilige Einfalt Über die politischen Gefahren entwurzelter Religionen, München.
- Sander, Wolfgang (2020): Mehr als Islamismus die Wiederentdeckung der Religion und ihre Relevanz für die politische Bildung, in: Hößl, Stefan E. u.a. (Hrsg.): Politische Bildung im Kontext von Islam und Islamismus, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, S. 186–203.
- Schmidt, Matthias Bernhard (2018): Mögliche Rolle muslimisch religiöser Träger in der Präventionsarbeit, in: Glaser, Michaela u.a. (Hrsg.): Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. Sozialmagazin, 2. Sonderband, Weinheim u.a., S. 137–147.
- Schuhmacher, Nils (2020): »Islamismus« und »Radikalisierung« Was wir wissen (könnten), in: Hößl, Stefan E. u. a. (Hrsg.): Politische Bildung im Kontext von Islam und Islamismus, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, S. 119–141.
- Steinhagen, Martin (2020): Identitätspolitik mit dem Vogelschiss über den Geschichtsrevisionismus bei der AfD, in: Mendel, Meron (Hrsg.): Wie die Rechten die Geschichte umdeuten. Geschichtsrevisionismus und Antisemitismus, Bildungsstätte Anne Frank, Frankfurt a. M., S. 8–13.
- Toprak, Ahmet (2019): Muslimisch, männlich, desintegriert: was bei der Erziehung muslimischer Jungen schiefläuft, Berlin.

# Verzeichnis der Autor\*innen und Herausgeber\*innen

Schirin Amir-Moazami, Prof. Dr., ist Professorin für Islam in Europa am Institut für Islamwissenschaft der Freien Universität Berlin. Sie forscht zur Ausgestaltung von religiös-kultureller Pluralität in westeuropäischen Einwanderungsgesellschaften, Körperpolitiken und Politiken der Wissensproduktion. Zu diesen Themen hat sie unter anderem das Buch »Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa« (2018) herausgegeben. Im Juli 2022 erschien ihr Buch »Interrogating Muslims. The Liberal-Secular Matrix of Integration«.

Fatoş Atali-Timmer, Dr. phil., ist Diplompädagogin und Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache. Sie ist seit 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg. Ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung sind Rassismus/-kritik, rassismuskritische Polizeiforschung, Antisemitismus, Migrationspädagogik, Flucht und Linguizismus.

Iman Attia, Prof. Dr., ist Professorin an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Sie forscht vor allem zu verschiedenen Aspekten von antimuslimischem Rassismus in Relation zu anderen Formen von Rassismus und in Intersektion mit anderen gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Außerdem entwickelt sie zusammen mit wissenschaftlich, politisch und gesellschaftlich engagierten Personen und Communitys erinnerungspolitische Angebote aus den Perspektiven rassisierter und diasporischer Bewegungen, z.B. www.verwobenegeschichten.de.

Bernd Ridwan Bauknecht, Dr., ist Religionspädagoge und seit 2004 als Lehrer für Islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Bonn tätig. Er studierte Islamwissenschaft und Empirische Kulturwissenschaft an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Bauknecht ist Autor von Schulbuchbeiträgen, Unterrichtsmaterialien sowie wissenschaftlichen Publikationen und promovierte zur Korandidaktik. Er war von 2010 bis 2013 Mitglied der Deutschen Islam Konferenz und von 2013 bis 2017 Berater des dialogforum-nrw.

Caroline Bossong ist Masterstudentin des Lehramts an der TU Dortmund mit den Fächern Mathematik und Psychologie und arbeitet als wissenschaftliche Hilfskraft bei Johannes Drerup. In dem Projekt »Bildung und der Diskurs zur Islamismusprävention. Pädagogische Ambitionen und kontraintentionale Effekte« verfasst sie ihre Masterarbeit und interessiert sich für rassismuskritische (Migrations-)Forschung und Gender Studies.

Dilek Dipçin, M. A. Erziehungswissenschaft, arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem Forschungsprojekt »Bildung und der Diskurs zur Islamismusprävention. Pädagogische Ambitionen und kontraintentionale Effekte« an der TU Dortmund am Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft und promoviert an der Universität Bielefeld. Sie interessiert sich für rassismuskritische (Migrations-)Forschung und postkoloniale Theorien.

Johannes Drerup, Prof. Dr., ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungstheorie an der TU Dortmund und Gastprofessor an der Freien Universität Amsterdam. Seine Forschungsinteressen liegen in den Bereichen der Erziehungs- und Bildungsphilosophie, der Philosophie der Kindheit, der Pädagogischen Ethik und der Theorie und Empirie der Demokratieerziehung.

Thomas Höhne, Prof. Dr., hat eine Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Helmut Schmidt Universität (Hamburg) mit folgenden Arbeitsund Forschungsschwerpunkten: Bildungsmedien und Schulbuchtheorie, Ökonomisierung von Bildung, Bildungspolitik, bildungssoziologische Fragen der
Ungleichheit und Exklusion, Bedingungen politischer Bildung in institutionellen Kontexten, Diskursanalyse.

Ozan Zakariya Keskinkılıç ist Politikwissenschaftler und freier Autor. Er lehrt und forscht unter anderem zu (antimuslimischem) Rassismus, Antisemitismus, Orientalismus sowie Subjekt, Erinnerung und Selbsttechnologien. Er ist unter anderem Mitautor des Bandes »Muslimischsein im Sicherheitsdiskurs. Eine rekonstruktive Studie über den Umgang mit dem Bedrohungszenario« (2021). Keskinkılıç ist Mitglied der Expert\*innenkommission gegen antimuslimischen Rassismus in Berlin.

Philippe A. Marquardt, M. A. Erziehungswissenschaft, arbeitet im Projekt »Bildung und der Diskurs zur Islamismusprävention. Pädagogische Ambitionen und kontraintentionale Effekte« an der TU Dortmund am Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft. Er forscht seit 2016 im Rahmen seines Promotionsstudiums zum Thema Islamismusprävention und Radikalisierung.

Sven-Jonas Martiensen studiert Islamische Religion und Germanistik für das Lehramt und ist seit 2018 in der Prävention von religiös begründetem Extremismus tätig. Bis 2020 arbeitete er im Modellprojekt »Kamil – Kulturübergreifend, antirassistisch und mitten im Leben« zum Phänomenbereich Salafismus. Seit 2020 beschäftigt er sich im Nachfolgeprojekt »Kamil 2.0« mit demokratiefeindlichem Islamismus, entwickelt beziehungs- und bildungsorientierte Konzepte für die direkte Arbeit mit gefährdeten Jugendlichen und jungen Erwachsenen und setzt diese um.

Paul Mecheril, Prof. Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Migration an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Seine Forschungsschwerpunkte sind Pädagogische Professionalität, migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen und Bildung, Rassismusforschung und -theorie.

Götz Nordbruch, Dr., ist Islam- und Sozialwissenschaftler und Mitbegründer des Vereins ufuq.de. Für ufuq.de leitet er die Angebote des Vereins im Rahmen des Kompetenznetzwerks »Islamistischer Extremismus« (KN:IX). Von 2008 bis 2011 war er Assistenzprofessor am Center for Contemporary Middle East Studies der Süddänischen Universität Odense. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählt die Prävention von islamistischen Einstellungen in schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit.

Büşra Okcu ist Praxisforscherin der Sozialen Arbeit und Pädagogik. Ihre Schwerpunkte liegen auf rekonstruktiven Methoden aus rassismuskritischer Perspektive, antimuslimischem Rassismus und Beratungsprozessen in der muslimischen Sozialen Arbeit. Sie ist Mitautorin des Bandes »Muslimischsein im Sicherheitsdiskurs. Eine rekonstruktive Studie über den Umgang mit dem Bedrohungszenario« (2021).

Sindyan Qasem promoviert derzeit im Fach Islamwissenschaften an der Freien Universität Berlin. Im Mittelpunkt seiner Arbeit steht eine hegemoniekritische Betrachtung von gegenwärtigen Maßnahmen der sogenannten Islamismusprävention.

Anna Sabel ist Medienwissenschaftlerin und politische Bildungsarbeiterin. Sie ist Regisseurin des Dokumentarfilms »Spendier mir einen Çay und ich erzähl dir alles« (www.spendier-mir-einen-cay.de), Kuratorin der Ausstellung »Re:Orient«, Herausgeberin des Sammelbands »Die Erfindung des muslimischen Anderen« (2021) und Leiterin der Projekte »(Un)Sichtbarkeiten in der Migrationsgesellschaft« und »Kompetenznetzwerk Islam- und Muslimfeindlichkeit« (Verband binationaler Familien und Partnerschaften, Leipzig).

Şeyda Sarıçam ist studierte Politikwissenschaftlerin und Historikerin. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der internationalen Sicherheitspolitik. Derzeit setzt sie ihr Masterstudium in »Internationale Politik und Internationales Recht« an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel fort und arbeitet im Präventionsprojekt »Kamil 2.0«. In ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit bei SCHURA Schleswig-Holstein e. V. setzt sie sich mit antimuslimischem Rassismus und seinen Auswirkungen in den muslimischen Communitys auseinander.

Frank Schellenberg, Dr., ist Islamwissenschaftler und seit 2018 als Referent bei der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb im Fachbereich »Zielgruppenspezifische Angebote« tätig. Zuletzt hat er (gemeinsam mit Lobna Jamal und Dr. Stefan E. Hößl) den Sammelband »Politische Bildung im Kontext von Islam und Islamismus« (2020) herausgegeben.

Matthias Bernhard Schmidt ist studierter islamischer Theologe und seit 2015 in der Prävention von religiös begründetem Extremismus tätig. 2018/19 leitete er das von ihm entwickelte Modellprojekt »Kamil – Kulturübergreifend, antirassistisch und mitten im Leben« in Trägerschaft des Bündnisses der Islamischen Gemeinden in Norddeutschland e. V., dessen Nachfolgeprojekt »Kamil 2.0« mit neuem Fokus und anderem Arbeitsansatz in gleicher Trägerschaft von 2020 bis 2024 ebenfalls von ihm geleitet wird.

## Islamismusprävention in pädagogischen Handlungsfeldern

Islamismusprävention hat in den letzten Jahren einen Bedeutungszuwachs erfahren, der sich nicht allein auf das Feld der Sicherheitspolitik beschränkt. So spielen Bildungsinstitutionen mittlerweile bei der Radikalisierungsprävention eine zentrale Rolle. Wissen aus dem Sicherheitsbereich wird hierbei oft unhinterfragt in pädagogische Kontexte übertragen, wenn etwa von pädagogischen Akteur\*innen erwartet wird, dass sie islamistische Tendenzen frühzeitig erkennen und diesen entgegenwirken.

In diesem Sammelband soll Islamismusprävention in pädagogischen Handlungsfeldern kritisch hinterfragt und aus rassismuskritischen Perspektiven diskutiert werden. Welche Vorannahmen liegen den Konzepten und Maßnahmen der Islamismusprävention zugrunde? Welche intendierten und nicht intendierten Effekte haben sie für die Beteiligten? Inwiefern sind Praktiken der Islamismusprävention von rassistischen Deutungen durchzogen bzw. befördern rassistische Narrative? Welche Dilemmata werden im pädagogischen Alltag deutlich und wie gehen Praktiker\*innen damit um? Der Band geht diesen Fragen nach, verknüpft theoriegeleitete Perspektiven mit Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis und zielt darauf ab, eine rassismuskritische Debatte über Islamismusprävention anzustoßen.

