

Kraitt, Myassa; Markom, Christa

Wie entwickle ich eine pädagogische Haltung zum Thema Terrorismus? Ein kleiner Ratgeber für Pädagog*innen, Eltern und Interessierte

2020, 14 S.



Quellenangabe/ Reference:

Kraitt, Myassa; Markom, Christa: Wie entwickle ich eine pädagogische Haltung zum Thema Terrorismus? Ein kleiner Ratgeber für Pädagog*innen, Eltern und Interessierte. 2020, 14 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-212385 - DOI: 10.25656/01:21238

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-212385>

<https://doi.org/10.25656/01:21238>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Wie entwickle ich eine pädagogische Haltung zum Thema Terrorismus? ¹

Ein kleiner Ratgeber für Pädagog*innen, Eltern und Interessierte. (Dez., 2020)

Myassa Kraitt & Christa Markom

Dieser kleine Ratgeber für Pädagog*innen und Interessierte bietet Ideen und Anreize für einen sensiblen Umgang und eine ressourcenorientierte Haltung für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zum Thema Terrorismus. Der Einblick in die Expertise und Erfahrungen der Autorinnen durch Beispiele aus der Arbeitspraxis, soll Pädagog*innen dabei unterstützen, Herangehensweisen für den eigenen Wirkungsbereich zu entwickeln. Des Weiteren gewähren die Autorinnen Einblicke in eine diskriminierungskritische und intersektionale² pädagogische Praxis im Umgang mit Gewaltphänomenen.

Über Terror und Gewalt zu sprechen ist nicht einfach. Die Frage: Wie mit Kindern und Jugendlichen über Terrorismus reden, ist nicht erst seit den jüngsten Anschlägen vom 2. November 2020 in Wien ein Thema für Pädagog*innen. Viele Lehrer*innen, Sozialpädagog*innen, Jugendarbeiter*innen und auch besorgte Eltern nahmen beispielsweise den rechtsterroristischen Anschlag in Oslo und Utøya, die islamistischen Terroranschläge in Paris (z.B. 2015), oder den rechtsextremen Terror in Christchurch, Neuseeland zum Anlass, um das Geschehene mit Kindern- und Jugendlichen zu besprechen. Herausfordernde Themen wie Terrorismus beschäftigen eben nicht nur uns Erwachsene, sondern erreichen auch die Jüngsten unserer Gesellschaft. Die medial zirkulierenden Bilder von terroristischer Gewalt nicht zu thematisieren kann dazu führen, dass Kinder mit ihren Gedanken allein gelassen werden und sich somit Ängste zu weitreichenden emotionalen Folgen weiterentwickeln können. Wesentlich ist es ebenfalls sich die Lebensrealitäten und Betroffenheit von Kindern und Jugendlichen vor Augen zu halten, welche sich um ihre Angehörigen sorgen, wenn diese an Orten leben, wo Terrorismus und Krieg an der Tagesordnung stehen. Haltung, empathische Herangehensweisen, Sachlichkeit und inhaltliche Vorbereitung von Pädagog*innen kann hier hilfreich sein. Vor allem bedarf es jedoch neben Klarheit, dem pädagogischen Feingefühl und Bewusstsein für die unterschiedlichen Bedürfnisse von Kleinkindern, Kindern und Jugendlichen, auch einer guten Vorbereitung. Da sich Kinder und Jugendliche mit sensiblen Inhalten in den überraschendsten Momenten an uns Erwachsene wenden, können in Bezug auf die pädagogischen Überlegungen keine Erfolgsrezepte garantiert werden. Denn die Inhalte der Gespräche variieren je nach Gruppenzusammensetzung, Alter und Bedürfnislage der Kinder- und Jugendlichen. Pädagog*innen wissen, dass sich nicht immer alles planen lässt, nichtsdestotrotz liegt in der Vorbereitung das Potential der Auseinandersetzung und (Selbst-)Reflexion. Im kleinen Ratgeber geht es vielmehr darum, erst einmal die eigene pädagogische Haltung und Positionierung zum Thema *Umgang mit Terrorismus* zu erarbeiten, als einen vorgefertigten Unterrichtsplan zur Verfügung zu stellen. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung und ein lebensweltorientierter Zugang sind sowohl Ausgangspunkt als auch Dreh- und Angelpunkt pädagogischer Praxis.

¹ Herzlichen Dank an Sonja Markom-Steger, Katharina Röggla, Christian Berghold, Johanna Witzeling, Anneliese Erdemgil-Brandstätter und Christian Würth für hilfreiche Gespräche, professionelles Feedback und das unterstützendes Lektorat.

² Intersektionalität beschreibt die Verflechtung von Kategorien die Ungleichheit schaffen können (z.B. Kategorien wie Herkunft, Geschlecht, sexuelle Identität, soziale Schicht, Alter, psychische / physische Herausforderungen). Wenn solche Kategorien in der Praxis verwoben werden entwickeln sich neue Formen und Muster der Diskriminierung. Es macht einen Unterschied, ob ein Schulkind beispielsweise eine andere Erstsprache als Deutsch spricht und gleichzeitig aus einer Familie mit hohem oder niedrigem Einkommen stammt, diese Kinder finden jeweils völlig andere Voraussetzungen vor.

In den Medien wird aktuell darauf hingewiesen, über die Ängste zu sprechen. Die konkrete Frage lautet: Wie kann das Aufarbeiten in der Praxis genau aussehen? Womit beginnen? Was genau beachten, bevor man das sensible Thema bearbeitet? Was muss ich selbst dazu wissen?

Die Trauma-Psychologin Dr. Margaret R. Paccione (2017) hebt in einem Interview nach den Anschlägen in Manchester hervor, dass die eigene Haltung von großer Bedeutung für Gespräche dieser Art ist. Für Pädagog*innen wäre es wichtig, sich selbst den Raum zu geben, um sich mit den Ereignissen auseinanderzusetzen. Gespräche mit Kolleg*innen, Supervision oder Begleitung können ein notwendiger Schlüssel sein, um sich selbst über die eigenen Befürchtungen und Ängste im Klaren zu werden.

Die im Text herangezogenen Praxisbeispiele der Pädagog*innen aus Kindergärten, Volksschulen und Mittelschulen/Gymnasien können dabei unterstützen den eigenen Arbeitskontext zu reflektieren und durch lebensweltorientiertere Auseinandersetzungen Handlungsoptionen für den eigenen Wirkungsbereich anregen.

Bedarf abklären

Eine Kindergartenpädagogin kommt am 3.11.2020 in der Früh in ihre Gruppe und erwartet die Kinder. Das vierte Kind, das eintrifft eröffnet das Gespräch und sagt: ‚Gestern hat einer geschossen!‘ und blickt die Pädagogin erwartungsvoll an. Diese wendet sich dem Kind zu und vermittelt dem Kind, offen für das Gespräch zu sein. Ein weiteres Kind gesellt sich interessiert zu ihnen. Das Kind erzählt weiter: ‚Meine Mama sagt, der hat eine Religion falsch verstanden und ist so wütend geworden, dass er keine andere Lösung gefunden hat als zu schießen‘ die Pädagogin sagt zu dem Buben, ‚Ja das stimmt! Wirklich eine schwierige Situation‘ Das Kind sagt darauf: ‚Ich wohne ganz wo anders, und jetzt habe ich Hunger, kann ich schon Jause essen?‘. Die Kindergartenpädagogin hat sich daraufhin entschieden nicht weiter darauf einzugehen, aber achtsam zu sein, ob sich bei diesem Kind noch Gesprächsbedarf entwickelt. Ansonsten wurde sie nicht mehr darauf angesprochen, sie hat sich jedoch gefragt, ob das so in Ordnung ist oder ob sie mehr darauf eingehen hätte sollen. (Maria)

Häufig werden Kinder (vor allem im Kindergartenalter) mit zu vielen Informationen konfrontiert, obwohl der Bedarf über ein Ereignis zu sprechen nicht bei allen Kindern gleich gegeben ist. Aus diesem Grund ist vor allem bei sehr jungen Kindern nicht davon auszugehen, dass alle bereits über ein Ereignis gleich Bescheid wissen oder den Bedarf haben, länger darüber zu sprechen. Eine befragte Pädagogin der Grundschule meinte dazu „Eine Grundregel für Kinder ist, sie, egal mit welcher Info, nicht zu überfrachten. Auf jede Frage bekommen sie eine Antwort, aber keinen Vortrag.“ Sollte sich die Situation jedoch ergeben ist es wichtig, sichere Räume für solche Gespräche herzustellen. Dieser sichere Raum ist vor allem durch die Haltung (Bereitschaft zum Zuhören und Zeit nehmen) der Pädagogin/des Pädagogen zum Gespräch gewährleistet. Aufgeregt oder eskalierend zu reagieren ist in diesem Alter sehr verunsichernd für die Kinder. Wichtig ist es demnach gut zuzuhören und hinzuhören, das heißt zu erkennen, ob etwas bei den Kindern zum Thema gemacht wird, bei welchen Kindern und in welchem Ausmaß. Kinder im Kindergartenalter haben zumeist die Fähigkeit schwierige Themen wegzupacken (wenn man sie lässt) und erst dann wieder zu holen, wenn sie auch gut darüber reden können. Wenn sie sich durch Medien, Eltern oder andere Erwachsene und deren dramatisches Reden oder Gestikulieren bedroht fühlen, suchen sich Kinder oft Räume, in denen alles leichter geht, in denen sie (trotzdem) noch lachen dürfen und das ist gut und gesund. „Wichtig zu wissen ist, dass Kinder ein für sie wichtiges Thema manchmal erst Wochen oder Monate später „auspacken“, dann wenn es für Eltern, Lehrer*innen gar nicht mehr relevant erscheint – deshalb ist es wichtig darauf vorbereitet zu sein.“ (Maria) Wenn jedoch absehbar ist, dass mehr Gesprächsbedarf vorhanden ist, erweist es sich als sinnvoll, das Geschehene niederschwellig und einfach aufzubereiten. Hier ist auf differenzierte Erklärungen zu achten und Pauschalisierungen zu vermeiden. Die Vorbereitung einfacher Sätze. Einfach und ehrlich bleiben. Mitgefühl, Bereitschaft zur Unterstützung und Sicherheit spiegeln. Ziel ist es vor allem, Strategien zu entwickeln, um das

Sicherheitsgefühl der Schüler*innen wiederherzustellen. Anlassbezogen soll auch Eltern Raum für Gespräche geboten werden. Alle Akteur*innen (auch die Pädagog*innen selbst) sollen die Möglichkeit erhalten, über ihre Ängste zu sprechen. Solche Ängste können sehr diffus sein und auch bei den Professionalist*innen Spuren hinterlassen, sowie übertragen werden. Die Pädagog*innen und Sozialarbeiter*innen sollten die Möglichkeit erhalten Unterstützungsangebote von Expert*innen zu bekommen. Auch Lehrer*innen sollten mit der Angstdynamik nicht allein gelassen werden.

Hilfreich können die folgenden Überlegungen für die Gesprächsführung sein:

- Nur die Antwort auf die wirklich gestellte Frage geben, meist brauchen Kinder weniger Antworten als Erwachsene.
- Eventuell nachfragen, ob die Frage richtig verstanden wurde.
- Die Kinder unbedingt ernst nehmen. Sie sind nicht zu „klein“ um ihre Fragen zu stellen, sich Gedanken zu machen, allerdings sind sie vielleicht überfordert wenn Erwachsenenantworten sie überschwemmen.
- Darauf achten ob nur ein einzelnes Kind etwas thematisiert. Dann kann die Pädagog*in auch einen eigenen Raum schaffen für dieses Kind mit seinen/ihren Fragen.
- Kommt eine Gruppe ins Gespräch, hilft es zunächst die vielen Meinungen, Ideen, Vorstellungen zu sammeln – „aha, so hast du das gehört“ - manchmal reicht das schon und die Kinder wollen nicht mehr als sich mitzuteilen und dann zu etwas für sie „Normalem/Ungefährlichem“ übergehen. Voraussetzung dafür ist, dass bereits davor in einer Gruppe/Klasse ein Klima der Diskussionsmöglichkeit, Sprechmöglichkeit geschaffen wurde.
- Auch wenn es für Pädagog*innen manchmal sehr schwierig ist, ist es nicht günstig die Eltern als Lügner*innen o.ä. dastehen zu lassen, wenn sich Kinder auf diese als Informationsquelle beziehen und zweifelhaftes Wissen kundtun.
- Eltern „ins Boot zu holen“ wäre besser. In erster Linie sind aber Pädagog*innen den Kindern mit der „Wahrheit“ verpflichtet, das heißt, dass Kinder nicht angelogen werden, um es Eltern leichter zu machen.
- Es ist wichtig Stille auszuhalten. Manchmal sind Menschen sprachlos, oder denken nach oder haben dem Gesagten nichts mehr hinzuzufügen, dann kann auch Schweigen eine hilfreiche Option sein.

Noch ein Punkt erscheint im Zusammenhang der Gesprächsführung wichtig: Pädagoginnen dürfen ebenfalls traurig, betroffen, wütend, ängstlich oder ratlos sein. Dies kann den jungen Gesprächspartner*innen durchaus vermittelt werden. „Ich kann das auch nicht wirklich verstehen. Was glaubst du warum er geschossen hat?“ Kinder und Jugendliche nach ihrer Meinung zu fragen eröffnet die Möglichkeit über das Geschehene und über Ängste zu sprechen. Zu einem Teil des pädagogischen Auftretens gehört, dass sie schwierige Zeiten (aus-)halten und in ihrer Vorbildfunktion eine Gemeinschaft (Klasse, Gruppe...) zusammenhalten können. Dies auch mit Unterstützung.

Posttraumatische Reaktionen und Schamgefühl

„Ein 12jähriger Bursche kommt am 3. Nov. 2020 in Wien in die Schule und verhält sich – anders als sonst – sehr zurückhaltend und unsicher. Die Lehrerin schickt ihn zum Schulsozialarbeiter. Es stellt sich heraus, dass dieser Bursche am Vortag einige der Videos, auf denen Menschen ermordet oder angeschossen wurden, gesehen und auch weitergeschickt hat, ohne darüber nachzudenken, ob das richtig ist oder nicht. Die Bilder haben ihn jedoch verfolgt und er konnte die halbe Nacht nicht schlafen. Da er das Gefühl hat, etwas Unrechtes getan zu haben, schämt er sich, mit den Bildern selbst nicht zurechtzukommen. Es ist hart für ihn, sich einzugestehen darunter zu leiden.“ (Erzählung einer AHS-Lehrerin)

Wie auch in anderen Situationen mit denen Jugendliche konfrontiert sind, kann ein Terroranschlag unterschiedliche Verhaltens- und Umgangsweisen zur Folge haben. Die einen möchten möglichst wenige Informationen haben, um besser zu verarbeiten, andere wiederum konfrontieren sich mit Bildern und Informationen, um so das Geschehene verstehen zu können. Im letzteren Beispiel kann es durchaus auch passieren, dass dieses Betrachten von Bildern und Videos u.a. in Folge zu Schamgefühl führt. Dafür gibt es auch in anderen Lebensbereichen zahlreiche Beispiele. Die Konsumation von Pornographie zum Beispiel ist für viele Jugendliche sehr reizvoll aber zugleich überfordernd und aus Schamgefühl könnend die Verunsicherungen, die durch das Gesehene erzeugt wurden, nicht aufgearbeitet werden. Erwachsene um Hilfe zu bitten ist in solchen Fällen doppelt so schwer. Dieses Schamgefühl ist zumeist nach innen gerichtet (Wellgraf 2018: 209). Gleichzeitig kann Schambesetztes, wenn es unausgesprochen bleibt, zu blinden Flecken oder Einschränkungen in der Wahrnehmung oder Handlungsfähigkeit führen.

Ein weiteres zentrales Konzept mit dem hier gearbeitet werden kann, ist das der Ressourcenorientierung (Reddemann 2004). Dies bedeutet, dass sowohl die Scham, Wut, Angst oder Trauer, die nach einem Terroranschlag empfunden wird, als Ressource betrachtet werden oder zumindest diskutiert werden kann. Überforderungen können erkannt und entlastet werden, wenn diesen Zeit-Raum Möglichkeiten geboten werden um über Verletzungen, Scham und die eigenen Gefühle sprechen zu können. Diese ressourcenorientierte Kompetenz muss mit Kindern und Jugendlichen erarbeitet werden, damit sie verstanden, umgesetzt und auch für weitere Situationen nutzbar gemacht werden kann. Es benötigt Übung und jede Menge Offenheit, auch (ver-)störendes Verhalten als Chance und Ressource sehen zu können. Fragen in diesem Zusammenhang könnten sein: „Was hilft, um in der Lage zu sein, mit Bildern von Gewalt und Terror umzugehen?“ oder wenn es beispielsweise um Diskriminierung geht „Welche Fähigkeiten hat jemand eigentlich, um in der Lage zu sein, jemanden aus einer Gemeinschaft auszuschließen?“ und „Wie können diese Fähigkeiten in einem anderen Zusammenhang vielleicht sogar positiv genutzt werden?“

Vulnerable Gruppen werden sichtbar

*„Eine Jugendliche erzählt im Rahmen einer Ausbildungsmaßnahme am 3. November 2020, dass sie die Bilder vom Vortag nicht loslassen könne und diese sie verfolgen würden. Besonders traurig macht sie, dass ihre Verwandten und Freund*innen in Syrien ihr entgegnen, dass sie so etwas täglich erleben würden und sie nun einen Hauch wisse, wie es sei, in Angst zu leben. Die junge Frau war besonders traurig, dass sie bei den Menschen, bei denen sie sich am meisten Unterstützung erwartet hatte, keine bekam. Gleichzeitig erwartet sie auch nicht, dass Menschen in ihrem Umfeld ohne die gleiche Geschichte es nachvollziehen könnten. „Somit bleibt das Gefühl einer tiefen Einsamkeit.““ (Nura)*

Die Jugendliche hat das Gefühl, dass Menschen in ihrem Wiener Umfeld nicht nachvollziehen können, was Terror noch bedeuten kann, da sie das nicht wirklich kennen. Und gleichzeitig nehmen ihre Verwandten in Syrien sie nicht ernst, weil sie doch im sicheren Wien lebt. Das Beispiel zeigt, dass die vorgestellte Zugehörigkeit zu einer Gruppe nicht zwingend den Schutz, die Unterstützung oder das Verständnis dieser impliziert. Nicht nur, dass Nuras Erfahrungen am 2. November von Menschen, die ihr nahestehen kleingeredet werden, auch die österreichische „Mehrheitsgesellschaft“ hat häufig keinen Blick für Empfindungen, Ängste und Lebensrealitäten vulnerabler, also besonders gefährdeter Gruppen.

Mit vulnerablen (besonders verletzlichen) *Gruppen* sind solche gemeint, die als gefährdet wahrgenommen und beschrieben werden, da ihre gesellschaftliche Stellung (aufgrund ihrer Herkunft, Geschlecht, Alter, sexuelle Identität u.a.m.) sie anfälliger für Krisen und Probleme macht. Da der Begriff sehr breit gefasst ist, kann er sich auf Kinder im Allgemeinen beziehen, aber auch auf

Waisen, unbegleitete minderjährige Geflüchtete oder Kinder, die von Krankheiten betroffen sind. Er bezieht sich auch auf inhaftierte Menschen, Schwangere, Menschen mit physischen und psychischen Herausforderungen oder Personen, die ökonomisch oder aufgrund ihrer fehlenden Bildungschancen benachteiligt sind. Menschen oder Personengruppen, die in diese sozialen Kategorien fallen, werden oft marginalisiert und sind innerhalb der Gesellschaft weniger sichtbar. Kinder und Jugendliche, die als vulnerabel gelten, bilden nie eine einheitliche Gruppe; "gefährdet" weist auf eine Vielzahl von Vulnerabilitäten, Merkmalen und Bedürfnissen hin, die bei der Ausbildung von Pädagog*innen berücksichtigt werden sollten (Canning 2011, Court 2017).

Um die Positionierung anderer im Kontext ihrer Identität zu erkennen ist es auch notwendig, die eigenen Identitätsanteile auf Basis derer Privilegierung oder Minorisierung stattfinden, zu verstehen. Dafür sind außerdem diskriminierungskritische Kompetenzen von Nöten, die Reflexion der eigenen gesellschaftlichen Positionierung, das Erkennen dessen, aber auch, welchen sozialen Gruppen man sich zugehörig fühlt. Um diese Vielschichtigkeit der eigenen Identität zu erkennen, müssen auch die eigenen Privilegien bzw. Machtpositionen bewusst gemacht werden.³

Außerdem sind auch in dieser Hinsicht Reflexionsfragen hilfreich wie z. B.

- Was unterscheidet mich als Lehrerin/ Sozialarbeiterin von meinen Schüler*innen/ Jugendlichen in Bezug auf Vulnerabilität?
- Welche ideologische Haltung habe ich zu meinen muslimischen Schüler*innen?
- Wie gehe ich damit um, wenn rassistisch diskriminiert wird in meiner Klasse und erkenne ich es überhaupt?
- Was weiß ich über die Lebensrealitäten von Menschen mit Behinderungen?
- Was hat das Thema Diskriminierung mit mir zu tun?
- Habe ich als Pädagog*in einen Auftrag in Hinblick auf Mehrfachdiskriminierung?

Hierbei ist der Intersektionale Zugang in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen hilfreich, weil er auch in der Haltung von Pädagog*innen zulässt, daß Identitäten komplex und mitunter auch widersprüchlich sein können. In Schüler*innen nicht nur die fehlende oder erwünschte Leistung zu sehen, in Jugendlichen nicht ihre Herkunft in den Vordergrund zu rücken und daraus Schlüsse zu ziehen, aber auch das Reduzieren ganzer Communities auf eine soziale Schicht gehören zu intersektionalen Herangehensweisen. Im Rahmen solcher Identitätszugehörigkeiten werden Menschen schnell in Opfer und Täter*innen eingeteilt und es erweist sich als schwierig, solche Zugänge zu reformulieren. Das Wissen, dass Personen oder Gruppen gleichzeitig dominante als auch minorisierte Positionen einnehmen (können) kann in der pädagogischen Praxis für die eigene Haltung immer wieder trainiert werden. Das Ziel dabei ist es diverse Widersprüchlichkeiten aushalten zu lernen, aber auch den Kindern und Jugendlichen vermitteln zu können.

Dem „Wir“ beraubt

„Ich habe leider sehr negative Erinnerungen an meine Schulzeit, besonders unmittelbar nach 9/11. Mein Lehrer hielt mich im Gang auf und fragte mich, ob ich endlich zufrieden sei. Ich selbst habe die Anschläge auf das Worldtrade Center mit meinen Eltern geschaut und konnte diese Bilder nicht wirklich verarbeiten. Es wirkte alles wie ein Film auf mich.“

³ Dies ist unter anderem durch die Übung Power Flower gut erkennbar <http://portal-intersektionalitaet.de/forum-praxis/methodenpool/gute-nachbarschaft/2012/power-flower/> [download am 17.11.2020]

*Als wir die Schweigeminute für die Opfer abhielten weigerte ich mich aufzustehen. Die Aussage meines Lehrers hatte mich so gekränkt. Ich fühlte mich ausgegrenzt und wusste mit 16 bereits, dass ein Krieg auf den Irak und Afghanistan bevorstehen würde. Ich war früh politisch sozialisiert. Meine beiden Eltern waren Aktivist*innen und Kriegsgegner*innen. Ich habe mich selbst nie als Muslimin vorgestellt. Ich wusste bis ich 17 war nicht einmal, ob wir Sunniten oder Schiiten sind. Ich habe den Begriff Sunnite erst nach 2003 als Begriff kennengelernt. Obwohl sich mein Lehrer nach einigen Tagen bei mir entschuldigt hatte, hat mich dieses Ereignis sehr geprägt. Das zusätzlich Kränkende daran war, dass es mein Lieblingslehrer war. Ich fühlte mich verraten und gekränkt, da es zu meiner Zeit nicht viele Lehrer*innen gegeben hat, die ehrliches Interesse an meiner Herkunft hatten.“
(Erinnerungen einer Erwachsenen Frau an ihre Schulzeit)*

Es handelt sich bei dem Geschehenen um ein Degradierungs- und Beschämungsritual mit dem Ziel, mehr oder weniger öffentlich und nachhaltig (Döring 2018:171-225) abzuwerten. Leider waren solche Vorfälle für viele Schüler*innen nach den Anschlägen auf das World Trade Center keine Seltenheit. Besonders in der Zeit nach 9/11 ist es herausfordernd und frustrierend für Schüler*innen den negativen Interpretationen und Aussagen über die eigene Religion ausgesetzt zu werden. Wenngleich die Anschläge auf das Worldtrade Center für viele Jugendliche heute kein abrufbares oder prägendes Ereignis darstellt und nur ferner Bezugspunkt ist, haben sich nach 2001 die Linsen der Berichterstattung zum Terrorismus auf den islamistischen Terrorismus scharfgestellt. Erklärungen für terroristische Gewalt werden häufig verkürzt über die kulturelle Linse erklärt, und somit ein Zusammenhang zwischen kulturell-religiöser Zugehörigkeit und terroristischer Gewalt konstruiert. Diese Zuschreibung, vom Islam ginge aufgrund kultureller Prädispositionen Gewaltpotential aus, prägt öffentliche Diskussionen und Meinungen über islamistischen Extremismus und Terrorismus. Negative Berichterstattung, besonders nach islamistischen Anschlägen führen zu einer Negativkonstruktion und Stigmatisierung von Kindern- und Jugendlichen, die als muslimisch bezeichnet oder als Muslim/a fremdkonstruiert werden. Diese negativen Zuschreibungen in der Schule seitens der Mitschülerinnen und Lehrerinnen oder im sozialen Nahbereich können eine Reihe von negativen Effekten (Mahalingappa 2017:91) mit sich bringen:

- Schlechteres Selbstwertgefühl
- Geringeres Wohlbefinden
- Sozialer Rückzug aus dem Klassengeschehen
- Fehlendes Zugehörigkeitsempfinden
- Negative Auswirkungen auf schulische Leistungen

Aber auch aggressives und protestierendes Verhalten kann die Folge von solchen Degradierungen und Rassismen sein und hängt mitunter mit der fehlenden Möglichkeit sich zu artikulieren zusammen – also damit NICHT gehört zu werden. Insofern ist es für Pädagog*innen zentral, sich damit zu befassen, ob tatsächlich alle gehört werden oder ob minorisierte/marginalisierte Kinder und Jugendliche weniger Raum bekommen, gehört zu werden, als andere. (Spivak 2008)

„Eine Jugendliche kontaktiert eine Jugendsozialarbeiterin über WhatsApp als sie von der Schießerei hört. Sie schreibt, dass sie sich wünscht, dass der Täter kein Muslim ist. Weiter erzählt sie, dass auch ihre Mutter hofft, dass der Angreifer kein Tschetschene oder Ausländer ist. Sie erzählt der Jugendsozialarbeiterin, wie sie nach den Anschlägen auf das Satire Magazin Charlie Hebdo der Klasse erklären musste, dass der Islam keine gewalttätige Religion sei und dass sie sich in dieser Rolle eigentlich nicht wohlfühlt hätte. Zuhause ärgerte sich die Mutter über die Aufforderung der Lehrerin, die Tochter in diese Situation gebracht zu haben.“ (Hafsa)

Der geäußerte Wunsch, dass der Täter kein Muslim sein solle, spiegelt das Bewusstsein und die Lebensrealität der Jugendlichen in Bezug auf Diskriminierung wieder. Muslim*innen, insbesondere

muslimische Jugendliche⁴, werden von den Medien und politischen Diskursen als ein großes gesellschaftspolitisches Problem für die Gesellschaft und potentiell Sicherheitsrisiko für den Staat konstruiert (Shain 2017). In diesem Kontext stehen die Schulen vor der Herausforderung, einerseits ein komplexes und sensibles Phänomen bewältigen zu müssen, auf welches sie nicht angemessen vorbereitet sind, während muslimische Gemeinschaften und Eltern andererseits ernsthafte Bedenken hinsichtlich Rassismus, Islamfeindlichkeit, Religionsfeindlichkeit und andere Formen von Diskriminierung in Schulen und in der Gesellschaft zum Ausdruck bringen (Shah 2017). Muslim*innen in Nordamerika und Europa sind nach den Terroranschlägen vom 11. September 2001 vermehrt Vorurteilen und Diskriminierungen ausgesetzt (Pew Global Attitudes Project, 2008) und zu einer wichtigen Zielgruppe negativer Einstellungen, Diskriminierungen und Hasskriminalität geworden (Europäisches Netzwerk gegen Rassismus, 2008, Panagopoulos, C. 2006). Islamfeindliche Hasskriminalität erlebt eine steigende Entwicklung. Die subjektiven und objektiven Erfahrungen beschäftigen unsere Kinder und Jugendliche im Schulalltag wie auch im Privaten. Viele Menschen, die muslimisch sozialisiert sind, einen muslimischen Background vorweisen (religiös-praktizierend oder nicht) sind sich den Diskriminierungen nach Terroranschlägen bewusst. Die Ängste vor weiteren Vorurteilen, Diskriminierung und hassmotivierter Gewalt können als Momente kollektiver Erfahrung in der Post- 9/11 Ära verstanden werden.

Die Generalverdächtigung von Muslim*innen kann in der Praxis zu einem Loyalitätskonflikt führen, indem die als muslimisch wahrgenommenen/markierten Schüler*innen direkt oder indirekt dazu aufgefordert werden, sich von terroristischen Aktivitäten zu distanzieren, Terrorismus oder Islam zu erklären oder gar selektiv aufgefordert werden, Solidarität zu zeigen. Die Aufforderung an die Schülerin den Islam zu erklären verstärkt die Trennlinie zwischen den Muslim*innen und den Nicht-Muslim*innen. Gleichzeitig wird der pädagogische Auftrag der Lehrerin an die Schülerin (als Expertin ihrer vermeintlichen „Kultur“ der „Religion“) weitergegeben. Dies birgt das Risiko, dass sich Schüler*innen für die Tat der Terrorist*innen rechtfertigen müssen und indirekt auf die Seite der Täter*innen projiziert werden. Oftmals ausgeklammert werden muslimische Opfer des islamistischen Terrors, welche weltweit die meisten Todesopfer zu beklagen haben. Es wird angenommen, dass bis zu 20.000 Syrer*innen (Ahmado 2019) seit der Entstehung des Islamischen Staates (ISIS) 2013 verschwunden sind und tausende Menschen nach dem Sturz der Terrororganisation in Syrien und dem Irak in Massengräbern geborgen wurden (New York Times 2018). Menschen in Syrien, Irak, Afghanistan, etc. wurden nicht nur zu Opfern des islamistischen Terrorismus, sondern auch Opfer des Krieges gegen den Terrorismus. Terroranschläge und die Effekte jener Gewalt berühren die unterschiedlichsten Teile der Identität. Sie können Erinnerungen an tragische Unfälle, Katastrophen, Krieg und andere Erfahrungen mit Gewalt hervorrufen. *„Ich bin aus dem Irak geflohen wegen dieser Terroristen. Ich will an einen Ort, wo es keine Politik und keine Religion gibt. Wo soll ich nach diesem Anschlag hin?“ (Zaynab, Maturantin)* Die fremdzugeschriebene Identitätsverengung auf das „Muslimische“ führt in der pädagogischen Praxis dazu, dass sich Kinder und Jugendliche des WIR-Gefühls und der Zugehörigkeit beraubt fühlen. Pädagog*innen haben unterschiedliche Möglichkeiten mit so einer Situation umzugehen: Aber vor allem sollten sie versuchen, das Gemeinschaftsgefühl in der Klasse zu stärken. Positive Aktionen und aktive Partizipation aller Schüler*innen sollen ermöglicht werden, um das WIR-Gefühl trotz diverser Differenzen zu stärken. Außerdem kann es auch hilfreich sein, die Arbeit von „Held*innen“ und Helfenden beispielsweise in der Situation des Terrors und in

⁴ Muslim*innen und muslimische Jugendliche stellen keine homogene gesellschaftliche Gruppierung dar. Trotz nationaler, ethnischer, konfessioneller, sprachlicher, sexueller, und schichtbezogene Diversität von Muslim*innen werden diese fälschlicherweise als ein monolithischer Block in öffentlichen Diskussionen imaginiert. Durchaus können Muslim*innen sich selbst als Muslim*innen bezeichnen und sich zugehörig fühlen, ohne jeglichen religiösen Ritualen nachzugehen oder den Koran gelesen zu haben. Durch die monolithische Konstruktion und die Aberkennung der Pluralität und Diversität von Muslim*innen, sind Konstruktionen entlang Ihr-Wir Dichotomien (z.B. die Muslim*innen vs. die Österreicher*innen) leichter möglich. Diese Konstruktionen verlaufen oftmals entlang von Prozessen der Negativierung des Fremden und Positivierung des Eigenen und reproduzieren Stereotype.

den Tagen danach (beispielsweise Rettungskräfte, Sicherheitskräfte, zivilcouragierte Menschen.) sichtbar zu machen, die Arbeit jener, die dafür sorgen diesen momentan fehlenden „sicheren Ort“ (Reddemann 2004) wiederherzustellen.

Eine andere wesentliche Kompetenz die nicht nur in Krisensituationen von tragender Relevanz für den Lehrberuf ist, ist Reflexivität als zentrale Säule der Verantwortlichkeit und Professionalität als Lehrer*in. Das Arbeitsumfeld von Lehrer*innen ist so dynamisch wie in kaum einem anderen Beruf – Sie begleiten diverseste Gruppen von Lernenden dabei, sich zu entwickeln und als Individuen zu wachsen. Dafür sind laut Smyth (1989) vier Schritte notwendig. Der erste Grundgedanke ist es, zu beschreiben was man tatsächlich tut, um im zweiten Schritt herauszufinden, was das Beschriebene bedeutet bzw. welche Informationen fehlen, um es zu verstehen. Drittens sich zu hinterfragen: „Warum bin ich so geworden?“ also sich damit zu konfrontieren, dass das eigene Denken und Handeln durch die eigene Sozialisation und bestimmte Werte geprägt ist. Im letzten Schritt wird versucht herauszufinden, wie man Dinge anders machen könnte. „Ziel ist am Ende sich die Dimensionen und Auswirkungen des eigenen Handelns bewusst zu machen (vgl. ebd.: 14f) Diese Schritte durchzugehen ist nicht nur für Lehrende sinnvoll, sondern auch für die Lernenden in ihrem Reflexionsprozessen hilfreich. Dies wiederum kann sich positiv auf das Klima in einer Klasse oder auf die Haltung von Kindern und Jugendlichen zueinander auswirken. Denn die Wahrnehmung, nicht Teil der Gesellschaft zu sein, oder ein ungeliebter, abgelehnter Teil, kann massive Auswirkungen haben wie das folgende Kapitel aufzeigt.

Dehumanisierung

*Beispiel aus der Neuen Mittelschule/Gymnasium: Nach einem Terroranschlag wird ein Schüler der Klasse von seinen Mitschüler*innen als Terrorist bezeichnet. „Ich bin kein Terrorist!“, schreit der Schüler empört und verlässt gekränkt das Klassenzimmer. Auf Nachfrage der Pädagogin was passiert sei, sagte der gekränkte Schüler: „Sie meinten, der Islam sei eine böse Religion und dass ich bald zur ISIS gehen müsse.“ Obwohl der 12-jährige Schüler solche Argumente, wie beispielsweise der Islam sei eine bedrohliche Religion, aus den Nachrichten und Wahlplakaten kennt, trifft ihn die Annahme seiner Mitschüler*innen tief. Die Pädagogin ist sichtlich überrascht, dass es im Klassenzimmer zu Stigmatisierungen gekommen ist. Sie hatte zuvor zum Thema Anti-Diskriminierung aufgrund von Geschlecht und ethnischer Zugehörigkeit geachtet. Was ihr nun auffällt ist, dass sie beim Thema Islam eher wenig Erfahrungen hat und das Thema auch für sie Neuland ist. Zusätzlich bemerkte Sie, dass sie auch zum ersten Mal in der Situation war, über islamistischen Terrorismus in Österreich zu sprechen.*

Es stellen sich der Lehrerin zwei Herausforderungen: Wie kann sie Haltung zeigen und den Schüler bei dieser Situation unterstützen? Wie kann und soll sie über die aktuellen Geschehnisse in der Klasse sprechen?

Gerade wenn es um Rassismus und/oder Religionsfeindlichkeit geht, ist es notwendig, mit den Kindern und Jugendlichen differenziert Informationen aufzuarbeiten. Dies beginnt in diesem Fall damit, den Unterschied zwischen Islam und ISIS aufzuarbeiten, sodass wirklich ALLE Beteiligten hierzu den gleichen Wissensstand haben.

Obwohl Muslim*innen die diversesten kulturellen, ethnischen, konfessionellen, sprachlichen und schichtbezogenen Hintergründe vorweisen, werden sie als homogene Gruppe der „Muslime“ zusammengefasst. Auch wird den diversesten Formen der (Nicht-) Religionsausübung und Interpretation der Religion wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Stereotypisierungen von Muslim*innen fördern die Konstruktion des „Anderen“ (Mahalingappa 2017). Durch die Annahme eines monolithischen Blocks entstehen Fremdkonstruktionen entlang Wir-Ihr-Trennungslinien und sind ein Erkennungsmerkmal islamfeindlicher Rhetorik. Islamfeindliche Rhetorik kann zu

„Mikroaggressionen, negativer Entwicklung von Identität und potentiellem Abschwächen schulischer Leistungen“ (Mahalingappa 2017) führen.

Mögliche Herangehensweise: Die Lehrerin nimmt den Vorfall in der Klasse zum Anlass, um mögliche pädagogische Herangehensweisen und Interventionen zu besprechen. In das Gespräch werden andere Klassenlehrer*innen, Schulpsycholog*innen und Beratungslehrer*innen einbezogen. Die Pädagogin, welche den Fall eingebracht hatte, nahm in der Vergangenheit bei Konflikten öfters die Rolle der Mediatorin ein. Der Beratungslehrer bestätigte sie in ihrem Rollenverständnis. Der Austausch im Team führte zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Frage, wie sich alle Schüler*innen innerhalb der Klasse und auch Schule wohlfühlen könnten. Besonders nach einem Terroranschlag, so waren sich die Pädagog*innen einig, sollte das Ziel der Intervention zu einem respektvollen Klassenklima beitragen, indem Sicherheit und Gemeinschaftsgefühl an erster Stelle stehen.

Die Lehrer*innen kommen nicht an der Frage vorbei, wie Lehrinhalte zum Thema Islam aufzuarbeiten sind. Die Religionslehrer*innen unterstützen ihre Kolleg*innen bei der Sensibilisierung. Wie bereits angemerkt, beginnt die inhaltliche Aufarbeitung und Bewusstseinserschaffung darin, den Unterschied zwischen Islam und islamistischem Terrorismus aufzuzeigen. Die eigene Haltung spielt auch hierbei eine tragende Rolle. Auch wenn die Grenzen zwischen Islam und Islamismus fließend sein können, ist nicht jede islamisch politische Strömung eine terroristische. Leben in Schulen und an Universitäten nach 9/11 hat deutlich aufgezeigt, dass junge Muslime als „Enemy within“ (Feind innerhalb) oder „the Muslim Problem“ (das muslimische Problem) betrachtet werden. (Mac an Ghail 2017) Folgende Reflexionsfragen können bei dieser Frage nach einer antidiskriminatorischen pädagogischen Handlungsfrage hilfreich sein:

- Von wo habe ich mein Wissen über den Islam?
- Welche Bilder habe ich in Bezug auf den Islam?
- Was lösen Medienberichte über den Islam bei mir aus?
- Stimmen meine Annahmen?
- Wer könnte eine vertrauensvolle und kompetente Person sein, um meine Islambilder zu reflektieren?
- Wer könnte mir beim Aufarbeiten möglicher blinder Flecken und Voreingenommenheiten behilflich sein?

So schwierig es ist, eine reflexive Haltung zu erlangen, so selbstverständlich sind in Folge die besseren Handlungsoptionen im Rahmen des eigenen pädagogischen Tuns. Das Bewusstsein für die diversesten Auslegungen und die Pluralität des Islams kann in der pädagogischen Praxis hilfreich sein, um die Trennlinie zu Strömungen und Gruppierungen im Unterricht aufzuzeigen. In der Haltung und Kommunikation sollte man dabei besonders auf Rhetoriken achten, die den Dialog fördern, die Zugehörigkeit aller stärken und auf Ihr-Wir Dynamiken achten und eingehen.

Besonders nach einer erschütternden Erfahrung verdienen es ALLE Schüler*innen von ihren Bezugspersonen und Pädagog*innen gehört zu werden.

Unterschiedliche Lebenswirklichkeiten kennen- und verstehen lernen: Die Angst vor den Tagen nach dem Terroranschlag

Die terroristische Gewalt bleibt auch nach dem Anschlag real und tragisch für die Verbliebenen und Verletzten. Aber sie können auch bereits traumatisierte Personen, welche Kriegs- und Fluchterfahrungen erlebt haben, stark belasten, wie auch vulnerable Gruppen die Diskriminierung,

einen rechtsextremen oder hasskriminellen „Backlash“ dadurch erleben und deshalb um ihre Sicherheit fürchten. Lebensweltorientierung in Bezug auf den pädagogischen Umgang mit Terrorismus ist zentral für eine inklusive Haltung, welche politische und gesellschaftliche Faktoren und Verhältnisse betreffend Diskriminierung und anderen Gewaltphänomenen mitdenkt. Den Lebenswirklichkeiten und Erfahrungen aller Schüler*innen Raum zu geben ist ein zentraler Schlüssel für einen diskriminierungskritischen Ansatz in der Praxis.

„Eigentlich geht es mir gut. Aber es war doch sehr schockierend und verwirrend. Die Schießerei am Schwedenplatz hat Bilder und Geräusche von der Intifada hochkommen lassen. Also, die ganzen Schüsse die ich damals erlebt habe. Wir waren doch sehr nah am Geschehen.“ (Adam)

Der Anschlag vom 2. November 2020 beschäftigt Adam auch Tage danach sehr intensiv. Die dröhnenden Geräusche der Gewehrsalven aus unmittelbarer Nähe und Panik auf offener Straße kennt er aus seiner Jugendzeit in Ramallah. Das Sicherheitsgefühl, welches er aus Wien kennt, nimmt er nach dem Anschlag nicht mehr als selbstverständlich wahr. Dies stimmt ihn nachdenklich und zeitweise hilflos. Die zusätzliche Ausgangssperre in Zeiten der Corona-Pandemie ruft zusätzlich die Erinnerungen an Krieg und militärische Interventionen aus der Vergangenheit hervor. Der sonst lebenslustige und gesellige junge Mann berichtet vom Bedürfnis nach Isolation. Der post-traumatische Stress macht sich in Form von Rückzug, Beziehungsabbrüchen und wiederkehrendem Trauma aus seinem Leben in Ramallah und den Ereignissen am Schwedenplatz bemerkbar. Adam liest in den Nachrichten vom Aufmarsch der rechtsextremen Identitären-Gruppierung, welche sich wenige Tage nach dem Anschlag nahe des Anschlagortes versammelt hatte. Er meidet die Gegend und verfolgt Kranzniederlegungen und andere Trauerrituale der Stadt nur noch über die Medien.

„Als ich vom Terroranschlag in der Innenstadt gehört habe, ist mir nichts anderes übriggeblieben als im Café den Zeitpunkt abzuwarten, bis sich die Lage wieder beruhigt hat. Es haben Jugendliche in unserem Café Unterschlupf gesucht. Ein Mädchen hatte Angst und ich wollte meinen Kollegen in der Situation nicht alleine lassen. Ich habe nichts gespürt. Eigentlich schäme ich mich vor dem Gefühl, dass ich nichts gespürt habe als ich das Mädchen weinend im Lokal beruhigt habe. Im Irak ist das normal. Eigentlich traurig, denn wenn geschossen wird und ich in einem Café in Bagdad wäre, wären Kommentare wie - „Ach, nur eine Schießerei, lasst uns weiterpokern“ - normal. Es ist üblich den Anschlagort zu räumen, zu säubern und am Tag danach so zu tun als wäre nichts gewesen. Man begeht den Anschlagort so, als wäre nichts passiert. Es gibt keinen Platz um zu Trauern. Ich würde auch gern das fühlen, was das Mädchen fühlt. Nicht weil ich Angst spüren will. Sondern weil ich nicht will, dass Gewalt sich normal anfühlt.“ (Mahir)

Mahir ist 2012 aus dem Irak geflüchtet und beschreibt Wien als seine Heimat und „sicheren Ort“. Er organisierte in seiner Ursprungsheimat geheime Partys, womit er gegen die Sittenbilder islamistischer Akteur*innen verstoßen hat. Bald war diese Tätigkeit Grund zur Verfolgung durch Milizen und schlussendlicher Fluchtgrund. Mahir ist sensibilisiert auf Diskriminierung und war in seiner Ursprungsheimat Irak wie auch in Österreich aufgrund seiner dunklen Hautfarbe und des Minderheitenstatus vermehrt Opfer von Rassismus geworden. Als Iraker mit afrikanischem Erbe aus Bagdad befürchtet er Mehrfachdiskriminierungen und Übergriffe nach dem Anschlag.

„Ich will die nächsten Tage nicht raus. Ich brauch die Zeit für mich. Ich habe Angst vor den Tagen nach dem Anschlag. Ich möchte nicht beschimpft werden als Terrorist oder als Muslim entwertet werden. Ich will nicht mit der Seite des Täters in Verbindung gebracht werden, nur weil ich Muslim bin. Ich kenne zwar den Alltagsrassismus, der bezieht sich stark auf meine Hautfarbe. Die zusätzliche islamfeindliche Stimmung bedrückt mich. Ich bin schwarz, Araber und Muslim in Wien. Ich glaube es wird schlimm.“ (Mahir)

Nach den Anschlägen auf das World Trade Center (2001) nahm Hasskriminalität gegenüber Muslim*innen, Sikhs, Hindus, Araber*innen und anderen Minderheiten stark zu. Balbir Singh Sodhi wurde am Samstag, 15. September 2001 in Arizona erschossen. Es war der erste tödliche Akt der Hassgewalt infolge der Anschläge. Herr Sodhi war ein 49-jähriger Sikh-Amerikaner, der eine Chevron-Tankstelle in Mesa, Arizona, besaß. Er wurde erschossen, als er amerikanische Flaggen vor seiner Tankstelle arrangierte. Sein Angreifer Frank Roque wollte Vergeltung für die Terroranschläge. Er wählte Herrn Sodhi, weil er einen Bart hatte und einen Turban trug, der Ausdruck seines Sikh-Glauben war. Der Täter schoss auf Herrn Sodhi, dann auf eine andere Tankstelle eines libanesischen Amerikaners und schließlich auf ein Haus einer afghanischen Familie (Yalamanchili 2015).

Eine Frau berichtet von den familiären Gesprächen in den ersten Tagen nach dem Anschlag. Der islamistische Terror hatte Wunden aus dem Jahr 2018 aufgerissen. Die Frau stammt aus einer koptischen Familie. „Ich fühle mich wie in einer Kriegsregion. Die ständigen Polizeieinsätze machen mich verrückt. Es ist eigenartig, ich habe gar keinen Krieg und Terror erlebt. Meine nahen Verwandten sind außer sich. Sie fühlen sich in Österreich nicht mehr sicher und sagen mir, ich soll nicht mehr in die Kirche gehen. Sie sagen, dass unsere Kirchen die neuen Terrorziele werden könnten. Die Anschläge vom ISIS in 2018 haben sich in das kollektive Gedächtnis der Kopten eingraviert. Die Ängste nehmen überhand. Ich versuche sie zu beruhigen und ihnen klarzumachen, dass es wichtig ist, dass wir unser Sicherheitsgefühl wiederherstellen müssen.“ (Gespräch einer der Autorinnen mit Linda)

Das perfide an der Situation ist, dass sie Erfahrungen mit Rassismus haben und sie aufgrund des ägyptischen Backgrounds für Muslime gehalten werden. Die Ebene wird oftmals ausgeblendet, dass Menschen, die nichts mit dem Islam zu tun haben, trotzdem Opfer von Anti-Muslimischem Rassismus und Gewalt werden könnten. Während große Teile der Gesellschaft versuchen, Anschläge auf konstruktive Weise zu überwinden, beispielsweise durch Trauerrituale am Anschlagort selbst, Trauerbekundungen an die Hinterlassenen der Opfer, Interventionen der Solidarität zur Förderung des gesellschaftlichen Zusammenhaltes, wird leider auch mit Angst und Hass gegen das Unbekannte und das, was als „Feind“ empfunden wird mobilisiert. Dieses Problem kennen vor allem Kinder und Jugendliche, die mit Fremd-Zuschreibungen und Diskriminierungen Erfahrungen haben.

„Unsere Stadt ist verletzt. Ich fühle mich auch verletzt. Es ist meine Stadt. Ich habe meine Anteilnahme durch das Anzünden von Kerzen und das Verteilen von Blumen zum Ausdruck gebracht. Die Seitenstättengasse war ein Ort der Ruhe, als wäre die Zeit stehengeblieben. Als ich mit dem Rücken zur Synagoge und vor dem Lokal stand, in dem Gudrun, eines der vier Opfer ihren letzten Abend verbrachte, entdeckte ich links von mir zwei Männer, die mir wahrscheinlich nie aufgefallen wären. Aber einer hatte nur einen, den rechten Ärmel hochgekrempelt und auf seinem Unterarm war eine Tätowierung zu sehen. Es hat meine Neugier geweckt, denn es glich einem NS-Symbol. Ich blickte auf, um mir den Mann genauer anzusehen. Der zweite Mann neben ihm trug einen Pullover mit der Aufschrift Nordic Brotherhood. Sie gingen langsam, als würden sie beobachten aber nicht am Trauerritual teilnehmen. In mir sind alle Ängste und Wut hochgekommen. Ich rief meine Freunde, um sie auf die Männer aufmerksam zu machen. Das sind Rechte, habe ich meiner Freundin gesagt. Ich habe später entschieden, dass ich diesen Vorfall der NS-Meldestelle mitteilen möchte.“ (Anita)

Gesellschaftliche Spaltung und Hetze ist nicht nur eines der Ziele von Terrorismus, sondern begünstigen Rekrutierungs- und Radikalisierungsdynamiken und erweitern konkret den operativen Handlungsspielraum islamistischer und anderer extremistischer Gruppen. Polarisierung und gesellschaftliche Spaltung begünstigen ebenso die Mobilisierung rechtsextremer Gruppen. Wenige Tage nach dem islamistischen Terroranschlag organisierte die rechtsextreme Identitäre Bewegung einen Fackelmarsch in der Innenstadt. Auch fand nur wenige Tage danach eine Pegida-Kundgebung im 8. Wiener Gemeindebezirk statt.

Eine permanente Haltung von Pädagog*innen sollte sein, sich in einer Selbstreflexion darüber zu befinden, ob man an Gewaltphänomene kulturelle Zuschreibungen macht. Dies benötigt sowohl die Auseinandersetzung mit der jeweiligen eignen Biografie und deren Auswirkungen auf das pädagogische Handeln als auch die Empathiefähigkeit, die in weiterer Folge eine ressourcenorientierte Strategie im Umgang mit Diversität zulässt. (Nentwig-Gesemann 2012: 17)

Bearbeitung des Themas Terrorismus aus diskriminierungskritischer Sicht: ein Tröpfchenprozess

Verallgemeinernde und verzerrende Bilder, Vorstellungen und Einteilungen der Welt begegnen uns überall: Wenn hier also von einem Tröpfchenprozess die Rede ist, meinen die Autorinnen, dass die genannten Strategien mit Kindern und Jugendlichen, aber auch die Arbeit an der eigenen Haltung kaum überstürzt passieren können. Reflexionsprozesse und pädagogische anti-diskriminatorische Haltungen entstehen nach und nach und nicht von einem Moment auf den anderen. Ebenfalls können Pädagog*innen und Eltern erst in einem Prozess eruieren, wie sich das Gewaltphänomen Terrorismus einerseits und der pädagogische Umgang andererseits auf ihre Schützlinge auswirkt. Mit der „richtigen“ Haltung ist das achtsame Herausfinden darüber, was die Jüngsten unserer Gesellschaft über Terrorismus und die Folgen wissen, der erste Schritt. Dabei gilt zu beachten, dass es nicht zu einer Überflutung an Informationen und übereiltem Aktionismus kommt. Wenn das Thema also eine/n Volksschüler*in beschäftigt und thematisiert wird, gilt es herauszufinden, über wieviel Informationen das Kind bereits verfügt und woher diese kommt. Fragen wie, was hast du darüber gehört, oder was beschäftigt dich gerade, können bei der Analyse der Situation hilfreich sein. Pädagogisches Risiko gibt es bei einem *overload* an Informationen, denn hier läuft man Gefahr, Ängste zu reproduzieren. Professionalist*innen können wie im ersten Fallbeispiel aus dem Kindergarten ausgeführt, das Gespräch da beenden, wo auch das Kind den Gesprächsfluss beendet. Wichtig ist es, dem Kind als Gesprächspartner*in Erreichbarkeit zu signalisieren, sollten etwaige Kinderfragen nachträglich und die Kinder mehr wissen wollen. Perspektivenwechsel auf positive Geschehnisse wirken auf Kinder allgemein entlastend.

So wichtig praxis- und lösungsorientierte Ansätze sind, können wir in diesem Text keine simplen Lösungen liefern, denn mit Thomas Eriksen (2006) gesprochen, erfordern komplexe Fragen auch komplexe Antworten und das ist nicht unbedingt negativ zu sehen. Ein Leitsatz in der Sozial- und Kulturanthropologie lautet, "*macht das Unbekannte vertraut*", während ihr "*das Vertraute unbekannt macht*". Man kann sich bemühen, das eigene diskriminatorische Denken zu verstehen oder zu verändern oder es zu normalisieren. Gleichzeitig sollten wir dazu in der Lage sein, bei unseren eigenen Handlungen und Haltungen eine Perspektive einzunehmen, die unsere Vorurteile und tief verwurzelten Gewohnheiten so weit wie möglich außer Acht lässt und versucht, die Dinge aus der Sicht einer anderen Person bzw. neutraler zu betrachten. Dies ist noch schwieriger als es sich anhört, und niemand erreicht dies jemals vollständig. Wir können unsere Vorurteile jedoch für eine Weile auf Eis legen und uns bemühen, herauszufinden, wo sie unsere Fähigkeit beeinträchtigen, zu verstehen, was wir sehen.

Ein Beispiel dafür ist - *Ethnozentrismus* – dieser besteht in der Beurteilung anderer Menschen und Lebensweisen aus der Überzeugung heraus, dass die Werte und Normen des eigenen kulturellen Hintergrunds, der einzig richtige Bezugsrahmen sind. Die „eigene Gesellschaft“ wird als Zentrum aller Dinge gesehen – und die Anderen werden in Hinblick auf diese Vorstellung eingeordnet und bewertet. Diese Grenzziehungen auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen ist ein lebenslanger Prozess mit dem sich Pädagog*innen im Rahmen ihrer Auseinandersetzung mit Diskriminierung befassen können. Das Aufarbeiten jener blinder Flecken, welche durch Ethno- und Eurozentrismus verursacht

werden, und der Einbezug von diskriminierungskritischen Zugängen kann helfen, Handlungsspielräume pädagogischer Praxis tröpfchenweise zu erweitern.

Schließlich gilt es zu fragen: Was unterscheidet mich vom Fremden? Wie werden Schüler*innen in der Klasse durch das Schulsystem oder Lehrer*innen privilegiert oder diskriminiert? Was bräuchte es im Schulbetrieb oder müsste anders laufen, dass diejenigen die als die „Anderen“ markiert werden, im Unterricht und Schulhof als ein Teil des „UNS“ angesehen werden können?

Auf der Suche nach Antworten wie diesen und in laufender Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Haltung, antwortet die Klassenlehrerin auf die Frage der Maturantin „*Wo soll ich nach diesem Anschlag hin?*“, mit den Worten „*Das ist unsere Stadt und du Zaynab gehörst zu UNS!*“

Literatur:

Ahmado, Nisan. (31.3. 2019). With Removal of IS, Syrians Search for Missing Loved Ones. <https://www.voanews.com/extremism-watch/removal-syrians-search-missing-loved-ones> [download am 16.11.2020]

Canning, R. (2011). Reflecting on the reflective practitioner: vocational initial teacher education in Scotland. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(4). (609-617).

Court, J. (2017). 'I feel integrated when I help myself': ESOL learners' views and experiences of language learning and integration. *Language and Intercultural Communication*, 17(4). (396–421).

Döring, Julia (2018): *Peinlichkeit : Formen und Funktionen eines kommunikativ konstruierten Phänomens*. Transcript

Eriksen, Thomas Hylland (2006): *Engaging Anthropology*. Oxford: Berg

Hassan, Falih. Nordland, Rod (2018):.A 'Legacy of Terror': ISIS Left More Than 200 Mass Graves in Iraq. <https://www.nytimes.com/2018/11/06/world/middleeast/iraq-isis-mass-graves.html> [download am 16.11.2020]

Mac an Ghail, Mairtin. 2017. *Muslim students, education, and neoliberalism: schooling a "suspect community"*. London, United Kingdom : Palgrave Macmillan

Mahalingappa, L., Rodriguez T., Polat N. (2017). Civic Participation and Belonging (89-108). In: *Supporting Muslim Students. A guide to understand the diverse Issues of todays classrooms*. Rowman & Littlefield

Nentwig-Gesemann, Iris / Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Harms, Henriette / Richter, Sandra (2012): Professionelle Haltung-Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF). München: DJI.

Oakford, S. (2.April. 2018). Counting the Dead in Mosul. The civilian death toll in the fight against ISIS is far higher than official estimates. www.theatlantic.com/international/archive/2018/04/counting-the-dead-in-mosul/556466/ [download am 16.11.2020]

Paccione, Margaret R.: (2017) Talking to kids about terrorism attacks. In WPRI-TV <https://www.youtube.com/watch?v=4X9L7ciWSIA> [download am 14.11.2020]

Reddemann, L. (2004). *Imagination als heilsame Kraft . Zur Behandlung von Traumafolgen mit ressourcenorientierten Verfahren*. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.

Shah, S. (2017). "Education of Muslim Students in Turbulent Times". In: *Muslim students, education, and neoliberalism: schooling a "suspect community"*. London, United Kingdom : Palgrave Macmillan

Shain, F. (2017). Dangerous Radicals or Symbols of Crisis and Change: Re-theorising the Status of Muslim Boys as a Threat to the Social Order. In: *Muslim students, education, and neoliberalism: schooling a "suspect community"*. London, United Kingdom : Palgrave Macmillan

Smyth, J. (1989). "Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education". *Education and Culture* 9 (3). (7-19).

Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Mit einer Einleitung von Hito Steyerl, Wien.

Wellgraf Stefan (2015): Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten. Reihe: Kultur und soziale Praxis. Transcript

Pew Global Attitudes Project (2008). Unfavorable views of Jews and Muslims on the increase in Europe. www.pewresearch.org/global/2008/09/17/unfavorable-views-of-jews-and-muslims-on-the-increase-in-europe [download am 16.11.2020]

Panagopoulos, C. (2006). The polls-trends. Arab and Muslims Americans and Islam in the aftermath of 9/11. *Public Opinion Quarterly*, 70, 604-624.

European Network Against Racism (2008). ENAR Shadow Report 2007. Retrieved February 8, 2010, http://cms.horus.be/files/99935/MediaArchive/pdf/Shadowreport2007_EN_Low%20final%20with%20corrections.pdf [download am 16.11.2020]

Yalamanchili, P. (16.September. 2015). #AfterSeptember11: Remembering Balbir Singh Sodhi, the 1st Post-9/11 Hate Crime Casualty. <http://theaerogram.com/afterseptember11-remembering-balbir-singh-sodhi-1st-post-911-hate-crime-casualty> [download am 16.11.2020]