

Kirbach, Lena

Salafismus - eine Herausforderung in Theologischen Gesprächen

Kassel : kassel university press 2018, 186 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie; 38) - (Masterarbeit, Universität Kassel, 2017)



Quellenangabe/ Reference:

Kirbach, Lena: Salafismus - eine Herausforderung in Theologischen Gesprächen. Kassel : kassel university press 2018, 186 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie; 38) - (Masterarbeit, Universität Kassel, 2017) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-318010 - DOI: 10.25656/01:31801; 10.19211/KUP9783737604352

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-318010>

<https://doi.org/10.25656/01:31801>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://kup.uni-kassel.de>

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

BEITR



BAND 38

AGEZU

Lena Kirbach

RKIND

**SALAFISMUS –
EINE HERAUSFORDERUNG IN
THEOLOGISCHEN GESPRÄCHEN**

ERUND

JUGEN

DTHEO

LOGIE

kassel
university



press

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Band 38

Herausgegeben von Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz
Institut für Evangelische Theologie an der Universität Kassel

Lena Kirbach

Salafismus – eine Herausforderung in Theologischen Gesprächen

Diese Arbeit wurde 2017 von der Universität Kassel als Masterthesis zur Erlangung des Grades Master of Education angenommen.

Zu dieser Publikation gehört ein Anhang mit Materialien, der online veröffentlicht wurde unter:
<http://www.upress.uni-kassel.de/katalog/abstract.php?978-3-7376-0434-5>

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar

ISBN 978-3-7376-0434-5 (print)
ISBN 978-3-7376-0435-2 (e-book)
DOI: <http://dx.medra.org/10.19211/KUP9783737604352>
URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-404353>

©2018, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de/

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi Grafik Design
Druck und Verarbeitung: docupoint GmbH, Barleben

Printed in Germany

Vorwort

Der vorliegende Band der Reihe „Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie“ ist einem anspruchsvollen Thema gewidmet, dem Salafismus als Herausforderung in Theologischen Gesprächen. Da die Autorin in ihren Schulpraktischen Studien mit salafistisch orientierten Jugendlichen konfrontiert war, befasst sie sich grundlegend mit dieser Thematik und erarbeitet hilfreiche Impulse, die differenziertes Wissen und Handlungssicherheit bei der Gestaltung des Unterrichtsgeschehens ermöglichen. Die fundierte und facettenreiche Ausarbeitung beugt dem weit verbreiteten Klischeedenken vor und ermöglicht ein hohes Maß an Problembewusstsein.

Die Arbeit besitzt Pioniercharakter und lädt zur Diskussion ein. Sie ermöglicht Basiswissen sowie Handlungssicherheit und kann bei vielen Fragen auch als Nachschlagewerk begriffen werden.

Die Veröffentlichung dieser Masterarbeit ist auch mit einer Gefahr verbunden, die deutlich genannt werden muss. Der Islam ist von seinem Wesen her nicht auf Radikalität ausgelegt! Doch leider ist die öffentliche Diskussion oftmals in dieser Weise vorurteilsbehaftet. Wer das Buch oberflächlich zur Kenntnis nimmt, könnte sich in dieser fehlerhaften Position bestätigt sehen. Zu diesem Missverständnis möchte ich einen deutlich Gegenakzent setzen. An der Universität Kassel ist der interreligiöse Dialog sehr stark vom Engagement der muslimischen Hochschulgemeinde geprägt, für das ich zutiefst dankbar bin. Ich lerne bei jedem Zusammensein sehr viel Neues und Ermutigendes. Ich bin mir sicher, dass die vorliegende Reihe demnächst auch hierzu wichtige Akzente setzt.

Kassel, im März 2018

Petra Freudenberger-Lötz

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis:	11
Glossar	12
1. Einleitung	14
1.1. Problemstellung, Motivation und Aufbau der Arbeit	14
1.2. Aktueller Forschungsstand des Salafismus	17
2. Theoretische Grundlagen	19
2.1. Religionsunterricht an Beruflichen Schulen	20
2.2. Interreligiosität und interreligiöses Lernen	22
2.3. Theologische Gespräche	24
2.4. Islamismus, Dschihadismus und Salafismus – eine Abgrenzung	25
3. Die Ideologie des Salafismus	35
3.1. Denkweisen und Glaubenshaltungen	35
3.1.1. <i>Mohammed</i>	35
3.1.2. <i>Die Heiligen Schriften und die Scharia</i>	37
3.1.3. <i>Exemplarische Glaubenselemente unter Berücksichtigung salafistischen Gedankengutes</i>	40
3.1.4. <i>Rechtfertigung von Gewalt</i>	46
3.1.5. <i>Eine kritische Betrachtung</i>	49
3.2. Erkennungsmerkmale, Verhaltensweisen und Aktivitäten von Salafisten..	51
3.2.1. <i>Äußerlichkeiten</i>	51
3.2.2. <i>Verhaltensweisen der Salafisten</i>	54
3.2.3. <i>Die Sprachgewandtheit und inhaltlichen Argumentationen der Salafisten.</i>	55

3.2.4. Die Öffentlichkeitsarbeiten als Anwerbung und Verbreitung salafistischen Gedankengutes.....	58
3.2.4.1. Koranverteilung	58
3.2.4.2. Islamseminare	59
3.2.4.3. Moscheen und Prediger	60
3.2.4.4. Das Internet.....	61
3.2.4.5. Musik und weitere Aktivitäten.....	62
3.2.5. Screening Modell	63
3.3. Die Attraktivität des Salafismus für Jugendliche und ihre verborgenen Gefahren	65
4. Einblicke in die Forschungswerkstatt	68
4.1. Thema und Ziele der Forschungswerkstatt	68
4.2. Allgemeine Lerngruppenbeschreibung.....	70
4.3. Persönliche Herausforderungen.....	71
5. Datenmaterial und Vorgehen für die qualitative Analyse	75
5.1. Auswahl des Datenmaterials.....	75
5.1.1. Theologisches Gespräch 1: Unterschiede Christentum und Islam vom 04. Mai 2016	76
5.1.2. Theologisches Gespräch 2: Gemeinsamkeiten Christentum und Islam vom 11. Mai 2016.....	78
5.2. Vorgehensweise der qualitativen Analyse.....	79
5.3. Bildung und Definition von Beobachtungsperspektiven	81
5.3.1. Beobachtungsperspektive – Erkennungsmerkmale	81
5.3.2. Beobachtungsperspektive – Fachwissen	85
5.3.3. Beobachtungsperspektive – Verhaltensweisen.....	86
5.3.4. Beobachtungsperspektive – Didaktische und methodische Mittel.....	87
5.4. Übersicht über die Beobachtungsperspektiven und deren Unterkategorien	90

6. Analyse der Theologischen Gespräche.....	91
6.1. Erkennungsmerkmale.....	91
6.2. Fachwissen.....	99
6.2.1. Themen – Theologisches Gespräch 1	99
6.2.2. Fehlerhaftes Wissen – Theologisches Gespräch 1.....	104
6.2.3. Begleitende Expertin – Theologisches Gespräch 1	106
6.2.4. Themen – Theologisches Gespräch 2	107
6.2.5. Fehlerhaftes Wissen – Theologisches Gespräch 2.....	111
6.2.6. Begleitende Expertin – Theologisches Gespräch 2	112
6.2.7. Zwischenfazit – Beobachtungsperspektive Fachwissen	113
6.3. Verhaltensweisen	115
6.3.1. Beteiligte Personen – Theologisches Gespräch 1	115
6.3.2. Beteiligte Personen – Theologisches Gespräch 2.....	116
6.3.3. Rhetorik und Argumentationsstruktur – Theologisches Gespräch 1	117
6.3.3.1. Lehrperson	117
6.3.3.2. Lernende	123
6.3.3.3. Die salafistisch orientierten Lernenden	125
6.3.4. Rhetorik und Argumentationsstruktur – Theologisches Gespräch 2	133
6.3.4.1. Lehrperson	133
6.3.4.2. Lernende	135
6.3.4.3. Die salafistisch orientierten Lernenden	136
6.3.5. Körperhaltung –Theologische Gespräche	138
6.3.5.1. Theologisches Gespräch 1	139
6.3.5.2. Theologisches Gespräch 2	142
6.3.6. Zwischenfazit – Verhaltensweisen.....	144

6.4.	Didaktische und methodische Mittel.....	146
6.4.1.	<i>Theologisches Gespräch 1</i>	146
6.4.2.	<i>Theologisches Gespräch 2</i>	149
6.5.	Zusammenhang der Beobachtungsperspektiven	150
7.	Die Herausforderungen des Salafismus und der Umgang mit diesem in interreligiösen Theologischen Gesprächen	152
8.	Präventionsmaßnahmen.....	163
8.1.	Schule ein Ort für präventive Maßnahmen.....	165
8.2.	Theologische Gespräche als Ansatz einer Präventionsmaßnahme	168
8.3.	Violence Prevention Network	170
9.	Conclusio und Ausblick	172
	Literaturverzeichnis	175

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Quantitative Ergebnisse der Literaturrecherche zum Thema Salafismus.....	18
Abbildung 2: knöchellange Hose	52
Abbildung 3: Galabiya und Burka	52
Abbildung 4: alqaida mit Adidas Symbol	53
Abbildung 5: Sven Lau mit erhobenem Zeigefinger	53
Abbildung 6: schwarz - weiße IS Flagge	54
Abbildung 7: Alter zu Beginn der Radikalisierung	92
Abbildung 8: Informationsblatt Mohammed von A.....	98
Abbildung 9: Informationsblatt Jesus von Nazareth von A.	98
Abbildung 10: Informationsblatt Mohammed von W.....	98
Abbildung 11: Informationsblatt Jesus von Nazareth von W.	98
Abbildung 12: Zusammenhang der Beobachtungsperspektiven.....	151
Abbildung 13: Modell - Herausforderungen in interreligiösen Theologischen Gesprächen mit Salafisten.....	153
Abbildung 14: Salafismus - Herausforderungen und deren Umgangsmöglichkeiten.....	162

Glossar

Frommen Altvorde- ren	Bezeichnung für die ersten drei muslimischen Generati- onen im 7. und 9. Jahrhundert, die nach Auffassung der Islamisten ein gottgefälliges und an den Heiligen Schrif- ten ausgerichtetes Leben geführt haben. Arabische Bezeichnung (salaf al-salih)
Hadithe	Beinhalten die Aussprüche, Verhaltensweisen und Taten des Propheten Mohammed. Sie werden für das alltägli- che Leben von Muslimen herangezogen. Wichtig sind immer, dass die Hadithen mit dem Koran konform sind.
Islamismus	Ist ein Oberbegriff für eine fundamentalistisch, teilweise gewaltbereite Ausrichtung des islamischen Glaubens.
Islamischer Staat (Abk. IS) / Islami- scher Staat im Irak und Syrien (Abk.)	Der Islamische Staat im Irak und Syrien ist eine militante Organisation, die seit 2014 von dem Kalifen Abu Bakr al- Baghdadi in Islamischer Staat -kurz IS- umbenannt wurde ¹ . Der IS ist eine islamistische Terrororganisation mit einer radikalen Auslegung des sunnitischen Glau- bens. Sie verfolgen das Ziel ein Kalifat, in dem aus- schließlich die Scharia Geltung hat, zu errichten (insbe- sondere in den Bereichen Syrien, Irak, Libanon, Israel, Palästina und Jordanien. ² Im Vergleich zum ISIS richtet sich der Fokus auf alle Muslime und die Vereinigung die- ser in einem gesamten Staat ³ .
Dschihadismus	Ist eine Unterkategorie des Islamismus und Salafismus mit militärischer, extremistischer und gewaltbereiter Aus- richtung.
Kalifat	Ist eine Institution, welches unter einem Kalifen „[...] für die Durchsetzung der Gesetze, die Verteidigung und die Vergrößerung des Herrschaftsgebietes, die Verteilung von Beute und Almosen und die Überwachung der Re- gierung zuständig“ ⁴ ist. „Er ist Wächter des Glaubens und in seinem Handeln an die Scharia gebunden.“ ⁵

¹ Vgl. Steinberg, G. 2014, Der Islamische Staat im Irak und Syrien (ISIS) (online).

² Vgl. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg o.J., Der Islamische Staat (IS) (online).

³ Vgl. Vgl. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg o.J., Der Islamische Staat (IS) (online).

⁴ BPB 2008, Kalifat (online).

⁵ BPB 2008, Kalifat (online).

Koran	Ist das heilige Buch der Muslime, welches nach muslimischen Glauben die wortwörtliche Offenbarung Gottes, welche der Prophet Mohammed empfangen hat, beinhaltet.
Scharia	Scharia ist das islamische Rechtssystem, welches die göttliche Ordnung beinhaltet und als Gesamtheit des islamischen Gesetzes angesehen wird ⁶ .
Sunna	Ist die Bezeichnung für die Sammlung der Hadithen.

⁶ Vgl. Schirmacher, C. o.J., Die Scharia – eine Einführung (online).

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit, die 2017 von der Universität Kassel als Masterthesis am Institut für evangelische Theologie eingereicht worden ist, beschäftigt sich mit dem Thema *„Salafismus – eine Herausforderung in Theologischen Gesprächen“*. Praktische Erfahrungen, die aus der Konfrontation mit dem Salafismus an einer beruflichen Schule gemacht wurden, werden mit Hilfe wissenschaftlicher Theorien zu einem Modell entwickelt. Dieses bietet Lehrenden sowie allen Interessierten in komprimierter Weise Herausforderungen des Salafismus in interreligiösen Theologischen Gesprächen sowie dessen notwendigen Handlungen zu erkennen.

Im vorliegenden Kapitel wird neben dem Aufbau der Arbeit, die Problemstellung und die Motivation für die Bearbeitung der Thematik erläutert. Des Weiteren erfolgt ein kurzer Einblick in den aktuellen Forschungsstand zum Thema Salafismus.

1.1. ***Problemstellung, Motivation und Aufbau der Arbeit***

Fundamentalismus, Salafismus, der Islamische Staat im Irak und in Syrien (Abk. ISIS), Flüchtlingsströme, Terroranschläge und Selbstmordattentate prägen seit geraumer Zeit verstärkt die täglichen Medien. Insbesondere seit dem Anschlag 2001 auf das World Trade Center in New York City sowie die aktuellen Konflikte in den Nahostgebieten, die von Krieg, Verfolgung und Not geprägt sind und viele Menschen zur Flucht in ein sicheres Land bewegen, nehmen diese Themen einen großen Bestandteil in der Gesellschaft ein⁷. Im Fokus steht immer wieder der ISIS, welcher zum Ziel die Errichtung eines Gottesstaates, dem sogenannten Kalifat, hat. Speziell radikalisierte Salafisten sind ein Nährboden für den Islamischen Staat (Abk. IS) und die Verfolgung seiner Ideologie. Dass durch die Flüchtlingsströme unbemerkt Terroristen nach Europa und Deutschland gekommen sind, zeigen aktuelle Festnahmen wie beispielsweise Ende September

⁷ Vgl. Hanewinkel, V. 2015, Fluchtmigration nach Deutschland und Europa: Einige Hintergründe (online).

2016 in Gießen und Düsseldorf⁸ oder in Chemnitz im Oktober 2016⁹ sowie der Berlinanschlag auf den Weihnachtsmarkt im Dezember 2016¹⁰. Aufgrund der radikalen Ideologieverfolgung und den damit verbundenen Gefahren ergeben sich für die gesamte Gesellschaft neue Herausforderungen. Die Zahl der Salafisten betrug im Jahre 2012 etwa 4500 und stieg bis 2015 auf 8350 Personen¹¹. Dies entspricht einer 85,5%igen Steigerung, wobei keine genaue Zahl der radikalisierten Salafisten genannt und die Dunkelziffer weit höher geschätzt wird. Durch diesen enormen Anstieg und die Versuche der radikalen Salafisten verstärkt Jugendliche durch den Einsatz verschiedener Medien von ihrer Ideologie zu überzeugen und folglich zu radikalisieren, rückt dieses Thema zunehmend in die Schulen. Die Präsenz dieses Themas in den Schulen und die damit verbundenen Herausforderungen, die sich sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden im Unterricht ergeben, zeigte eine Durchführung von Schulpraktischen Studien im Sommersemester 2016 im Fach evangelische Religion. Die Schulpraktischen Studien wurden in Form einer Forschungswerkstatt mit dem Schwerpunkt der Theologischen Gespräche an der Oskar-von-Miller-Schule in Kassel durchgeführt. Die Unterrichtseinheit „Moralisch Handeln in den Weltreligionen Christentum und Islam“ wurde in einer Berufsfachschulkasse der Fahrzeugtechniker im ersten Lehrjahr absolviert. Aufgrund einer beruflichen Schulform haben sich im Vorhinein zwei wesentliche Besonderheiten ergeben. Zum einen wurden an der Universität Kassel bislang noch keine Theologischen Gespräche in Form einer Forschungswerkstatt mit einer beruflichen Schulklasse durchgeführt. Zum anderen wird der Religionsunterricht an Berufsschulen, insbesondere mit gewerblichem Schwerpunkt, sehr häufig von Lernenden mit unterschiedlichen Konfessionen besucht, so dass die Interreligiosität eine zusätzliche Herausforderung darstellt. Die Interreligiosität war auch in der Berufsfachschulkasse der Fahrzeugtechniker gegeben, die sich durch evangelische, katholische, orthodoxe, muslimische und keiner Religion angehörigen Lernenden auszeichnete (Anhang 3.2.). Eine weitere Besonderheit dieser

⁸ Vgl. Deutsche Presse-Agentur 2016, Zwei Terrorverdächtige in Deutschland festgenommen (online).

⁹ Vgl. Tagesschau 2016, Polizei nimmt gesuchten Syrer fest (online).

¹⁰ Vgl. Klormann, S. et al. 2016, Der Anschlag auf den Weihnachtsmarkt (online).

¹¹ Vgl. Statista 2016, Anzahl der Salafisten in Deutschland von 2012 bis 2015 (online).

Klasse bestand darin, dass drei Lernende einer radikalen salafistischen Gruppe angehörten, die vom Verfassungsschutz überwacht werden. Diese Information wurde in der ersten Unterrichtsstunde vom Fachlehrer bekannt gegeben. Durch die radikalisierende Gruppierung haben sich während der Unterrichtseinheit verschiedene Herausforderungen inner- und außerhalb der Theologischen Gespräche für die Lehrenden und die Lernenden ergeben. Aufgrund fehlender Konzepte, Handreichungen oder Leitfäden war es für die Lehrenden notwendig, eigene Maßnahmen zu ergreifen, um mit diesen Herausforderungen umgehen zu können. Aufgrund dessen ergibt sich für die vorliegende Arbeit die folgende Forschungsfrage: *„Wie können Lehrpersonen den Herausforderungen des Salafismus in Theologischen Gesprächen im evangelischen Religionsunterricht in einer Beruflichen Schule begegnen?“*

Das Ziel der Arbeit besteht darin, dass ein erstes Modell entwickelt wird, welches zum einen die möglichen Herausforderungen kategorisiert und dementprechende Handlungsempfehlungen für die Lehrenden gibt. Weiterhin soll diese Arbeit aufgrund der Komplexität des Salafismus (zukünftigen) Lehrenden die wesentlichen fachlichen Grundlagen des Salafismus sowie die dahinterliegende Ideologie darlegen. Diese Kenntnisse werden, wie im Verlauf der Ausarbeitung deutlich gemacht wird, einen großen Meilenstein im Zuge der sich ergebenden Herausforderungen und deren Umgang bilden.

Um sich der Forschungsfrage und dem Ziel der Arbeit zu nähern, erfolgt nach einem kurzen Einblick in den aktuellen Forschungsstand des Salafismus ein theoretisches Grundlagenkapitel, so dass ein einheitliches Verständnis die für die Arbeit notwendigen Begrifflichkeiten gewährleisten werden kann. Das dritte Kapitel richtet den Fokus auf die Ideologie des Salafismus. Ein Einblick in die Forschungswerkstatt sowie in die persönlichen Herausforderungen gewährt das vierte Kapitel. Unter Berücksichtigung der vorangegangenen Kapitel setzt sich das fünfte Kapitel mit der Vorgehensweise der qualitativen Analyse in Anlehnung an P. Mayring (2010) und J. Gläser / G. Laudel (2010) auseinander, wohingegen das sechste Kapitel die Durchführung der qualitativen Analyse an zwei ausgewählten Theologischen Gesprächen beinhaltet. Die bis dato erzielten Er-

gebnisse werden im siebten Kapitel zusammengeführt und komprimiert, in einem eigens entwickelten Modell, abgebildet. Durch Letzteres soll ein Mehrwert für Schulen und Lehrpersonen, sowohl für den evangelischen Religionsunterricht als auch für andere Fächer, in denen Salafismus im Unterricht in den Vordergrund rückt, geschaffen werden. Allerdings steht mit dieser Arbeit nicht nur der Mehrwert für Schulen und Lehrpersonen im Vordergrund, sondern möglicherweise auch für den Staatsschutz, die Beratungsstellen und weitere Stellen, Verbände und Institutionen, die mit diesem Thema –und im Zuge dessen mit Schulen– in Kontakt stehen. Denn es stellen sich die Fragen, ob die Schule nicht grundsätzlich ein geeigneter Ort ist, um Präventionsmaßnahmen in diesem Bereich zu ergreifen und ob möglicherweise Theologische Gespräche einen Beitrag dazu leisten können. Diese aufkommenden Fragen werden in Ansätzen in Kapitel 8 diskutiert.

Die Arbeit schließt mit einem Fazit sowie einem Ausblick ab, indem sowohl Bezug zur Forschungsfrage genommen als auch Möglichkeiten für eine Weiterentwicklung und Weiterverwendung für das entwickelte Modell aufgezeigt und kritisch überprüft wird.

1.2. *Aktueller Forschungsstand des Salafismus*

Zu Beginn der Arbeit erfolgte eine ausführliche Literaturrecherche, um einen Überblick über die zur Verfügung stehende Literatur zu erhalten. Um einen ersten quantitativen Zugang zu gewinnen, wurden sowohl die Bibliothek der Universität Kassel (KARLA) als auch öffentliche Suchmaschinen mit Hilfe von Schlagwörtern durchsucht. Die Schlagwörter waren „Salafismus“, „Salafismus in Deutschland“, „Herausforderungen Salafismus“ und „Salafismus in Schulen“. Diese schienen für einen ersten Einblick hinsichtlich der Thematik der vorliegenden Arbeit angemessen und lieferten die folgenden Ergebnisse¹²:

¹² Anmerkung: Diese wurden um die Aktualität zu gewährleisten am 18.02.2017 aktualisiert.

Suchbegriffe	Bibliothek Universität Kassel	Suchmaschine Google	Wissenschaftli- che Suchma- schine Google Scholar Zeitraum 2000- 2013	Wissenschaft- liche Suchma- schine Google Scholar Zeitraum 2014- 2017
Salafismus	64	279.000	292	659
Salafismus in Deutschland	28	189.000	356	727
Herausforderun- gen Salafismus	7	93.900	235	404
Salafismus in Schulen	3	59.100	168	296

Abbildung 1: Quantitative Ergebnisse der Literaturrecherche zum Thema Salafismus

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass bislang noch relativ wenige Einträge, wissenschaftliche Beiträge oder Fachbücher vorhanden sind, wie ein Vergleich mit dem Begriff „Rechtsextremismus“¹³ zeigt. Zu diesem Begriff gibt es derzeit bei der nicht wissenschaftlichen Suchmaschine 1.690.000 und in der Bibliothek der Universität Kassel unter der Rubrik ‚Bücher und mehr‘ 1.088 Einträge. Diese Ergebnisse zeigen, dass die Publikationsrate zum Thema Rechtsextremismus wesentlich höher¹⁴ und demnach bei weitem besser erforscht ist.

Eine genauere Betrachtung des Präsenz- und Onlinebestandes der Universität Kassel sowie der wissenschaftlichen Suchmaschine Google Scholar wiesen in den Jahren 2014 bis 2017 im Vergleich zu den Vorjahren eine hohe Publikationsrate zum Thema Salafismus auf. Dies wird in der aufgeführten Tabelle in den Spalten der Suchmaschine Google Scholar deutlich. Die hohe Aktualität spiegelt sich ebenfalls in der letztendlich verwendeten Literatur wieder. Ein Blick in diese, insbesondere in das Inhaltsverzeichnis und –falls vorhanden– in das Vorwort, zeigen neben spezifisch gesetzten Themenschwerpunkten einen hohen Fokus auf begriffliche Definitionen und Abgrenzungen, geschichtliche Hintergründe und Erläuterungen sowie religiöse Hintergründe, Erscheinungsfor-

¹³ Anmerkung: Dieser Vergleich wurde angeführt, weil Rechtsextremismus ebenfalls von einer extremistischen Haltung geprägt ist und auch in Schulen häufig vorkommt.

¹⁴ Anmerkung: Präsenzbestand um über 17mal, Google Einträge um über sechsmal höher.

men, Regeln und deren mögliche (bedrohliche) Auswirkungen auf die Gesellschaft. Weiterhin werden verstärkt Anwerbungspraktiken der Salafisten, die Wege in die Gewalt, Radikalisierungspraktiken, Rechtfertigungsnarrativen sowie Präventionsmaßnahmen thematisiert. Die Autorenschaft ist vielfältig. Islam- und Politikwissenschaftler, Professoren für Extremismus, Polizei, Sicherheits- und Verfassungsschutzbehörden, Ministerien für Bund- und Länder, Beratungsstellen, Verbände, Institutionen und Forschungszentren bilden neben praxiserfahrenen Personen, die entweder mit dem Thema in ihrem Alltag konfrontiert werden oder selbst in der Szene verankert waren und den Ausstieg geschafft haben, einen großen Teil des Autorenkreises. Im Internet finden sich verstärkt Broschüren und Informationsmaterialien, die allgemeine Informationen über den Themenbereich Salafismus liefern, allerdings häufig nur an der Oberfläche bleiben. Erst seit 2014 rücken die wissenschaftlichen Beiträge und Publikationen in den Vordergrund. Dabei werden vermehrt Sammelbände herausgegeben, die einen umfassenden Überblick über das Thema ermöglichen. Während der Recherche wurde deutlich, dass Veröffentlichungen von Umgangsweisen mit Salafisten, besonders unter Berücksichtigung innerhalb von Schulen, fehlen beziehungsweise nur oberflächlich betrachtet werden. Es sind zwar Einzelfallbeispiele aus der Praxis zu finden, allerdings liegt dabei der Fokus nicht alleine auf dem Bereich der Schule. Im Hinblick auf die Präventionsmaßnahmen werden keine expliziten Handlungsanweisungen gegeben. Aufgrund dessen kann gefolgert werden, dass verstärkt in diesem Bereich Handlungsbedarf besteht.

2. Theoretische Grundlagen

Dieses Kapitel stellt die wesentlichen Grundelemente der relevanten Begrifflichkeiten und deren Merkmale sowie Ziele in den Vordergrund, die für das Forschungsthema und die Forschungsfrage von Bedeutung sind, so dass ein einheitliches Verständnis für die vorliegende Arbeit gewährleistet werden kann. Es erfolgt ein Einblick in den Religionsunterricht an Beruflichen Schulen, indem zunächst herausgestellt wird, wie die Berufsschulen im deutschen Schulsystem und der Religionsunterricht an den Beruflichen Schulen verankert sind. Des

Weiteren werden die Ziele und Besonderheiten des Religionsunterrichts an Berufsschulen in kurzer Form dargestellt. Aufgrund der Theologischen Gespräche und der vorherrschenden Interreligiosität werden diese Begriffe ebenfalls im Hinblick auf die Merkmale und Ziele abgebildet. Da das Thema des Salafismus in der vorliegenden Arbeit einen wesentlichen Bestandteil einnimmt, wird in diesem Kapitel der Terminus mit Hilfe von begrifflichen Abgrenzungen näher bestimmt.

2.1. *Religionsunterricht an Beruflichen Schulen*

Die Beruflichen Schulen sind gemäß dem deutschen Schulsystem dem Sekundarbereich II zuzuordnen und verfügen über unterschiedliche Schulformen, zwischen denen die Lernenden nach Abschluss eines ersten allgemeinen Schulabschlusses wählen können (Anhang 1.). Die Berufsschulen können in zwei große Schwerpunktbereiche, den beruflichen Vollzeitschulen und dem dualen System, untergliedert werden. Die beruflichen Vollzeitschulen umfassen die Berufsfachschulen, die Fachoberschule und das Berufliche Gymnasium, wohingegen die duale Ausbildung eine berufsbezogene Ausbildung beinhaltet, die an zwei Lernorten –dem Ausbildungsbetrieb und der Berufsschule– stattfindet.¹⁵ Insgesamt zielen die beruflichen Schulformen auf eine Grund- und Fachbildung in einem ausgewählten beruflichen Schwerpunkt sowie auf eine Erweiterung der Allgemeinbildung ab, so dass die Lernenden nach Abschluss der beruflichen Schulform einen höheren Schulabschluss erlangen können¹⁶. Die meisten beruflichen Schulformen haben als Grundvoraussetzung den Hauptschulabschluss¹⁷. Da diese jedoch auch für höhere Schulabschlüsse geöffnet sind, prägen teilweise hohe Leistungsunterschiede die Klassen, die sich ebenfalls im Religionsunterricht bemerkbar machen können. Religionsunterricht an Berufsschulen gehört zu den allgemeinbildenden Unterrichtsfächern und gilt gemäß Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes als „ordentliches Lehrfach“¹⁸. Die Beruflichen Schulen haben zum Ziel den Lernenden Kompetenzen zu vermitteln, so dass

¹⁵ Vgl. Hippach-Schneider, U. et al. 2007, S. 26 & 28f.

¹⁶ Vgl. Hippach-Schneider, U. et al. 2007, S. 28.

¹⁷ Vgl. Hippach-Schneider, U. et al. 2007, S. 29.

¹⁸ Bundesministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz 1949, S. 3.

diese ihren gegenwärtigen und zukünftigen beruflichen, privaten und gesellschaftlichen Alltag bewältigen und mit neuen Anforderungen und Problemen umgehen können. Zu den beruflichen Kompetenzen gehören unter anderem die Fach-, Sozial- und Personalkompetenz sowie die Förderung der beruflichen Handlungskompetenz und der Selbstständigkeit¹⁹. Die in der Berufsbildung vorherrschende Lernfelddidaktik richtet den Fokus der Unterrichtsinhalte auf die beruflichen Handlungsschwerpunkte, welche –abhängig vom jeweiligen Bundesland– Einzug in die allgemeinbildenden Fächer erhalten. Folglich wird der Religionsunterricht in den Berufsschulen auf das berufliche Handeln, welches mit dem gesellschaftlichen Handeln gleichgesetzt werden kann, ausgerichtet. Der Religionsunterricht gewährt eine starke Subjektorientierung, indem auf der einen Seite der Lernende mit seiner gegenwärtigen und zukünftigen Situation in Beruf und Alltag unter Berücksichtigung der Fragen nach dem Sinn des Lebens und den Aufgaben im Beruf und in der Gesellschaft in den Vordergrund gerückt und auf der anderen Seite die Kompetenz gefördert wird, den eigenen Standpunkt zu bestimmten Fragen zu finden und begründet darzulegen²⁰. Damit die Lernenden dazu befähigt werden, ist der Dialog für den evangelischen Religionsunterricht unabdingbar²¹. Weiterhin fördert dieser das prozesshafte Lernen, welches ebenfalls ein wesentlicher Bestandteil der beruflichen Ausbildung ist²². Insgesamt gilt es im Religionsunterricht an Beruflichen Schulen die vier Kompetenzbereiche –Wahrnehmen und Deuten, Urteilen, die Fähigkeit zum Dialog und die Gestaltungsfähigkeit– zu fördern²³.

Neben der beruflichen Ausrichtung ist eine weitere Besonderheit des Religionsunterrichts an Berufsschulen die ökumenische und interreligiöse Offenheit, die in der gemeinsamen Erklärung von Hessen (2014), welche von den Bistümern und evangelischen Kirchen in Hessen zusammen mit dem Deutschen Gewerkschaftsbund und den hessischen Handwerkskammern Ende 2014 beschlossen wurde, als ein wesentlicher Bestandteil des Religionsunterrichts angesehen

¹⁹ Bistum Fulda, et al. 2014, S. 4 (online).

²⁰ Bistum Fulda, et al. 2014, S. 7 (online).

²¹ Hessisches Kultusministerium 2016, S. 1f.

²² Bistum Fulda, et al. 2014, S. 5 (online).

²³ Vgl. Hessisches Kultusministerium 2016, S. 3f.

wird²⁴ und im Lehrplan für evangelische Religion an Berufsschulen schriftlich festgehalten ist²⁵. Diese Offenheit zeigt sich in der Praxis beispielsweise durch einen gemeinsamen Unterricht von Lernenden mit unterschiedlichen Konfessionen. Im nachfolgenden Kapitel werden die Begrifflichkeit sowie die wesentlichen Elemente der Interreligiosität einer näheren Betrachtung unterzogen.

2.2. *Interreligiosität und interreligiöses Lernen*

Wenn Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten zusammentreffen und über ihre jeweiligen Religionen ins Gespräch kommen, dann findet häufig der Begriff ‚Interreligiosität‘ Verwendung. Dem Begriff **interreligiös** werden gemäß dem deutschen Duden die Bedeutungen „zwischen den Religionen bestehend, unter Beteiligung von Vertretern verschiedener Religionen stattfindend“²⁶ zugeschrieben sowie die Beispiele des ‚interreligiösen Dialogs‘, der ‚interreligiösen Gespräche‘ und der ‚interreligiösen Treffen‘ genannt²⁷. Dies zeigt, dass verschiedene Vertreter von unterschiedlichen Religionszugehörigkeiten in einer kommunikativen Interaktion in Beziehung treten. Durch diese Gespräche, die eine tolerante, respektvolle, vertrauensvolle und offene Einstellung und Haltung voraussetzen, kann zusätzliches Wissen generiert werden, welches sowohl Wissen über andere Religionen als auch über die eigene Religion ermöglicht²⁸. Interreligiosität erlaubt nicht nur den Aufbau von Wissen, sondern auch die Erweiterung der Sozial-, Kommunikations- und Humankompetenz. Die Kompetenzen können sowohl durch die direkte, personale und intersubjektive Begegnung als auch durch die indirekte und mediale Wahrnehmung erlernt und gefördert werden²⁹, so dass von **interreligiösem Lernen** gesprochen werden kann. Dieser Begriff tritt seit etwa den 90er Jahren zunehmend in der Literatur als auch in Diskussionsbeiträgen auf³⁰. Der Austausch zwischen den Dialogpartnern

²⁴ Bistum Fulda, et al. 2014, S. 3 (online).

²⁵ Vgl. Hessisches Kultusministerium 2016, S. 2.

²⁶ Duden o.J., interreligiös (online).

²⁷ Vgl. Duden o.J., interreligiös (online).

²⁸ Vgl. Kütter, E. E. 2009, S. 11.

²⁹ Vgl. Leimgruber, S. 2007, S. 20.

³⁰ Duden 2016, interreligiös (online).

setzt allerdings voraus, dass sich die Gesprächspartner mit ihrer eigenen Religion identifizieren und einen gefestigten Standpunkt vertreten³¹. F. Rickers (1998) versteht unter interreligiösem Lernen

„[...] die Bereitschaft von Kindern und Jugendlichen, aber auch Erwachsenen, unterschiedlicher Religionen aufeinander zuzugehen, sich im Gespräch über Lebenssinn und Heiliges zu öffnen, kultische Verrichtungen des anderen wahrzunehmen, sich zu bemühen, sich zu verstehen, und sich in sie einzufühlen, seinen ethischen Prinzipien nachzugehen, die Feststage des anderen mitzuerleben und von Fall zu Fall vielleicht auch mitzufeiern“³².

Neben den bereits genannten Eigenschaften zeigt diese Definition, dass eine gewisse Bereitschaft der Dialogpartner vorhanden sein muss, sich auf die Gespräche einzulassen und sich gleichzeitig um ein Verstehen gegenüber dem vielleicht Unbekannten zu bemühen. Insbesondere das Verstehen ist für ein erfolgreiches interreligiöses Lernen von hoher Relevanz³³. Interreligiöses Lernen kann weiterhin in und auf unterschiedlichen Intensitätsstufen erfolgen, wie das Begriffsverständnis von S. Leimgruber (2007) zeigt. Er differenziert interreligiöses Lernen auf einer weiten und auf einer engen Ebene. Das weite Begriffsverständnis zielt darauf ab, dass die in der Gesellschaft vorherrschenden Religionen sowie den jeweiligen Hintergründen, Praktiken und grundlegenden Strukturen bewusst von den Individuen wahrgenommen werden³⁴. Die Wahrnehmung der Informationen über verschiedene Religionen erfolgt beispielsweise durch die Medien, durch die folglich ein Lernen impliziert werden kann. Demnach geht es bei dem weiten Begriffsverständnis des interreligiösen Lernens um die kontinuierliche *„[...] Auseinandersetzung mit vermittelten religiösen Erfahrungen“³⁵*. Im engen Begriffsverständnis nach S. Leimgruber (2007) rückt die intersubjektive Begegnung, in der beispielsweise Gespräche über Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Erfahrungen oder verschiedene Standpunkte zu Theologischen

³¹ Vgl. Kütter, E. E. 2009, S. 11.

³² Rickers, F. 1998, S. 126.

³³ Vgl. Nipkow, K. E. 2005, S. 371.

³⁴ Vgl. Leimgruber, S. o.J., S. 4.

³⁵ Leimgruber, S. 2007, S. 21.

Gesprächen der jeweiligen Religionen stattfinden können³⁶, in den Vordergrund, so dass es folglich um ein tieferes Verständnis „[...] *des Glaubens und der Religion des anderen*“³⁷ geht.

Auf Grundlage der genannten Merkmale und Voraussetzungen sowie Begriffs-erklärungen ergeben sich die folgenden Ziele für das interreligiöse Lernen.

Durch einen interreligiösen Dialog werden nicht nur das Wissen, Verständnis und das Verstehen anderer Religionen gefördert, so dass durch die Konfrontation mit dem Fremden gleichzeitig die Scheu vor dem Fremden verloren gehen kann³⁸, sondern auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Religiosität, dem eigenen Glauben und dem eigenen Standpunkt zu theologischen Themen³⁹. Des Weiteren ist die interreligiöse Kommunikationsfähigkeit zu fördern, so dass durch aufkommende Differenzen ein soziales und verantwortungsvolles Handeln gewährleistet werden kann⁴⁰.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die religiöse Vielfalt produktiv für ein prozessorientiertes Lernen genutzt werden kann, welches vielfältige Chancen aufgrund des ‚Miteinander-Lernens‘ und folglich des ‚Voneinander-Lernens‘ für die Gesellschaft und für das eigene Individuum ermöglicht⁴¹.

2.3. Theologische Gespräche

In Bezug auf schulische Lernprozesse bieten Theologische Gespräche Lernen-den die Möglichkeit, sich über theologische Fragen und existenzielle Lebensfragen in Konversationen mit den Mitlernenden und der Lehrperson auszutauschen⁴². Ebenfalls wie in dem Bereich des interreligiösen Lernens spielen in den Gesprächen Wertschätzung, Achtung, Anerkennung, Toleranz und Respekt gegenüber den Dialogpartnern eine wesentliche Rolle⁴³. Diese Rahmenbedingungen sind insbesondere dann wichtig, wenn innerhalb von Gesprächen kritische

³⁶ Vgl. Leimgruber, S. o.J., S. 4.

³⁷ Leimgruber, S. 2007, S. 21.

³⁸ Vgl. Tautz, M. 2007, S. 61.

³⁹ Vgl. Leimgruber, S. o.J., S. 3 / Vgl. Tautz, M. 2007, S. 74.

⁴⁰ Vgl. Nipkow, K.E. 2005, S. 362.

⁴¹ Vgl. Baumann, U. 2005, S. 400.

⁴² Vgl. Team der ev. Religionspädagogik Uni Kassel 2014, Was ist ein Theologisches Gespräch (online).

⁴³ Vgl. Team der ev. Religionspädagogik Uni Kassel 2014, Was ist ein Theologisches Gespräch (online).

Rückfragen der Lernenden gestellt werden oder Meinungsverschiedenheiten bestehen⁴⁴. Theologische Gespräche sind immer auch prozessorientiertes Lernen und in ihrem Ergebnis offen⁴⁵. Damit diese Form des Lernens möglich wird, ist es wichtig, dass die Lernenden sowohl ihre Deutungen in die Gespräche begründet einfließen lassen als auch eine offene Haltung einnehmen, um dadurch den eigenen theologischen Standpunkt zu finden, zu festigen oder zu modifizieren⁴⁶. Alle Gesprächsteilnehmenden –sowohl die Lernenden als auch die Lehrperson– nehmen in den Theologischen Gesprächen eine aktive und gestaltende Rolle ein⁴⁷.

Die Theologischen Gespräche richten ihren Fokus auf verschiedene Ziele. Auf der einen Seite geht es um die Förderung von Fachwissen und der Vernetzung von bereits vorhandenen Wissensstrukturen⁴⁸ und auf der anderen Seite um die Förderung von Kompetenzen, die sich insbesondere auf die Kommunikations-, Selbst- und Sozialkompetenz beziehen. Daraus resultiert, dass die Lernenden durch die Gespräche dialogfähig werden –im Hinblick auf Dialoge mit Andersgläubigen sowie auf gesellschaftlicher Ebene⁴⁹– und lernen soziale Verantwortung zu tragen, indem sie andere Meinungen verstehen und respektieren.

2.4. Islamismus, Dschihadismus und Salafismus – eine Abgrenzung

Islamismus, Salafismus, Dschihadismus und Begriffe wie Islamischer Staat, islamischer Fundamentalismus und islamischer Faschismus treten heute vermehrt in den Medien und im alltäglichen, gesellschaftlichen und politischen Sprachgebrauch auf. In diesem Abschnitt werden die ersten drei genannten Begriffe in den Vordergrund gerückt und voneinander abgegrenzt. Eine Abgrenzung ist deshalb notwendig, weil häufig eine Vermischung und ein synonyme

⁴⁴ Vgl. Team der ev. Religionspädagogik Uni Kassel 2014, Was ist ein Theologisches Gespräch (online).

⁴⁵ Vgl. Freudenberger-Lötz, P. 2012, S. 14f.

⁴⁶ Vgl. Freudenberger-Lötz, P. 2012, S. 18.

⁴⁷ Vgl. Freudenberger-Lötz, P. 2012, S. 18.

⁴⁸ Vgl. Freudenberger-Lötz, P. 2012, S. 13.

⁴⁹ Vgl. Freudenberger-Lötz, P. 2012, S. 13 / Vgl. Team der ev. Religionspädagogik Uni Kassel 2014, Was ist ein Theologisches Gespräch (online).

Austausch dieser Begrifflichkeiten stattfinden und die Unterschiede nicht bekannt sind. Weiterhin ist diese Abgrenzung für die vorliegende Arbeit aufgrund der Schwerpunktsetzung des Salafismus relevant, um diesen einer näheren Betrachtung unterziehen zu können.

Die unterschiedliche Verwendung der verschiedenen Begrifflichkeiten in den Massenmedien, der Politik und der Gesellschaft spiegelt sich ebenso in der Literatur wieder. Nach einer einschlägigen Literaturrecherche lassen sich keine einheitlichen Definitionen des Begriffs **Islamismus** finden. Die Diskussion, ob eine Abgrenzung von Islam und Islamismus vorzunehmen und zu rechtfertigen sei, ist noch nicht abgeschlossen. Der Meinungsaustausch dreht sich inhaltlich grundlegend um das Thema, ob der Islam lediglich der Religion und der Islamismus einer politischen Ideologie zuzuordnen sei oder ob beide Elemente im Islam und Islamismus vertreten seien, mit der Begründung, dass der Islam in seiner Entstehung und seinen Grundsätzen bereits eine politische Religion verkörpere⁵⁰. Im Folgenden werden drei unterschiedliche Definitionen betrachtet und anhand derer die inhaltlichen Komponenten, Ziele und Absichten islamistischer Gruppierungen herausgearbeitet.

Allgemein wird der Begriff Islamismus häufig als Sammelbegriff für unterschiedliche politische Strömungen innerhalb des Islams verwendet⁵¹. Dadurch liegt der Blickwinkel auf den politischen Ideologien, die teilweise die religiöse Komponente vernachlässigen⁵². Dies verfälscht insofern das Begriffsverständnis, weil nach islamischer Auffassung die Politik, der Staat und die Religion als untrennbare Komponenten betrachtet werden⁵³. Aus islamistischer Sicht liegt zwar der Kern auf der Politik, welche allerdings mit Hilfe der Religion begründet wird⁵⁴. Folglich haben Tätigkeiten der islamistischen Gruppen auch immer eine religiöse Komponente. Eine Definition von T. Seidensticker (2015) macht dies in ersten Ansätzen deutlich:

⁵⁰ Vgl. Schirmmacher, C. 2010, S. 8.

⁵¹ Vgl. Pfahl-Traugher, A. 2008, S. 34.

⁵² Vgl. Scheiterbauer, T. 2014, S. 40.

⁵³ Vgl. Schirmmacher, C. 2010, S. 9.

⁵⁴ Vgl. Schirmmacher, C. 2010, S. 9.

„Beim Islamismus handelt es sich um Bestrebungen zur Umgestaltung von Gesellschaft, Kultur, Staat oder Politik anhand von Werten und Normen, die als islamisch angesehen werden“⁵⁵

Bei dieser Definition liegt das Hauptaugenmerk auf dem politischen Ziel des Islamismus. Zunächst geht es um die gesellschaftliche, kulturelle, staatliche und politische Umgestaltung mit Hilfe von erzieherischen und missionarischen Tätigkeiten sowie durch Engagement in politischen Parteien, welche gegebenenfalls Pläne für eine Revolution verfolgen⁵⁶. Erst durch die islamischen Werte und Normen lassen sich dahinterliegende religiöse Komponenten vermuten, wobei diese in der Definition nicht näher ausgeführt werden. Nach Ansicht islamischer Glaubensvorstellungen und -haltungen besteht das Ziel von Islamisten in der Schaffung eines Gottesstaates –dem sogenannten Kalifat– gemäß der Scharia. Als Grundlage der Scharia werden sowohl der Koran als auch die Hadithe und die Sunna, welche schriftliche Sammlungen des Propheten Mohammeds beinhalten, herangezogen. Der Islam hat die Ansicht, dass der göttliche Wille gleichzeitig eine göttliche Gesetzgebung ist, welche über allem steht⁵⁷. Dies hat zur Folge, dass sich die Menschen dieser göttlichen Gesetzgebung unterzuordnen haben, so dass keine modernisierten, materialistischen oder vernunftgeleiteten Gedanken Platz finden⁵⁸. Es sei allerdings anzumerken, dass viele Muslime, die beispielsweise in Deutschland leben, die demokratische Grundordnung akzeptieren. Aufgrund dessen, dass der Wille Gottes gleichzeitig als eine Gesetzgebung angesehen wird, verschmelzen im islamistischen Verständnis Politik, Staat und Religion miteinander. Diese Verschmelzung sowie die politische Ideologie, welche auf religiöse Elemente des Islams basieren, werden in dem zweiten Zitat des Verfassungsschutzes (2012) deutlich:

„Islamismus beginnt dort, wo religiöse islamische Gebote und Normen als verbindliche politische Handlungsanweisungen gedeutet werden. Islamismus ist eine politische Ideologie, die einen universalen Herrschaftsanspruch erhebt

⁵⁵ Seidensticker, T. 2015, S. 9.

⁵⁶ Vgl. Seidensticker, T. 2015, S. 9.

⁵⁷ Vgl. Günther, C. et al. 2016, S. 1.

⁵⁸ Vgl. Schröter, S. 2015, S. 4.

und mitunter Gewaltanwendung legitimiert, um als ‚islamisch‘ definierte Ziele umzusetzen.“⁵⁹

Neben dem bereits genannten Geltungsanspruch der Scharia und der Verbindung von Politik, Staat und Religion wird das Streben nach einem universellen Machtanspruch als weiteres Ziel der Islamisten deutlich⁶⁰. Der beabsichtigte Machtanspruch, dass der Mensch, die Gesellschaft und der Staat sich einer göttlichen Ordnung zu unterwerfen haben, widerspricht der freiheitlichen demokratischen Grundordnung, wie sie beispielsweise in Deutschland vorzufinden ist. Die grundsätzlichen Elemente der Volkssouveränität, der Gleichstellung der Geschlechter sowie die Trennung von Religion und Staat werden von den islamistischen Gruppen strikt abgelehnt⁶¹. Die freiheitlich demokratische Grundordnung steht unter einem besonderen Schutz, so dass der Absolutheitsanspruch des Islams und die Berufung auf den ‚wahren Islam‘ teilweise als ein Angriff auf und Eingriff in die demokratische Grundordnung angesehen wird⁶². Aufgrund dessen wird der Islamismus vielfach in die Kategorie des Extremismus eingestuft, so dass der Verfassungsschutz die Aufgabe hat, Informationen von Personen, die diese Ideologien verfolgen und dadurch eine Gefährdung darstellen, zu sammeln und auszuwerten⁶³. Es muss jedoch festgehalten werden, dass nicht jeder Islamist oder jede islamistische Gruppierung eine Gefährdung darstellt. Grundsätzlich werden zwei Gruppen unterschieden. Zum einen gewaltbereite und zum anderen reformierte Islamisten, die öffentlich gegen Gewaltausübungen sind⁶⁴. Die in der Definition enthaltene ‚Legitimierung von Gewalt‘ ist dennoch gerechtfertigt, weil der Islamismus nicht vorrangig die gewaltbereite Durchsetzung der bereits genannten Ziele verfolgt, aber auch keine generelle Ablehnung gegen eine gewaltbereite Etablierung der islamischen Werte und Normen ausspricht⁶⁵. Folglich kann der Islamismus aufgrund seiner Berufung

⁵⁹ Bundesamt für Verfassungsschutz und Landesbehörden für Verfassungsschutz 2012, S. 5.

⁶⁰ Vgl. Tibi, B. 2003, S. 17.

⁶¹ Bundesamt des Inneren o.J., Islamismus und Salafismus (online).

⁶² Wichmann, P. 2014, S. 128.

⁶³ Vgl. Pfahl-Traughber, A. 2008, S. 36.

⁶⁴ Vgl. Pfahl-Traughber, A. 2008, S. 35.

⁶⁵ Vgl. Schirmacher, C. 2010, S. 9.

auf den Propheten Mohammed und der Nachahmung seiner Taten –beispielsweise die Vertreibung und teilweise Tötung von Juden, die Pflicht der Unterwerfung des islamischen Glaubens, und vieles weitere⁶⁶– als ein Nährboden für die Ausübung von Gewalttaten gesehen werden⁶⁷. Auch die Massenmedien bringen Islamisten immer mit Terrorgruppen und demzufolge gewaltbereiten Personengruppen in Verbindung, die eine politische und religiös begründete Ideologie verfolgen⁶⁸. Dadurch werden allerdings nicht gewaltbefürwortende Islamisten mit den gewaltbereiten gleichgesetzt, wodurch der Blickwinkel eingeengt wird.

Die dritte Definition zeigt einen weiteren Begriff –den islamischen Fundamentalismus–, der mit dem Islamismus immer wieder in Verbindung gebracht, jedoch von einigen Autoren kritisch betrachtet wird. Dieser rückt verstärkt die Quellen in den Vordergrund, auf die sich die islamischen Fundamentalisten im Hinblick auf den Glauben und die Ausübung des Glaubens berufen. Dabei liegt der Fokus –wie die nachfolgende Definition zeigt– auf der Rückbesinnung des damaligen Willens vom Propheten Mohammed, so dass gleichzeitig das Ziel verfolgt wird, sich auf den ursprünglichen Willen Gottes zu berufen⁶⁹.

„Islamic Fundamentalism[...] means the belief in the precepts and commandments of Islam as stated in its holy book, the Quran, and enunciated and practiced by the Prophet Muhammad - known as the Sunna [...] is a return to the purest sources of the religion[...]“⁷⁰

Die Kritik an dem verwendeten Begriff des Fundamentalismus beruht darauf, dass dieser aus dem Christentum stammt und nur in Ansätzen mit dem ‚islamischen Fundamentalismus‘ verglichen werden kann⁷¹. Die wortwörtliche Auslegung der islamischen Schriften stellt allerdings eine Interpretation dar, die abhängig von den jeweiligen Rechtsgelehrten ist⁷². Folglich geht es eher um eine

⁶⁶ Vgl. Troeger, E. 2016, S. 18-20.

⁶⁷ Vgl. Schirmacher, C. 2010, S. 10.

⁶⁸ Vgl. Röhrich, W. 2015, S. 1.

⁶⁹ Vgl. Pfahl-Traughber, A. 2008, S. 35.

⁷⁰ Ibrahim, S.E. 1996, S. 53.

⁷¹ Vgl. Scheiterbauer, T. 2014, S. 17.

⁷² Vgl. Schirmacher, C. 2010, S. 11.

ideologische Begründung des Islams als Religion, Gesellschaftsordnung und Politik⁷³.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass der Islamismus eine politische Ideologie ist, die mit Hilfe der Religion und den jeweiligen Auslegungen und Interpretationen des Korans, der Hadithen und der Sunna begründet wird. Die im Islamismus verstandene Auslegung wird als der ‚einzig wahre Islam‘ angesehen und teilweise mit Hilfe von Gewalt oder durch politische Machtausübungen versucht durchzusetzen⁷⁴. Das große Ziel des Islamismus besteht in der Etablierung des Ur-Islam in der Gesellschaft⁷⁵.

Seit 2009 wird der Begriff Islamismus durch den Begriff **Salafismus** abgelöst⁷⁶. Bildete dieser zunächst eine Unterkategorie des Islamismus und wurde darunter zusammengefasst, wird er heute verstärkt als eigenständiger Begriff verwendet⁷⁷. Er wird von einigen Autoren, wie beispielsweise von A. Görke und C. Melchert (2014) als eine Reformbewegung der letzten 100 Jahre angesehen⁷⁸. Trotz der vielfachen Verwendung gibt es wenig theoretisch fundiertes Wissen sowie ein einheitliches Begriffsverständnis⁷⁹. Insbesondere die Abgrenzung zu anderen islamischen Strömungen sowie verschiedene Versuche einer Kategorisierung sind nicht konsensfähig⁸⁰.

Der Begriff des Salafismus stammt aus dem arabischen ‚ahl-al-salaf‘ und bedeutet ‚die Anhänger der frommen Altvorderen‘, zu welchen die ersten drei Generationen der muslimischen Gemeinschaft gezählt werden⁸¹. Die Begründung für die Orientierung an den Altvorderen ist durch die zeitliche Nähe zu Mohammed gegeben. Sie sind diejenigen, die die Offenbarungen und Taten Mohammeds verstanden und gelebt haben⁸² und somit als Vorbild für die richtige Lebensweise des Islams gelten⁸³. Des Weiteren lässt sich in einer Hadithe von

⁷³ Vgl. Schirmacher, C. 2010, S. 11.

⁷⁴ Vgl. Schirmacher, C. 2010, S. 6.

⁷⁵ Vgl. Schirmacher, C. 2010, S. 18.

⁷⁶ Vgl. Hummel, K. et al. 2016, S. III.

⁷⁷ Vgl. Hummel, K. et al. 2016, S. III.

⁷⁸ Vgl. Görke, A. / Melchert, C. 2014, S. 27.

⁷⁹ Vgl. Hummel, K. et al. 2016, S. III.

⁸⁰ Vgl. Hummel, K. et al. 2016, S. I.

⁸¹ Vgl. Schneiders, T. G. 2014, S. 13.

⁸² Vgl. Schneiders, T. G. 2014, S. 13.

⁸³ Vgl. Dienstbühl, D. 2014, S. 146.

den wichtigsten Überlieferern –Muhammad al-Bukhari († 870) sowie Ibn al-Hadschdschadsch († 875)– die Rückbesinnung auf die ersten drei Generationen begründen. Diese lautet:

„The best people are those living in my generation, and then those who will follow them, and then those who will follow later“⁸⁴

Wie in jeder Religion haben sich im geschichtlichen Zeitverlauf die Ansichten über Religion und Religionsgrundsätze an die Modernität auf unterschiedliche Art und Weise angepasst, so auch im Islam. Diese Neuerungen werden allerdings von den Salafisten strikt abgelehnt, weil diese im Widerspruch zum sogenannten ‚Ur-Islam‘ stehen. Alle Salafisten gehören der sunnitischen Glaubensgemeinschaft an⁸⁵. Dies bedeutet aber nicht, dass alle Sunniten Salafisten sind.

Die salafistischen Anhänger verfolgen das Ziel, den Ur-Islam inklusive der Kulturstände wiederherzustellen⁸⁶. Um ein gottgefälliges Leben gemäß den Vorbildern der ersten drei Generationen führen zu können, ziehen die salafistischen Glaubensgenossen die schriftlich festgehaltenen Wegweisungen des Propheten Mohammed, welche in Form von Hadithen in der Sunna festgehalten sind, und den Koran heran⁸⁷. Aufgrund der Ablehnung jeglicher Neuerungen und Neuinterpretationen fordern die Salafisten eine wortwörtliche Auslegung des Korans. Durch die Auslegung des Korans soll eine Verfälschung oder Veränderung des Wort Gottes vermieden werden, weil die Heiligen Schriften bereits das Wort Gottes beinhalten⁸⁸. Dies hat zur Folge, dass die salafistischen Gruppierungen als Verfechter eines unverfälschten und ursprünglichen Islams gelten⁸⁹ und dadurch den Anspruch erheben, den einzig wahren Islam zu vertreten⁹⁰.

Weil die Salafisten ebenfalls wie die Islamisten die Scharia als einzig wahre Gesetzgebung ansehen, lehnen sie die demokratische Grundordnung ab und verfolgen –neben dem Anspruch des wahren Islams– das Ziel einen von Gott

⁸⁴ Bukhari, S. o.J., Sahih Bukhari Volume 005, Book 057, Hadith Number 003 (online).

⁸⁵ Vgl. Schneiders, T. G. 2014, S. 11.

⁸⁶ Vgl. Dienstbühl, D. 2014, S. 146.

⁸⁷ Vgl. Abou-Taam, M. 2012, Die Salafiyya – Bewegung in Deutschland (online).

⁸⁸ Vgl. Ess van, J. 1996, S. 149.

⁸⁹ Vgl. Bundesministerium des Inneren o.J., Islamismus und Salafismus (online).

⁹⁰ Vgl. Dienstbühl, D. 2014, S. 146.

gewollten Staat zu errichten⁹¹, so dass eine Befreiung von allen Neuerungen sowie eine Rückbesinnung auf den Ur-Islam ermöglicht wird⁹².

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für die Salafisten die Einzigartigkeit und Einheit Gottes im Vordergrund stehen und dies zur Folge hat, dass sie jegliche Formen von Beigesellung, Polytheismus und von Menschenhand gemachte Neuerungen sowie die Befolgung der Rechtsschulen ablehnen⁹³. Letztere lässt sich dadurch begründen, dass die Salafisten nur ihre Glaubens- und Rechtslehre anerkennen und es demnach für sie keine Rechtsschulen mit unterschiedlichen Auslegungsmöglichkeiten geben kann⁹⁴. Der Salafismus repräsentiert die einzige und alleinige Rechtsschule, der alle Muslime –nach salafistischem Verständnis– folgen sollen⁹⁵. Dies hat wiederum zur Folge, dass die Salafisten alle Menschen, die ihren Ansichten widersprechen, insbesondere die schiitischen Muslime, als Ungläubige bezeichnen⁹⁶, welche mit dem Dschihad bekämpft werden sollen⁹⁷.

Ebenso wie der fehlende Konsens in der Definition gibt es diesen in der Abgrenzung verschiedener salafistischer Gruppierungen. Sowohl in der akademischen Literatur als auch auf den Seiten und Veröffentlichungen der Sicherheitsbehörden wird immer wieder eine Dreiteilung vorgenommen. Demnach werden die Salafisten in die gewaltlosen Puristen⁹⁸, die gewaltbereiten politischen Salafisten und die gewaltbejahenden Dschihadisten untergliedert⁹⁹. Diese Gliederung orientiert sich an dem amerikanischen Politikwissenschaftler Q. Wiktorowicz (2006)¹⁰⁰. Diese wird von einigen Autoren, wie beispielsweise J. Nedza (2014)¹⁰¹ aufgrund des uneinheitlichen Glaubensverständnisses innerhalb dieser Gruppen¹⁰², abgelehnt. Gleiches gilt für M. Abou-Taam (2014), welcher die

⁹¹ Vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz o.J., Salafistische Bestrebungen (online).

⁹² Vgl. Akademie für Verfassungsschutz 2014, S. 13.

⁹³ Vgl. Ourghi, M. 2014, S. 281f.

⁹⁴ Vgl. Gharaibeh, M. 2015, S. 133.

⁹⁵ Vgl. Gharaibeh, M. 2015, S. 133.

⁹⁶ Vgl. Ourghi, M. 2014, S. 282.

⁹⁷ Vgl. Abou-Taam, M. 2012, Die Salafiyya – eine kritische Betrachtung (online).

⁹⁸ Siehe auch hierzu: Steinberg, G. 2012, S. 2.

⁹⁹ Vgl. Steinberg, G. 2012, S. 2-4 / vgl. Schneiders, T.G. 2014, S. 14f. / vgl. Pfahl-Traugher, A. 2015, Salafismus – was ist das überhaupt? (online).

¹⁰⁰ Siehe hierzu: Wiktorowicz, Q. 2006, S. 208.

¹⁰¹ Siehe hierzu: Nedza, J. 2014, S. 85.

¹⁰² Vgl. Hummel, K. et al. 2016, S. 11.

Einteilung als nicht für die sicherheitspolitische Gefährdung, die von allen Salafisten ausgeht, relevant betrachtet¹⁰³. Insgesamt zeigt sich in der Praxis, dass im Hinblick auf die Einteilung von Personen zu den jeweiligen Gruppen Probleme und Überschneidungen auftreten¹⁰⁴. Werden die unterschiedlichen Kategorisierungen miteinander verglichen, so wird deutlich, dass immer wieder die Gruppe der gewaltbejahenden Dschihadisten und einer weiteren nicht direkt gewaltablehnenden Gruppe auftritt. Folglich findet in dieser Ausarbeitung eine Unterscheidung zwischen den politischen Salafisten und den dschihadistischen Salafisten statt, wie sie vermehrt im Kontext des Verfassungsschutzes vorgenommen wird¹⁰⁵.

Wie bereits zuvor genannt, stellen **Dschihadisten** eine spezielle und in der Minderheit betrachtete Gruppierung der Salafisten dar. Grundlegend stimmen diese mit den zuvor beschriebenen Ansichten der Salafisten überein. Zu unterscheiden sind der ‚große‘ und der ‚kleine‘ Dschihad. Ersteres versteht dabei den Kampf gegen den eigenen Egoismus, also der Besiegung des inneren „Schweinuhendes“, wohingegen zweiteres den Krieg gegen die Ungläubigen meint¹⁰⁶. Als Ungläubige gelten –auch nach salafistischer Auffassung– alle Nichtmuslime und Muslime, die nicht der Glaubenshaltung der Salafisten/ Dschihadisten folgen. Zu der letzteren Gruppe zählt unter anderem die schiitische Glaubensgemeinschaft¹⁰⁷. Demnach besteht der große Unterschied in der Befürwortung und in der Anwendung von Gewalt, die sich gegen die Ungläubigen und folglich gegen jene, die nicht ihre Ansichten teilen, richtet. Die Dschihadisten sind der Auffassung, dass eine Einheit im Glauben nur durch Gewalt verwirklicht werden kann¹⁰⁸. Mit Hilfe von Koranversen und Überlieferungstexten rechtfertigen sie den bewaffneten Kampf als einen Einsatz für die Sache Gottes¹⁰⁹. Dies entspricht der Bedeutung des Wortes Dschihad¹¹⁰. Aus dschihadistischer Sicht ist das Leben in einer modernen Welt mit von Menschen geschaffenen Gesetzen

¹⁰³ Vgl. Abou-Taam, M. / Sarhan, A. 2014, S. 390.

¹⁰⁴ Vgl. Hummel, K. et al. 2016, S. 11f.

¹⁰⁵ Vgl. Landesamt für Verfassungsschutz Hessen 2014, S. 7f.

¹⁰⁶ Vgl. Schröter, S. 2015, S. 1.

¹⁰⁷ Siehe hierzu: Ourghi, M. 2014, S. 279-290.

¹⁰⁸ Vgl. Baehr, D. 2014, S. 231.

¹⁰⁹ Vgl. Schirmacher, C. 2010, S. 9.

¹¹⁰ Vgl. Schirmacher, C. 2010, S. 23.

ebenso wie bei den Salafisten ein Abfall des Glaubens, jedoch mit dem Unterschied, dass dieser Abfall nur durch einen gottgewollten Kampf beseitigt werden kann¹¹¹. Des Weiteren zeigt sich eine Verstärkung im Hinblick auf den Glauben, welcher nicht nur durch das Bekenntnis zum Glauben und die Ausrichtung des Glaubens auf die Altvorderen verdeutlicht wird, sondern durch eine bedingungslose Loyalität¹¹². Diese Glaubenshaltung ist im Hinblick auf die praktische Ausübung stets auf Richtigkeit zu überprüfen. Das Ziel der Dschihadisten besteht in einer gewaltvollen Auseinandersetzung mit allen –in ihren Augen– Ungläubigen, bis alle Menschen sich der Herrschaft Gottes unterworfen haben.

Die ausführliche Differenzierung der Begriffe Islamismus, Salafismus und Dschihadismus hat gezeigt, dass alle drei miteinander verzahnt sind und nicht getrennt voneinander betrachtet werden können. Auch wenn der Salafismus in den letzten Jahren verstärkt zu einem eigenständig verwendeten Wort geworden ist, weist dieser viele Ähnlichkeiten mit dem Islamismus auf. Im Bereich der Kategorisierung der Salafisten in Untergruppen zeigt sich, dass insbesondere die Diskussion um die gewaltablehnenden und gewalttolerierenden Gruppen kreist und weniger um die Gewaltausübenden, die im Einvernehmen als die Dschihadisten bezeichnet werden. Das Problem der Kategorisierung spiegelt sich auch darin wieder, wann Salafisten zu einer Gefahr werden, weil die Grenzen zwischen eigentlich gewaltlosen, gewaltablehnenden und gewaltbejahenden Gruppierungen sehr schmal sind, so dass keine klare Trennung erfolgt. Dadurch gewinnt der Satz *„Nicht alle Salafisten sind Terroristen, aber alle uns bekannten islamistischen Terrorverdächtigen haben einen salafistischen Hintergrund“*¹¹³ von Bundesinnenminister Friedrich in einem Interview an Bedeutsamkeit.

¹¹¹ Vgl. Baehr, D. 2014, S. 241f.

¹¹² Vgl. Baehr, D. 2014, S. 243.

¹¹³ Friedrich, H.-P. 2012, Bundesinnenminister Friedrich im Interview (online).

3. Die Ideologie des Salafismus

Wie die vorherige Abgrenzung des Islamismus, Salafismus und Dschihadismus gezeigt hat, bestehen sowohl viele Parallelen als auch Unterschiede in den Begrifflichkeiten. Insbesondere die Grenzen zwischen Salafismus und Dschihadismus sind sehr fließend, so dass nachfolgend immer wieder Bezug zum Dschihadismus genommen wird. Aufgrund der Berufung auf den Glauben, erfolgt eine nähere Betrachtung der einzelnen Elemente des Glaubens, die in Kapitel 2.4. bereits angesprochen wurden. Des Weiteren werden einige typische Merkmale vorgestellt, an denen Salafisten erkannt werden können. Abschließend werden aufgrund der Glaubenshaltungen und den Verhaltensweisen die Gefahren und Probleme dieser Ideologie abgeleitet.

3.1. *Denkweisen und Glaubenshaltungen*

Das folgende Kapitel untergliedert sich in vier Teile, welche zu einem besseren Verständnis der Denkweisen und Glaubenshaltungen der Salafisten führen sollen. Zunächst wird der Prophet Mohammed als grundlegende Person des Islams einer näheren Betrachtung unterzogen. Darauf aufbauend erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Heiligen Schriften, um anschließend einzelne wesentliche Elemente des Glaubens näher zu beleuchten. Aufgrund der fließenden Grenzen zwischen Salafisten¹¹⁴ und Dschihadisten¹¹⁵ ist die Rechtfertigung von Gewalt ein Bestandteil dieses Kapitels.

3.1.1. Mohammed

Mohammed wurde im Jahr 570 nach Christus in Mekka geboren und war ein Waisenkind, da sein Vater bereits vor seiner Geburt auf einer Handelsreise und seine Mutter Amina wenige Jahre nach seiner Geburt starben¹¹⁶. Er wuchs bei einer Beduinin auf und heiratete später eine reiche Witwe, mit deren Hilfe er zu

¹¹⁴ Anmerkung: Für die bessere Lesbarkeit wird im Folgenden nur die männliche Form der Salafisten verwendet. Die Weibliche ist mit inbegriffen.

¹¹⁵ Anmerkung: Für die bessere Lesbarkeit wird im Folgenden nur die männliche Form der Dschihadisten verwendet. Die Weibliche ist mit inbegriffen.

¹¹⁶ Vgl. Clark, M. 2015, S. 99 & Vgl. Abdel-Samad, H. 2015, S. 12.

einem Händler wurde¹¹⁷. Mit ungefähr 40 Jahren –im Jahre 610– wanderte Mohammed viel umher, geprägt von Sinnkrisen, Visionen und Angstzuständen¹¹⁸, bis er schließlich auf einem Berg dem Erzengel Gabriel begegnete, welcher ihm die Offenbarung Gottes niederbrachte¹¹⁹. Daraufhin predigte er in der Stadt Mekka zunehmend von dem Glauben an den einen und einzigen Gott sowie dem bevorstehenden Endgericht¹²⁰, wodurch er eine neue religiöse Bewegung gründete¹²¹. Nachdem von Seiten der Heiden der Widerstand gegen seine Predigten immer größer wurde, begab er sich ungefähr im Jahre 622 mit seinen Anhängern nach Medina, wo die Zahl derer zunahm¹²². Er verfolgte gemeinsam mit ihnen das Ziel, die Welt elementar zu verändern und zu islamisieren¹²³. Seine Denkweisen haben allerdings bei den jüdischen Bürgern keinen Anklang gefunden, so dass Mohammed diese schließlich in Medina und der Umgebung besiegte und ausrottete¹²⁴. Sein zunehmender Einfluss und Drang nach Macht veränderten seine Verhaltensweisen. Er führte nicht nur vermehrt Kriege und nahm Städte, wie beispielsweise im Jahr 630 Mekka, ein, sondern strukturierte das Alltagsleben seiner Anhänger durch Alltagsriten, wie zum Beispiel das fünfmalige Beten am Tag, um¹²⁵. Das veränderte Verhalten von Mohammed, nachdem er nach Medina gegangen war und dort den ersten Islamischen Staat errichtete¹²⁶, wird ebenso im Koran deutlich. Die Koranstellen aus der mekkanischen Zeit weisen eine poetische und meditative Sprache auf und sind gleichzeitig von Themen der Toleranz und des Friedens gekennzeichnet. Dagegen beinhalten die Koranstellen aus Medina radikalisierte, gewaltbereite, politisierende und belehrende Sprache und Inhalte¹²⁷. Die dortigen Textpassagen der Kriegsverherrlichung und Verdammung der Ungläubigen sowie die Verheißung des ewigen Paradieses für die Glaubenskämpfer im Jenseits werden von

¹¹⁷ Vgl. Abdel-Samad, H. 2015, S. 12.

¹¹⁸ Vgl. Abdel-Samad, H. 2015, S. 12.

¹¹⁹ Vgl. Bruk, S. 2015, S. 32.

¹²⁰ Vgl. Schirrmacher, C. 2003, S. 39f.

¹²¹ Vgl. Jansen, H. 2008, S. 14.

¹²² Vgl. Bruk, S. 2015, S. 32.

¹²³ Vgl. Jansen, H. 2008, S. 15.

¹²⁴ Vgl. Abdel-Samad, H. 2015, S. 19.

¹²⁵ Vgl. Abdel-Samad, H. 2015, S. 15.

¹²⁶ Vgl. Abdel-Samad, H. 2015, S. 13.

¹²⁷ Vgl. Abdel-Samad, H. 2015, S. 13.

den heutigen Dschihadisten für ihre radikalisierenden Haltungen und Ausführungen angeführt¹²⁸. Folglich lässt sich festhalten, dass in der Zeit Medinas zwar mehr alltägliche Geschehnisse thematisiert wurden, Mohammed allerdings dort die Rolle des Staatsmannes anstelle des Propheten eingenommen hatte¹²⁹.

Das Missionierungsvorhaben von Mohammed wirkt bis in die heutige Zeit. Von Salafisten wird er als vollkommen angesehen, auch wenn er selbst im Koran nur als ein Diener Gottes und Mensch beschrieben wird¹³⁰. In diesem Zusammenhang sollte festgehalten werden, dass lediglich die Sunna und die darin enthaltenen Aussprüche, Anweisungen und Urteile von Mohammed sowie Verhaltensweisen in bestimmten Situationen von ihm festgehalten sind, es aber keine gesicherten biografischen Beweise oder Daten über ihn gibt¹³¹. Im Koran finden sich nur drei biografische Hinweise zu ihm¹³².

3.1.2. Die Heiligen Schriften und die Scharia

Mohammed, der als Siegel aller Propheten gilt (Sure 33:40), steht bis heute bei den gläubigen Muslimen an oberster Stelle und bestimmt ihren Alltag in erheblicher Weise¹³³. Dies zeigt sich häufig in der emotionalen Bindung, die allerdings zu einer unreflektierten Überhöhung führen kann¹³⁴.

Zu den grundlegenden Heiligen Schriften gehören der Koran und die Hadithen, die zusammengefasst die Sunna bilden und aus denen sich die Scharia ableitet. Der **Koran** hat für Muslime einen universellen und absoluten Gültigkeitsanspruch¹³⁵. Gemäß islamischem Verständnisses beinhaltet der Koran die endgültige Offenbarung Gottes¹³⁶, in Form des göttlichen Buches¹³⁷. Obwohl Mohammed immer wieder Offenbarungen von Gott erhalten und diese an seine Gemeinde weitergegeben und gelebt hat, hat nicht er selbst, sondern einige

¹²⁸ Vgl. Abdel-Samad, H. 2015, S. 15f.

¹²⁹ Vgl. Jansen, H. 2008, S. 16.

¹³⁰ Vgl. Schirmacher, C. 2003, S. 48.

¹³¹ Vgl. Ohling, K. H. 2000, S. 35.

¹³² Vgl. Ohling, K. H. 2000, S. 32; siehe hierzu Sure 93,6-8; 43,30; 11,93.

¹³³ Vgl. Abdel-Samad, H. 2015, S. 9.

¹³⁴ Vgl. Abdel-Samad, H. 2015, S. 9.

¹³⁵ Vgl. Waldenfels, H. 2004, S. 15.

¹³⁶ Vgl. Ohling, K.H. 2000, S. 42.

¹³⁷ Vgl. Clark, M. 2015, S.117.

seiner Zuhörer diese aufgeschrieben und gesammelt¹³⁸. Die endgültige Zusammenstellung des Korans erfolgte unter dem dritten Kalifen¹³⁹. Viele Muslime und insbesondere die salafistischen Glaubensanhänger gehen davon aus, dass die Wortwahl, der Stil (Reimprosa¹⁴⁰) und die Inhalte übermenschlich sind und deshalb von Allah selbst verfasst wurden¹⁴¹. Neben den wichtigsten Glaubenslehren des Islams, wie dem Glauben an den einzigen und einen wahren Gott, die Erschaffung der Welt durch Gott und die sittliche Verantwortung jedes einzelnen Menschen, thematisiert der Koran das rechte Verhältnis der Gläubigen¹⁴². Die Ablehnung des Polytheismus und folglich der Glaube an die Einzigartigkeit Gottes sowie die daraus resultierende Hingabe und Unterwerfung des Menschen vor Gott wird beispielsweise aus den Suren 1:1-7 sowie 112 abgeleitet¹⁴³. Gemäß dem islamischen Schöpfungsglauben sind die Geschöpfe Gottes Knechte, die von ihm abhängig und zur Dankbarkeit und Gehorsamkeit verpflichtet sind¹⁴⁴. Die Schöpfung wird, wie die Sure 16:78-81 zeigt, als kontinuierlicher Prozess verstanden¹⁴⁵. Weil der Koran von Gott gegeben ist, beinhaltet er Weisungen für den Glauben und das Leben, um gemäß Gottes Willen zu handeln¹⁴⁶. Als religiöses Praxisbeispiel lassen sich die fünf Säulen des Islams nennen, die im nachfolgenden Kapitel kurz erläutert werden. Weiterhin ruft der Koran dazu auf, dass Muslime die Menschen zum wahren Islam einladen sollen, weil nur durch den Islam die Menschen in das Paradies gelangen¹⁴⁷. Dieser Aufruf zur Missionierung ist in Sure 16:125 festgehalten.

Der Aufbau des Korans ist durch zwei grundlegende Ordnungsschemata gekennzeichnet. Auf der einen Seite sind die Suren, welche wiederum in einzelne Verse untergliedert sind, von lang nach kurz und auf der anderen Seite in die Orte Mekka und Medina geordnet¹⁴⁸. Er umfasst 114 Suren und insgesamt 6236

¹³⁸ Vgl. Ohling, K.H. 2000, S. 42.

¹³⁹ Vgl. Affolderbach, M. / Wöhlbrand, I. 2011, S. 2.

¹⁴⁰ Vgl. Ohling, K.H. 2000, S. 44.

¹⁴¹ Vgl. Bruk, S. 2015, S. 24.

¹⁴² Vgl. Ohling, K.H. 2000, S. 93.

¹⁴³ Vgl. Ohling, K.H. 2000, S. 93.

¹⁴⁴ Vgl. Ohling, K.H. 2000, S. 93.

¹⁴⁵ Vgl. Ohling, K.H. 2000, S. 93.

¹⁴⁶ Vgl. Affolderbach, M. / Wöhlbrand, I. 2011, S. 2&4.

¹⁴⁷ Vgl. Bruk, S. 2015, S. 24.

¹⁴⁸ Vgl. Ohling, K.H. 2000, S. 42.

Verse. Im Laufe der Zeit haben sich verschiedene Rechtsschulen gebildet, wie auf Seiten der Sunniten die Hanafiten, Malikiten, Schafiiten und Hanbaliten¹⁴⁹, so dass es zu unterschiedlichen Auslegungen und Interpretationen des Korans gekommen ist. Abschließend lässt sich festhalten, dass der Koran religiöse Erfahrungen beinhaltet, für Gottesdienste genutzt wird¹⁵⁰ und für die Scharia wesentlich ist.

Aufgrund des teilweise schwierigen Verständnisses des Korans werden für Interpretationen und Auslegungen die **Hadithen**, die wie bereits erwähnt in der Sunna zusammengefasst sind, herangezogen. Ebenfalls ist die Sunna für solche Anlässe in den Suren 7:157 und 33:21 legitimiert¹⁵¹. Die einzelnen Hadithen beinhalten nicht nur Anweisungen, Aussprüche und Urteile von Mohammed, sondern zeigen in Form von Erzählungen, wie Mohammed sich in bestimmten Situationen verhalten hat, wie er seine Gemeinde angeführt hat und welche Regelungen in Bezug auf Rechtsfragen in der damaligen Zeit Geltung hatten¹⁵². Insbesondere die Hadithen von Al-Bukhari und Muslim werden als die wichtigsten und zuverlässigsten angesehen¹⁵³.

Wie bereits angedeutet, bildet die **Scharia** ein wesentliches Element der Muslime. Sie wird aus dem Koran und den Hadithen als religiöses Gesetz abgeleitet¹⁵⁴. Scharia bedeutet im ursprünglichen Sinne „der Weg, der zur Wasserstelle führt“¹⁵⁵. Befolgen Muslime dieses Gesetz, indem sie beispielsweise Kenntnisse über die Gebote haben, gute Taten vollbringen und Böses vermeiden, tragen sie einen wesentlichen Teil zum Frieden und zur Gerechtigkeit in der Welt bei¹⁵⁶. Die Scharia beinhaltet zum Beispiel Regelungen zu verschiedenen rechtlichen, gesellschaftlichen, öffentlichen und liturgischen Bereichen, aber auch Anweisungen in Bezug auf die Ausübung des religiösen Glaubens und der religiösen

¹⁴⁹ Vgl. Affolderbach, M. / Wöhlbrand, I. 2011, S. 6.

¹⁵⁰ Vgl. Berger, L. 2010, S. 41.

¹⁵¹ Vgl. Ohling, K.H. 2000, S. 36.

¹⁵² Vgl. Ohling, K.H. 2000, S. 35.

¹⁵³ Vgl. Ohling, K.H. 2000, S. 37.

¹⁵⁴ Vgl. Schirmmacher, C. 2012, Einführung ins Thema „Scharia“ – Entstehung, Inhalt, Bedeutung für Europa (online).

¹⁵⁵ Affolderbach, M. / Wöhlbrand, I. 2011, S. 6.

¹⁵⁶ Vgl. Schirmmacher, C. o.J., Die Scharia – Eine Einführung (online).

Handlungen¹⁵⁷. Weil im Islam Gott über dem Menschen und folglich über den menschlichen Gesetzen steht, werden beispielsweise das deutsche Grundgesetz oder die Menschenrechte abgelehnt, und es gilt einzig und allein die Scharia. Ebenfalls wie die Auslegung der Hadithen gibt es in Bezug auf die Scharia kein einheitliches und teilweise sehr unterschiedliches Verständnis¹⁵⁸. Die Scharia grenzt sich erheblich von den deutschen Gesetzen ab, weil sie einerseits nicht durch Instanzen legitimiert und andererseits nicht kodifiziert ist¹⁵⁹.

3.1.3. Exemplarische Glaubenselemente unter Berücksichtigung salafistischen Gedankengutes

Die teilweise bereits angedeuteten Glaubenselemente werden innerhalb von diesem Kapitel unter Berücksichtigung der salafistischen Glaubenslehre vorgestellt. Für alle Gläubigen des Islams und somit auch für die Salafisten bilden die fünf Säulen des Islams grundlegende Elemente ihrer alltäglichen religiösen Praxis. Die fünf Säulen setzen sich aus dem Glaubensbekenntnis (Schahada), dem Gebet (Salat), dem Geben von Almosen (Zakat), dem Fasten (Saum) und der Wallfahrt nach Mekka (Hadsch) zusammen.

„Ich bekenne, dass es keinen Gott außer Gott gibt und dass Mohammed der Gesandte Allahs ist“. Dies ist das **Glaubensbekenntnis** der Muslime. Aus ihm werden zwei wesentliche Elemente des Glaubens abgeleitet. Zum einen das Bekenntnis zum Monotheismus und zum anderen die Anerkennung Mohammeds als Propheten¹⁶⁰. Der Glaube an den einen und einzigen Gott, welches im theologischen Sinne als tauhid bezeichnet wird¹⁶¹, steht für die Muslime im Vordergrund. Dies ist in Sure 112 festgehalten. Daraus resultiert, dass der Glaube an mehrere Gottheiten (Polytheismus) grundsätzlich abgelehnt und als die größte Sünde angesehen wird¹⁶². Dieses Glaubensbekenntnis hat, je nach Glaubenseinstellungen der jeweiligen muslimischen Gruppen, Auswirkungen

¹⁵⁷ Vgl. Schirmacher, C. 2012, Einführung ins Thema „Scharia“ – Entstehung, Inhalt, Bedeutung für Europa (online). / Vgl. Ohling, K.H. 2000, S. 259.

¹⁵⁸ Vgl. Schirmacher, C. o.J., Die Scharia – Eine Einführung (online).

¹⁵⁹ Vgl. Schirmacher, C. 2012, Einführung ins Thema „Scharia“ – Entstehung, Inhalt, Bedeutung für Europa (online).

¹⁶⁰ Vgl. Ohling, K.H. 2000, S. 115.

¹⁶¹ Vgl. Clark, M. 2015, S. 69.

¹⁶² Vgl. Halm, H. 2015, S. 62.

auf die Akzeptanz Andersgläubiger. So werden in der Regel die christlichen Vorstellungen von einem dreieinigen Gott sowie von Jesus als Gottes Sohn strikt zurückgewiesen¹⁶³. Auch wenn Juden und Christen im Koran eine gesonderte Stellung einnehmen, weil diese ebenfalls ein heiliges Buch zur Ausrichtung ihres Glaubens haben, werden diese religiösen Gruppierungen als Ungläubige (kafir) bezeichnet¹⁶⁴.

Die zweite elementare Säule bildet das mehrmalige tägliche **Pflichtgebet** (Salat). Das Gebet ist begleitet von verschiedenen Bestandteilen, wie zum Beispiel Reinigungsriten, körperliche Bewegungen, Blickrichtung nach Mekka und vorgeschriebenen Worten¹⁶⁵. Mit Hilfe des Gebets wird der eigene Glaube nicht nur ausgedrückt und weiter ausgebildet¹⁶⁶, sondern auch Gott vergegenwärtigt¹⁶⁷. Der Koran beinhaltet viele verschiedene Aufforderungen zum Gebet, aus denen folglich die fünf Gebetszeiten abgeleitet wurden. Als Beispiele lassen sich die Suren 4:103; 20:130; 30:17-18 und 73:20 des Korans nennen.

Die **Almosenabgabe** oder auch Armensteuer genannt (Zakat) bildet die dritte elementare Säule des Islams. Die Zakat drückt die Solidargemeinschaft der Muslime aus, indem sie hilfsbedürftige Muslime durch Vermögensbeteiligungen in unterschiedlicher Form unterstützen¹⁶⁸. Neben der Wohltat und der im Koran religiös begründeten Frömmigkeit¹⁶⁹, sollen die Gläubigen keinen vermehrten Besitz im diesseitigen Leben haben, weil der Besitz und der Erwerb von Vermögen als unrein angesehen werden¹⁷⁰. Die Abgabe, die in Höhe sowie Art und Weise nicht festgelegt ist, erfolgt einmal pro Kalenderjahr¹⁷¹. Das Ziel besteht nicht nur in der Unterstützung der Gemeinschaft, sondern auch im Hinblick auf das bevorstehende Endgericht vor dem Jenseits, denn durch die Zakat können vor diesem schlechte Taten getilgt werden¹⁷². Ebenfalls wie die ersten beiden

¹⁶³ Vgl. Clark, M. 2015, S. 69 & Vgl. Halm, H. 2015, S. 62.

¹⁶⁴ Vgl. Clark, M. 2015, S. 69.

¹⁶⁵ Vgl. Ohling, K.H. 2000, S. 117.

¹⁶⁶ Vgl. Clark, M. 2015, S. 157.

¹⁶⁷ Vgl. EFG 2002, Die 5 Säulen des Islams (online).

¹⁶⁸ Vgl. Halm, H. 2015, S. 69.

¹⁶⁹ Vgl. Clark, M. 2015, S. 166.

¹⁷⁰ Vgl. Halm, H. 2015, S. 69.

¹⁷¹ Vgl. Halm, H. 2015, S. 69 & Vgl. Clark, M. 2015, S. 166.

¹⁷² Vgl. EFG 2002, Die 5 Säulen des Islams (online).

Säulen ist die Zakat im Koran in den hier aufgeführten beispielhaften Suren festgehalten: Sure 58:15; 3:92; 9,60.

Das **Fasten** (Saum) wird im Monat Ramadan, dem neunten Monat des muslimischen Mondkalenders, vollzogen¹⁷³. Das Fasten beginnt mit dem Sonnenaufgang und endet nach dem Sonnenuntergang¹⁷⁴. Nach Sonnenuntergang dürfen Muslime wieder Lebens- und Genussmittel zu sich nehmen. Diese Zeit dient der Gemeinschaftsförderung und der inneren Einkehr und Besinnung¹⁷⁵. Neben gesellschaftlichen Tätigkeiten finden in dieser Zeit Gebete und Koranrezitationen statt¹⁷⁶.

Die fünfte Säule bildet die **Wallfahrt** nach Mekka (Hadsch), die für jeden Muslim, der körperlich und finanziell dazu in der Lage ist, einmal im Leben Pflicht ist¹⁷⁷. Die Einzelheiten des Ablaufs finden sich in der Sure 2:196 sowie die Begründung der Wallfahrt in Sure 3:95-97. Das Ziel der Wallfahrt ist die Heilige Moschee in Mekka und folglich dem Nahekommen von Gott¹⁷⁸.

Ogleich diese fünf Säulen auf den Propheten Mohammed zurückgehen und folglich für die Salafisten Geltung haben, werden die nachfolgenden Ausführungen zeigen, dass der Fokus innerhalb der Literatur, aber auch in den Argumentationsmustern einzelner salafistischer Gelehrter immer wieder auf der ersten Säule liegt. Aus dieser Säule werden weitere Argumentationen abgeleitet, die sich jedoch alle auf dieser begründen.

Wie bereits in der ersten Säule des Islams angedeutet, spielt der Monotheismus und die Rückbesinnung auf den Propheten Mohammed eine wesentliche Rolle im muslimischen Glauben und auch in Abgrenzung zu Andersgläubigen. Die Salafisten führen in ihren Argumentationen, die sich sowohl gegen Christen und Juden als auch gegen Muslime, die nicht die salafistischen Ansichten vertreten, immer wieder den ‚tauhid‘ als Begründung an. Gott als derjenige, der die Welt allein erschaffen hat und erhält, darf nur allein angebetet und es dürfen nur ihm

¹⁷³ Vgl. Clark, M. 2015, S. 167.

¹⁷⁴ Vgl. Clark, M. 2015, S. 167.

¹⁷⁵ Vgl. Oster, A. / Benali, M. 2016, Die fünf Säulen des Islams (online).

¹⁷⁶ Vgl. Clark, M. 2015, S. 168.

¹⁷⁷ Vgl. Clark, M. 2015, S. 170.

¹⁷⁸ Vgl. EFG 2002, Die 5 Säulen des Islams (online).

bestimmte Attribute zugeschrieben werden. Letztere stehen immer in Abgrenzung zum Menschen¹⁷⁹. Diese drei Elemente werden bei den salafistischen Gläubigen in den Vordergrund gerückt und zeigen¹⁸⁰, dass die tauhid noch einen Schritt weitergeht als das Verständnis des Monotheismus, welches im Glaubensbekenntnis begründet liegt. Die Einheit Gottes wird in alle Lebensbereiche ausgeweitet und ermöglicht es den Salafisten Erwartungen an den Menschen zu stellen, damit dieser gemäß der tauhid lebt und als gläubig angesehen wird¹⁸¹. Dies hat, wie M. Gharaibeh (2015) in seinem Text schreibt, zur Folge, dass Anhänger salafistischer Gruppierungen zunehmend zu politischen und rituellen Handlungen gezwungen werden¹⁸². Das Prinzip der Lossagung und Loyalität (al-walaʿ wa-l-baraʿ) spielen für den wahren Glauben, der sich in Verbindung von Worten und Taten widerspiegelt, eine wesentliche Rolle¹⁸³. Lossagung bedeutet die Abwendung von allen Nicht-Muslimen, sei es im privaten oder politischen Kontakt¹⁸⁴ und die damit verbundene Abwendung der Vielgötterei¹⁸⁵. Dies hat zur Folge, dass die Salafisten die Welt in die folgenden zwei Bereiche aufteilen: die wahren Muslime und die Ungläubigen¹⁸⁶ oder in „das ‚Haus des Krieges‘ und das ‚Haus des Islams‘“¹⁸⁷. Die Salafisten verfolgen demnach ein dualistisches –häufig unter dem Begriff ‚schwarz-weiß Malerei‘ bekannt– Weltbild.

Im diesem Zuge erfolgt ein kurzer Einschub. In einem persönlichen Gespräch mit einem sunnitischen Glaubensanhänger und seine Ansichten über den ‚richtigen‘ Weg zu Gott wurde sowohl seine persönliche Glaubensansicht der Religionen als auch die der Salafisten und Dschihadisten deutlich (Anhang 2.). Aus seiner Perspektive haben alle Religionen ihre Daseinsberechtigung und finden auf ihrem jeweiligen Glaubensweg den Weg zu Gott. Die Salafisten erkennen diese anderen Religionen aber nicht auf der Erde an, sondern sehen nur ihren

¹⁷⁹ Vgl. Gharaibeh, M. 2015, S. 110 & 114.

¹⁸⁰ Vgl. Gharaibeh, M. 2015, S. 106.

¹⁸¹ Vgl. Gharaibeh, M. 2015, S. 111.

¹⁸² Vgl. Gharaibeh, M. 2015, S. 107.

¹⁸³ Vgl. Gharaibeh, M. 2015, S. 111.

¹⁸⁴ Vgl. Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport – Verfassungsschutz – 2015, S. 15.

¹⁸⁵ Vgl. Biskamp, F. / Hößl, S.E. 2013, S. 50.

¹⁸⁶ Vgl. Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport – Verfassungsschutz – 2015, S. 15.

¹⁸⁷ Rhonheimer, M. 2015, S. 24.

Weg als den einzig richtigen Weg zu Gott –und somit ins Paradies–. Die Dschihadisten sehen in seinen Augen alle anderen Religionen als eine Gefahr für den Weg ins Paradies an. Diese Gefahr muss entweder durch Bekehrung oder Vernichtung beseitigt werden. Dieses Interview bestätigt gleichzeitig die Aussage, dass nicht alle sunnitischen Glaubensanhänger Salafisten sind.

Die Dschihadisten versuchen die Ungläubigen und das Haus des Krieges mit Gewalt zu bekämpfen sowie folglich die gesamte Welt zum Haus des Islams zu führen und alle Menschen zu wahren Muslimen zu machen¹⁸⁸.

Die Attributenlehre der salafistischen Gruppierungen zeigt, dass diese ebenfalls wie das Christentum eine transzendente Vorstellung von Gott haben¹⁸⁹. Weil die Salafisten auf eine wortwörtliche Auslegung des Korans bestehen, so sollen die Beschreibungen von Gott, welcher im Koran mit menschenähnlichen Gliedern und Eigenschaften beschrieben wird, wortwörtlich angenommen und akzeptiert werden¹⁹⁰. Dennoch kennt nur Gott allein seine eigene Beschaffenheit und Wesensart, so dass die Andersartigkeit zu den irdischen Menschen betont wird¹⁹¹.

Eng verbunden mit der Einheit und Einzigartigkeit Gottes ist die Ablehnung der Verehrung mehrerer Gottheiten (Polytheismus). Die Ablehnung wird als **shirk** bezeichnet¹⁹² und wurde bereits in Bezug zur ersten Säule des Islams angesprochen. Aufgrund der fehlenden Säkularisierung von Staat und Religion im islamischen Verständnis beziehen die Salafisten die shirk unter anderem auf politische Gegebenheiten. Dies hat zur Folge, dass die demokratische Grundordnung als eine Gottesanbetung angesehen¹⁹³ und mit einer „Götzenherrschaft“¹⁹⁴ gleichgesetzt wird. Die Begründung liegt in der Erschaffung der demokratischen Grundordnung durch die Menschen und nicht durch Gott. Dies

¹⁸⁸ Vgl. Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport – Verfassungsschutz – 2015, S. 15. & Vgl. Rhonheimer, M. 2015, S. 24.

¹⁸⁹ Vgl. Gharaibeh, M. 2015, S. 123.

¹⁹⁰ Vgl. Gharaibeh, M. 2015, S. 122f.

¹⁹¹ Vgl. Gharaibeh, M. 2015, S. 123.

¹⁹² Vgl. Biskamp, F. / Hößl. S.E. 2013, S. 49.

¹⁹³ Vgl. Biskamp, F. / Hößl. S.E. 2013, S. 49 & Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport – Verfassungsschutz – 2015, S. 14.

¹⁹⁴ Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport – Verfassungsschutz – 2015, S. 14.

zieht wiederum nach sich, dass die Menschen tauhid nicht einhalten und folglich Gott nicht als die einzige und absolute Herrschaftsmacht anerkannt wird¹⁹⁵.

Ein weiteres Beispiel für die Vermischung von religiösen und politischen Glaubensinhalten zeigt sich im Abfall des Glaubens. Im Hinblick auf eine rein religiöse Komponente führt die Ablehnung des Propheten Mohammed zum Unglauben und folglich zur Verwehrung des Paradieses¹⁹⁶. Der Abfall vom Glauben dehnt sich bis auf die politische Ebene aus, indem allein die Erschaffung der Demokratie und letztendlich die Befolgung demokratischer Ordnungen für die Salafisten ein Zeichen des Unglaubens (**kufr**) ist¹⁹⁷. Die demokratische Grundordnung wird von ihnen als eine religiöse Neuerung (**bid'a**) angesehen, die nach ihrem Verständnis nicht zu legitimieren ist. Diese Illegitimität ist ebenfalls darauf zurückzuführen, dass Gott die alleinige Herrschaft hat und von Menschen gemachte Gesetze keine Geltung haben, weil nur Gott dieses Recht zusteht¹⁹⁸.

Wie die Ausfertigung dieses Unterkapitels gezeigt hat, fokussieren sich die Salafisten auf ein monotheistisches Religionsverständnis, welches mit der Säkularisierung, wie sie in Deutschland vorzufinden ist, nicht vereinbar ist. Der Monotheismus wird allerdings immer unter Berücksichtigung des damaligen Verständnisses der frommen Altvorderen verstanden. Obwohl die fünf Säulen des Islams ebenso für die Salafisten gelten und diese vermutlich praktiziert werden, liegt der Fokus für ihre Argumentationen immer wieder auf der ersten Säule – dem Glaubensbekenntnis– aus denen sie weitere Elemente ableiten. Werden die Salafisten gemäß den in dieser Arbeit eingeteilten Kategorisierung eingeordnet, hat dies unterschiedliche Auswirkungen darauf, wie die Ansichten dieser Gruppierungen in der Öffentlichkeit vertreten werden. Neben einer reinen Missionierungsarbeit durch beispielsweise politische und gesellschaftliche Aktionen

¹⁹⁵ Vgl. Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport – Verfassungsschutz – 2015, S. 14.

¹⁹⁶ Vgl. Bruk, S. 2015, S. 35.

¹⁹⁷ Vgl. Verfassungsschutz Nordrhein Westfalen 2010, S. 2.

¹⁹⁸ Vgl. Biskamp, F. / Höbl, S.E. 2013, S. 51.

versuchen insbesondere die Dschihadisten ihre Ansichten mit Gewalt durchzusetzen. Dieser Aspekt soll im nachfolgenden Unterkapitel unter Berücksichtigung von Koranstellen einer näheren Analyse unterzogen werden.

3.1.4. Rechtfertigung von Gewalt

Nicht nur die Bibel, sondern auch der Koran beinhalten viele Stellen, die von Gewaltanwendung und Tötung handeln. So finden sich im Koran Suren, die Gewaltanwendungen in Form von Körperverletzungen, beispielsweise Peitschenhiebe oder Verstümmelungen oder Tötungen rechtfertigen¹⁹⁹. Der Koran beinhaltet demnach kein grenzenloses Tötungsverbot, wie die Sure 5:32 verdeutlicht²⁰⁰. Diese Taten sind nur unter Berücksichtigung von bestimmten Personengruppen erlaubt²⁰¹. Weiterhin besteht die Möglichkeit, die Zahlung eines sogenannten ‚Blutgeldes‘ zu verlangen²⁰² und folglich auf Gewaltanwendung zu verzichten. Weil der Koran an einigen Stellen zum friedlichen Miteinander und zur Akzeptanz anderer Religionen, an anderen Stellen zur Gewaltanwendung und zu militärischen Kampfhandlungen aufruft, können gewaltbefürwortende Salafisten letztere als Rechtfertigung nach ihrem Verständnis hinzuziehen. Gewaltbefürwortende Salafisten, zu denen auch die Gruppe der Dschihadisten gehört, begründen ihre Taten häufig dadurch, dass die Muslime in „einer [permanenten] Verteidigungshaltung seien“²⁰³. Gewalt dient als letztes Mittel, um Glaubensanhänger des Islams aus ihrer Unterdrückung zu befreien²⁰⁴. Die Dschihadisten setzen im Vergleich zu politischen und aktivistischen Missionierungsarbeiten, wie beispielsweise die Aktion „LIES!“ oder sozialen Netzwerkauftritten, militärische Mittel ein, mit der Begründung für die Sache Gottes zu kämpfen. Daraus resultiert, dass die Dschihadisten binnen ihrer religiösen Praxis eine sechste Säule **Heiliger Krieg** erschaffen haben, den sie in der muslimischen Gesellschaft zu etablieren versuchen²⁰⁵. Die Dschihadisten berufen sich innerhalb des Korans hauptsächlich auf die Suren der Zeit in Medina, weil diese im

¹⁹⁹ Vgl. Wielandt, R. 2004, S. 39.

²⁰⁰ Vgl. Wielandt, R. 2004, S. 39.

²⁰¹ Vgl. Wielandt, R. 2004, S. 39.

²⁰² Vgl. Wielandt, R. 2004, S. 39.

²⁰³ Biskamp, F. / Hößl, S.E. (2013), S. 58f.

²⁰⁴ Vgl. Schirmacher, C. 2005, S. 19.

²⁰⁵ Vgl. Biskamp, F. / Hößl, S.E. 2013, S. 59.

Vergleich zu der mekkanischen Periode vom Dschihad sprechen. Die Suren in Mekka, wie beispielsweise Sure 16:125, fordern eine intensive Disputation und ermahnen zur Geduld statt Dschihad zu führen²⁰⁶. Ein weiteres Indiz, dass die Dschihadisten sich mit Hilfe von Gewalt für Gott einsetzen und dadurch auf die Suren zurzeit in Medina berufen, wird aus dem geschichtlichen Zusammenhang deutlich. In diesem Zeitraum wurden die Konflikte mit Mekka immer größer und schärfer, so dass gegen die als ungläubig Bezeichneten ein totalitärer Krieg erklärt wurde²⁰⁷. Der Einsatz eines militärischen Kampfes sowie die Gehorsamkeit des Gotteswortes werden innerhalb der dschihadistischen Kreise als Glaubens-treue angesehen. Diese hat wiederum zur Folge, dass für sie die Chance auf den Eintritt in das Paradies erhöht wird²⁰⁸. Gott vergibt denjenigen, die sich für die Sache Gottes einsetzen und dafür bis zum Tod kämpfen²⁰⁹. Das Ziel besteht ebenfalls wie bei den Salafisten darin, dass die Ungläubigen bekehrt werden und zum wahren Islam konvertieren. Der nachfolgende islamische Rechts-grundsatz besagt, dass dieses Ziel erst dann erreicht ist, wenn alle Ungläubigen den Islam angenommen haben²¹⁰:

„Alle diejenigen, die weder dem Islam noch einer der älteren Schriftreligionen angehören, sind bis zu ihrer Ausrottung oder Bekehrung zu bekriegen“²¹¹.

Insbesondere der neumodische Dschihad, der in der aktuellen Zeit eine zunehmende Rolle in der Gesellschaft einnimmt, beruft sich auf diese Sure und ignoriert die damalige Ausnahme, dass Juden und Christen unter einer Schutzherrschaft ohne den Zwang zur Bekehrung standen²¹². In der aktuellen Zeit rehabilitieren die Dschihadisten das damalige islamische Recht, welches besagt, dass alle Menschen sich der islamischen Herrschaft unterwerfen sollen²¹³ und dies bei Nichtbefolgung durch militärische Waffen erfolgen muss²¹⁴. Dabei orientieren sie sich an Sayyid Qutb und Abu I-A la Mawdudiu, die einen defensiven

²⁰⁶ Vgl. Wielandt, R., S. 40 / vgl. Bürkle, H. 2004, S. 55.

²⁰⁷ Vgl. Khoury, A.T. 2004, S. 68.

²⁰⁸ Vgl. Khoury, A.T. 2004, S. 68 & beispielsweise Sure 2:169-170; 3:157; 3:195; 4:74; 9:33.

²⁰⁹ Vgl. Schirmacher, C. 2005, S. 19.

²¹⁰ Vgl. Khoury, A.T. 2004, S. 69.

²¹¹ Wielandt, R. 2004, S. 42.

²¹² Vgl. Wielandt, R. 2004, S. 42.

²¹³ Vgl. Khoury, A.T. 2004, S. 72.

²¹⁴ Vgl. Ohling, K. H. 2000, S. 125.

Dschihad in einer der Hadithen begründet haben²¹⁵. Sie sind der Ansicht, dass nur durch den Dschihad Frieden auf der gesamten Welt ermöglicht werden kann²¹⁶. Obwohl der Koran das Töten von unschuldigen Menschen verbietet, steht für die Dschihadisten der größere Frieden, der nach dem einen erfolgreichen Kampf und folglich dem Leben unter der Scharia²¹⁷ ermöglicht wird, über den „Kollateralschäden“. Dadurch rechtfertigt diese Gruppierung immer wieder terroristische Anschläge²¹⁸. Die Anschläge richten sich grundlegend gegen alle Länder, in denen nicht die Scharia als Gesetz gilt und das Leben verwestlicht ist²¹⁹. Weil die terroristischen Anschläge häufig den Tod der Terroristen fordern, könnte dieser mit einem Selbstmord gleichgesetzt werden, der allerdings im Koran nicht legitimiert ist (Sure 4:29). Diese Art des Todes wird von den Dschihadisten als Glaubenstod aufgefasst²²⁰. Dieser wird –wie beispielsweise von H. Maier (2004)– als ein Märtyrertod bezeichnet, welcher gleichzeitig als ein Opfertod für Gott gesehen wird²²¹. Durch diesen Tod sind die Märtyrer von aller Schuld befreit und kommen in das Paradies. Dies ist in einer der Hadithen begründet:

„Durch seine Verdienste und seinen Opfertod ist der Märtyrer von seiner Schuld befreit, das Reinigungsfeuer wird ihm erlassen, und der Tag des Gerichtes wird ihm erspart. Er darf die höchste Stufe im Paradies einnehmen und neben Gottes Thron stehen... Sein Opfer hat sühnende Kraft.“²²²

Insgesamt wird deutlich, dass der Koran gewaltbefürwortende Suren enthält und die Salafisten, die eine wortwörtliche Auslegung heranziehen, diese für die Rechtfertigung ihrer Durchsetzung gewaltbereiter Mittel nutzen. Weil der Koran für Muslime eine Anweisung für ihr tägliches und religiös geprägtes Leben ist, ist diese Rechtfertigung unter Berücksichtigung der Glaubenshaltungen der Salafisten legitim. Dies hat zur Folge, dass grundsätzlich die Vorwürfe und Abgrenzungen, die von Muslimen getätigt werden, dass Dschihadisten oder Terroristen

²¹⁵ Vgl. Wielandt, R. 2004, S. 45f.

²¹⁶ Vgl. Wielandt, R. 2004, S. 46.

²¹⁷ Vgl. Schirrmacher, C. 2005, S. 19.

²¹⁸ Vgl. Wielandt, R. 2004, S. 46.

²¹⁹ Vgl. Wielandt, R. 2004, S. 46.

²²⁰ Vgl. Maier, H. 2004, S. 32.

²²¹ Vgl. Maier, H. 2004, S. 34.

²²² Balz, H. et al. 1992, S. 199.

nichts mit dem Islam zu tun haben und folglich von den ‚normalen‘ Muslimen abzugrenzen sind, nicht haltbar sind²²³.

3.1.5. Eine kritische Betrachtung

Wird der Koran unter Berücksichtigung salafistischer Glaubenshaltungen wortwörtlich ausgelegt, so zeigt sich, dass Gewalt und der Kampf für die Sache Gottes gerechtfertigt werden können. Kritisch sollte allerdings die wortwörtliche Auslegung betrachtet werden, die von salafistischen Gelehrten beansprucht wird. Häufig werden nur einzelne Koranverse als Begründung hinzugezogen, ohne den Kontext dieser Verse und Suren –häufig unter dem Begriff „Buchstabenlesart“ bekannt– zu berücksichtigen. Die von vielen Autoren und Islamwissenschaftlern hervorgebrachte Kritik, dass nur einzelne Verse interpretiert oder nach salafistischen Verständnis wortwörtlich befolgt werden, verwirft die Annahme, dass der Koran ein Gesamtwerk ist, welches nur als solches in Verbindung mit den Überlieferungen verstanden werden kann²²⁴. Weiterhin berücksichtigen die salafistischen Gläubigen die niedergeschriebenen Suren und Verse nicht in ihrem damaligen Kontext²²⁵, sondern übertragen diese eins zu eins auf die Gegenwart. Außerdem werden von den Salafisten und Dschihadisten die neueren und jüngeren Koranverse, die verstärkt Hass und Gewalt gegen Andersgläubige schüren gegen die älteren versöhnlicher gestimmten Suren ausgetauscht²²⁶. Dies wird als Abrogationstheorie bezeichnet²²⁷. Diese bruchstückhafte und „neumodische“ Auslegung und Behandlung des Korans²²⁸ führt folglich zur Rechtfertigung des Dschihads und der Verleumdung der westlich geprägten kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Werte und Normen. Die Ablehnung und Auslegung des Korans nach salafistischen Ansichten liegt darin begründet, dass der Koran im Gegensatz zur Bibel, die ebenfalls vielfältige Gewalttaten und Tötungsdelikte beinhaltet, keiner historisch-kritischen Untersu-

²²³ Vgl. Rhonheimer, M. 2015, S. 23.

²²⁴ Vgl. Amirpur, K. 2015, S. 47.

²²⁵ Vgl. Amirpur, K. 2015, S. 48.

²²⁶ Vgl. Ohling, K.H. 2006, S. 245.

²²⁷ Vgl. Ohling, K.H. 2006, S. 245.

²²⁸ Vgl. Amirpur, K. 2015, S. 51.

chung unterzogen wird, so dass eine Anpassung des damaligen Verständnisses, zu Zeiten Mohammeds, auf die heutige Zeit nicht stattfindet. Weiterhin kommt hinzu, dass es durch die verschiedenen Rechtsschulen keine verbindliche Lehrautorität gibt, so dass vielfältige Interpretationen entstanden sind²²⁹ und jede einzelne sich im Recht sieht. Obwohl sich die Salafisten einer wortwörtlichen Auslegung des Korans gegenübergestellt sehen, wird am Beispiel der transzendenten Gottesvorstellung deutlich, dass die beschriebenen Gliedmaßen so zu verstehen sind, aber dahinter dennoch ein Verständnis liegt, welches nur durch Gott gegeben ist²³⁰. Dadurch wird deutlich, dass die Erklärungen der Salafisten immer wieder in einem übertragenen Sinne enden, obwohl sie sich auf ein wortwörtliches Verständnis berufen²³¹. Ebenso kann eine grundlegende Kritik an den jetzigen Koranübersetzungen in andere Sprachen vorgenommen werden, weil sich durch eine Übersetzung immer auch ein neuer Sinn ergibt. Dies zeigen beispielsweise die Revisionen der Bibel sowie die unterschiedlichen Varianten der Übersetzungen.

Insgesamt wird deutlich, dass sich abhängig vom jeweiligen Blickwinkel die salafistischen Glaubensüberzeugungen und Handlungen bestätigen oder revidieren lassen. Besteht das Ziel darin, die salafistischen Überzeugungen und Argumentationen zu widerlegen, kann bereits bei dem Propheten Mohammed und der Entstehung des Korans begonnen werden. Bereits die Diskussion, wie der Koran entstanden ist und ob alle Texte historisch auf Mohammed zurückgeführt werden können, ist sehr unterschiedlich²³², führt jedoch in diesem Kontext zu weit. Weiterhin beinhaltet der Koran widersprüchliche Textstellen, die als Gegenargumente für die Salafisten genutzt werden können²³³. Dies kann explizit hilfreich sein, weil die Salafisten sich auf die Heiligen Schriften berufen und in ihre Argumentationen Koranverse mit einbeziehen²³⁴.

²²⁹ Vgl. Waldenfels, H. 2004, S. 17.

²³⁰ Vgl. Gharaibeh, M. 2014, S. 111 / Sure 67:1 / 55:26-27 / 52:48.

²³¹ Vgl. Gharaibeh, M. 2014, S. 129.

²³² Vgl. Ohling, K.H. 2000, S. 59.

²³³ Vgl. Schröter, S. 2015, S. 4.

²³⁴ Vgl. Schröter, S. 2015, S. 4.

3.2. *Erkennungsmerkmale, Verhaltensweisen und Aktivitäten von Salafisten*

Nachdem die verschiedenen Bereiche der Glaubenselemente von Salafisten einer näheren Betrachtung unterzogen wurden, gilt es nun zu analysieren, woran Salafisten erkannt werden können. Dazu werden sowohl das äußere Erscheinungsbild, die Sprache, das (persönliche) Verhalten und die Aktivitäten in der Gesellschaft identifiziert. Dieses Kapitel ist deshalb von Bedeutung, um bei der qualitativen Analyse die Lernenden mit salafistischem Hintergrund in den Bereich der salafistischen Gruppierungen einzuordnen und anhand der Theologischen Gespräche und verschiedenen Unterrichtsstunden Parallelen zu erkennen.

Die Identifikation von den Erkennungsmerkmalen in den verschiedenen Bereichen ist sehr komplex und wird in der Literatur nur oberflächlich behandelt, so dass für die Analyse unter anderem Youtube Videos von salafistischen Propagandavideos, Reportagen und soziale Netzwerke für ein tieferes Verständnis herangezogen wurden. Dieses Kapitel wird in die äußerlichen Merkmale, die Verhaltensweisen, die Sprache und die Rhetorik sowie die öffentlichen Aktivitäten unterteilt. Weiterhin erfolgt eine Vorstellung eines sogenannten ‚Screening Modells‘.

3.2.1. Äußerlichkeiten

Äußerliche Erkennungsmerkmale wie beispielsweise Kleidung und verwendete Symbole oder Gesten sind innerhalb einer bestimmten Gruppierung häufig einheitlich, da sie als Erkennungszeichen gelten. Rocker der verschiedenen Rockerbanden wie Hells Angels oder Bandidos tragen als Erkennungszeichen schwarze Lederkleidung, die geziert ist mit Symbolen und Emblemen, die sich eindeutig der Gruppe zuordnen lassen und innerhalb der Gruppe für etwas Bestimmtes –wie eine bestimmte Tat oder Position– stehen. Weil die Salafisten eine bestimmte Gruppierung darstellen, wird immer wieder der Versuch unternommen, die Kleidungsstile und Symbole zu identifizieren. Nach ausführlicher Recherche der Literatur und des Internets stellt sich heraus, dass zwar ein

Trend zu erkennen ist, dieser aber nicht bei allen Anhängern zutrifft und teilweise nicht eindeutig zu identifizieren ist. Insbesondere bei dschihadistischen oder teilweise terroristischen Personen stimmt dieser Kleidungsstil nicht mit dem bislang identifizierten und als charakteristisch eingestuften überein. Obwohl der Kleidungsstil bislang nicht einheitlich ist, werden einige grundlegende Erkennungsmerkmale dargestellt.

Wie eine Studie des Bundesamtes für Verfassungsschutz, des Bundeskriminalamtes und des Hessischen Informations- und Kompetenzzentrums gegen Extremismus im Jahre 2014 besagt, sind die meisten ausgereisten Salafisten männlich²³⁵. Die männliche Dominanz wird weiterhin in der Öffentlichkeitsarbeit deutlich. Viele Salafisten tragen einen ungestutzten Vollbart, wobei die Oberlippe stets frei bleibt²³⁶. Neben einem gehäkelten Gebetskäppchen tragen viele männliche Salafisten eine sogenannte Galabiya²³⁷.

Eine Galabiya ist, wie die nebenstehende Abbildung 2²³⁸ zeigt, ein langes, gradlinig geschnittenes Gewand. Die Frauen sind dagegen angehalten eine Burka zu tragen²³⁹. Die Burka ist ebenfalls wie die Galabiya ein lan-



Abbildung 2: knöchellange Hose

ges Gewand, welches zudem den Kopf mit einem Schleier sowie die Augen mit einem Netz bedeckt²⁴⁰. Dieser Klei-

dingsstil ist jedoch innerhalb der salafistischen Szene nur ein mögliches Beispiel. Weiterhin gibt es Salafisten, die sich an dem Kleidungsstil des Propheten Mohammed orientieren.

Diese Orientierung zeigt sich insbesondere an teilweise weit geschnittenen Hosen, die jedoch nur bis zu den Fußknöcheln reichen (Abbildung 3²⁴¹)²⁴². Diese Kleidung wird allerdings durch neumodische und der aktuellen



Abbildung 3: Galabiya und Burka

²³⁵ Vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz et al 2014, S. 8.

²³⁶ Vgl. Ministerium für Inneres und Sport Mecklenburg-Vorpommern 2016, S.11.

²³⁷ Vgl. Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen o.J., S. 37.

²³⁸ Bildquelle: Ministerium für Inneres und Sport Mecklenburg-Vorpommern 2016, S.11.

²³⁹ Vgl. Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen o.J., S. 37.

²⁴⁰ Vgl. Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen o.J., S. 38.

²⁴¹ Bildquelle: Reetz, B. 2015, So erkennt man Radikale (online).

²⁴² Vgl. Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen o.J., S. 38.

Jugendkultur angepasste Kleidung, wie beispielsweise sportliche Markenkleidung, kombiniert²⁴³.

Weiterhin finden sich immer wieder eigens gestaltete Kleidungsstücke, die beispielsweise Markennamen und -symbole (wie von Nike oder Adidas) mit Slogans der salafistischen oder dschihadistischen Szene kombinieren (Abbildung 4²⁴⁴). Nach Sichtung ver-



Abbildung 5: alqaida mit Adidas Symbol

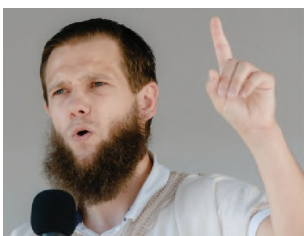


Abbildung 4: Sven Lau mit erhobenem Zeigefinger

schiedener YouTube Videos und Reportagen fällt weiterhin auf, dass die Kleidung stets in gediegenen Farben gehalten ist. Olivgrün, braun, beige, grau und weiß gehören zu den Standardfarben. Weiterhin zeigt sich, dass in Predigten oder Diskussionen mit Passanten oder Reportern immer wieder der Zeigefinger (Abbildung 5²⁴⁵) erhoben wird²⁴⁶. Dieser symbolisiert den Glauben an den einzigen und einen wahren Gott²⁴⁷.

Auch wenn die Kleidung nicht immer einheitlich ist, versuchen sie sich durch die Andersartigkeit von der restlichen –in ihrem Sprachgebrauch ‚westlichen‘ Welt– abzugrenzen. Durch die Abgrenzung protestieren sie gegen Staat, Politik, Gesellschaft und Eltern und wirken provozierend²⁴⁸. Die Provokation und Andersartigkeit löst weiterhin bei vielen Menschen eine Art der Befremdung und Angst aus²⁴⁹, welches ebenfalls ein Ziel der Salafisten ist.

²⁴³ Vgl. Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen o.J., S. 37.

²⁴⁴ Bildquelle: Allgäu-Online-Verlag 2014, 19-jähriger Kemptner zieht in den Gotteskrieg nach Syrien und wird getötet (online).

²⁴⁵ Bildquelle: WDR 2016, Salafisten Prozess: Aussteiger berichtet über Radikalisierung von Sven Lau (online).

²⁴⁶ Vgl. Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen 2016, S. 25.

²⁴⁷ Vgl. Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen 2016, S. 23.

²⁴⁸ Vgl. Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen o.J., S. 39.

²⁴⁹ Vgl. Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen o.J., S. 39.

Neben der Kleidung ist im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit der Koran das Symbol, welcher für den einzig wahren Glauben die elementare Grundlage bildet. In den Medien und den Aufrufen zum Kampf gegen die Ungläubigen nutzen die dschihadistischen Glaubenskämpfer –die mittlerweile verbotenen– Flaggen und Fahnen mit schwarzem Hintergrund und weißer arabischer Schrift (Abbildung 6²⁵⁰)²⁵¹. Die Schrift bildet in der Regel das Glaubensbekenntnis der Muslime ab.



Abbildung 6: schwarz - weiße IS Flagge

3.2.2. Verhaltensweisen der Salafisten

Die strenge Einhaltung der Gebetszeiten sowie die verschiedenen Speisegebote für Muslime sind nicht nur ein Zeichen von Salafisten, sondern werden in der Regel ebenso von streng gläubigen Muslimen in der Praxis eingehalten²⁵². Unabhängig davon, egal ob zum Islam konvertierte oder bereits dem Islam anhängige Personen, zeigen sich immer wieder gleiche oder ähnliche Verhaltensweisen, wenn diese sich salafistischen Kreisen anschließen. Je nach Intensität der Anhängerschaft und der Indoktrinierung grenzen sich diese Personen zunehmend von ihrem alten Freundeskreis, Bekanntenkreis und Familienangehörigen ab²⁵³, vorausgesetzt, diese gehören ebenfalls nicht den salafistischen Kreisen an und folgen der Glaubenshaltung. Diese Abgrenzung stellt eine bewusste und von salafistischen Predigern geforderte Distanzierung zu allen als ‚ungläubig‘ bezeichneten Personen dar. Die salafistischen Personen orientieren sich an einem neuen sozialen Umfeld, welches von salafistischen Anhängern geprägt ist²⁵⁴. Beschäftigen sich die genannten Personen mit salafistischen

²⁵⁰ Bildquelle: Bax, D. et al. 2012, S. 57.

²⁵¹ Vgl. Ministerium für Inneres und Sport Mecklenburg-Vorpommern 2016, S.12.

²⁵² Vgl. Ministerium für Inneres und Sport Mecklenburg-Vorpommern 2016, S.12.

²⁵³ Vgl. Ministerium für Inneres und Sport Mecklenburg-Vorpommern 2016, S.11.

²⁵⁴ Vgl. Ministerium für Inneres und Sport Mecklenburg-Vorpommern 2016, S.11.

Gruppierungen wird weiterhin eine zunehmende Auseinandersetzung mit islamischen Inhalten beobachtet²⁵⁵, die sich wiederum in einer verstärkten ‚reinen‘ Religionsausübung zeigt.

3.2.3. Die Sprachgewandtheit und inhaltlichen Argumentationen der Salafisten

Die Sprachgewandtheit populärer salafistischer Prediger, wie beispielsweise Pierre Vogel, Sven Lau oder Ibrahim Abou Nagie ist vielfältig und besonders an die jugendliche Umgangssprache angepasst. Wie dieser Teil des Kapitels im Verlauf zeigen wird, sind die hervorgebrachten Argumente für bestimmte Fragen einfach und verständlich gehalten, führen allerdings immer wieder auf das gleiche fragwürdige Argument zurück. Berichten zu Folge und nach eigenen Recherchen aus salafistischen Predigten oder von Reportern geführten Interviews geht hervor, dass das Auftreten von Salafisten gegenüber den Mitmenschen als freundlich, hilfsbereit, höflich und gastfreundlich bezeichnet werden kann²⁵⁶. Wie bereits erwähnt, ist die verwendete Sprache einfach und auf die Jugendsprache ausgerichtet, da die Jugendlichen eine grundlegende Zielgruppe bilden. So verwendet Pierre Vogel häufig Worte wie „cool“, „krass“, „super“ oder vergleicht Glaubensaspekte mit visualisierten Alltagsbeispielen. Dadurch gewinnt er die Aufmerksamkeit und das Interesse von Jugendlichen. Durch Ansprachen „Meine Brüder und Schwestern“ oder „Meine Geschwister“ entsteht das Gefühl eines Familienzusammenhangs und der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft. In den Argumentationen salafistischer Prediger und Anhänger zeigen sich immer wieder grundlegende Argumente, die bereits in den Denkweisen und Glaubenshaltungen (Kapitel 3.2.) zum Ausdruck gekommen sind. In ihren Ansprachen, aber auch in den Diskussionen mit Passanten oder Reportern, kommt regelmäßig die strikte Ablehnung der Normen, Werte und Vorstellungen des Westens zum Vorschein²⁵⁷. Kritik wird stets an den von Men-

²⁵⁵ Vgl. Ministerium für Inneres und Sport Mecklenburg-Vorpommern 2016, S.11.

²⁵⁶ Siehe beispielsweise: Hessischer Rundfunk (2015). Salafisten in der BRD: Anwerbung von Jugendlichen in Flüchtlingsheimen (online).

²⁵⁷ Vgl. Ministerium für Inneres und Sport Mecklenburg-Vorpommern 2016, S.11.

schen erlassenen Gesetzen geübt, die dadurch an der Schöpfung Gottes teilhaben und in diese verbotenerweise eingreifen.²⁵⁸ Verstärkt wird dieses Argument, dass der Koran nicht von Menschen, sondern allein von Gott erschaffen wurde und demnach der Mensch keinerlei Einfluss und Recht hat, diese von Allah gebotenen Gesetze zu ändern oder zu hinterfragen²⁵⁹. Sie berufen sich immer wieder auf die Vollkommenheit des Korans sowie die Taten des Propheten Mohammed, die jedoch keine tiefgehenden und inhaltlichen Erläuterungen beinhalten, sondern lediglich mit „Das ist so“²⁶⁰ oder ähnlichen Aussagen wie „im Koran steht...“²⁶¹ begründet werden. Auf Rückfragen von Reportern oder Passanten zeigt sich, dass die Salafisten auf einige gezielte Fragen keine Antworten geben²⁶², diesen ausweichen²⁶³ oder mit Gegenfragen antworten. Allgemein wird in den Diskussionen deutlich, dass sie keine Bereitschaft zeigen, über mögliche Alternativen nachzudenken, Verständnis für andere Meinungen zu zeigen und diese gegebenenfalls nachzuvollziehen. Die Gespräche sind dagegen verstärkt darauf ausgerichtet, kompromisslose Forderungen zu stellen und ihre eigenen Ansichten vehement zu vertreten²⁶⁴. Zu den Forderungen gehören unter anderem, dass Juden und Christen sowie alle aus salafistischer Perspektive Ungläubigen den wahren Islam annehmen sollen, da sonst nach dem Tod das sogenannte ‚Höllenfeuer‘ auf sie wartet²⁶⁵. Die Annahme des wahren Islams würde den Menschen den Einzug in das Paradies gewähren. Mit diesen Aussagen üben besonders gewaltorientierte Salafisten Druck – auf die in ihren Augen – Ungläubigen aus, indem sie diese bei Nichtannahme als islamische Gegner, die nur mit dem Tode bekämpft werden können, bezeichnen²⁶⁶. Auch wird immer wieder die Rechtfertigung der Tötung von Ungläubigen vorgebracht, die den

²⁵⁸ Siehe beispielsweise: ZDF Info 2015, Propaganda für den Dschihad- Wie Islamisten in Deutschland Nachwuchs rekrutieren (online).

²⁵⁹ Siehe beispielsweise: ZDF Info 2015, Propaganda für den Dschihad- Wie Islamisten in Deutschland Nachwuchs rekrutieren (online).

²⁶⁰ Beres, E. / Schmalendienst, F. 2012, Die Strategie der Salafisten: 1:00 bis 1:04 Minute

²⁶¹ Vgl. Al Risalah 2012, Koran Verteilung kostenlos LIES! 1 / 2 (online), 9:00 bis 11:57.

²⁶² Siehe beispielsweise: Vgl. Al Risalah 2012, Koran Verteilung kostenlos LIES! 1 / 2 (online), 9:00 bis 11:57.

²⁶³ Dies zeigt sich an der Frage, warum der Koran plötzlich in mehreren Sprachen übersetzt wurde. Siehe hierzu: ZDF Info 2015, Propaganda für den Dschihad- Wie Islamisten in Deutschland Nachwuchs rekrutieren (online).

²⁶⁴ Siehe beispielsweise Thal, R. 2012, Salafisten verteilen kostenlose Koran Exemplare (online).

²⁶⁵ Siehe beispielsweise: Limpi.TV 2012, Salafistische Propaganda (Grundgesetz nein DANKE!) (online).

²⁶⁶ Vgl. Beres, E. / Schmalendienst, F. 2012, Die Strategie der Salafisten (online).

Propheten Mohammed beleidigen, indem sie die westlichen Werte, Normen und Gesetze dulden²⁶⁷. Mit dem Thema des Höllenfeuers versuchen die Prediger und Anhänger des Salafismus Angst zu schüren. Weiterhin zeigen sie vermeintlich logisch klingende Widersprüchlichkeiten innerhalb des deutschen Systems oder aber auch innerhalb des christlichen und/oder jüdischen Glaubens auf. Durch das ‚scheinbare‘ Wissen über andere Religionen verdeutlichen sie, dass sie sich mit fremden Meinungen und Ansichten auseinandergesetzt haben und suggerieren dadurch eine Reflexion der eigenen Haltung. Dadurch erhöhen sie möglicherweise die Akzeptanz des vertretenden Standpunktes gegenüber Dritten.

Pierre Vogel ist beispielsweise dafür bekannt, dass er versucht, die christliche Lehre zu widerlegen²⁶⁸, indem er immer wieder Bibelstellen aus dem Kontext herauslöst und ebenfalls scheinbar plausible Antworten auf gestellte Fragen gibt²⁶⁹. Durch die Argumentationen und der regelrechten Abwertung und Verspottung anderer Religionen fühlen sich die Salafisten gegenüber den Andersdenkenden überlegen²⁷⁰. Diese Überlegenheit wird weiterhin darin bestärkt, dass durch eine systematische Wissensabfrage der Zielpersonen diese schnell dem Wissen der Salafisten unterlegen sind und dadurch teilweise ein Schuldgefühl entsteht, welches sie wiederum zugänglich zu den Denkweisen der Salafisten werden lässt²⁷¹. Die Betonung einer Belohnung Gottes, die die Menschen am Tag des jüngsten Gerichtes erhalten, verstärkt die Zugänglichkeit zu den Denkweisen²⁷². Die Überzeugungsarbeit leisten neben der Sprachgewandtheit auch Bilder aus Kriegsgebieten, die verletzte Kinder und Frauen in den Vor-

²⁶⁷ Vgl. Beres, E. / Schmalendienst, F. 2012, Die Strategie der Salafisten (online).

²⁶⁸ Vgl. Dantschke, C. et al. 2011, S. 51.

²⁶⁹ Siehe beispielsweise: TheFighterOfIslam 2011, Pierre Vogel widerlegt Christen auf der Kundgebung in Mönchengladbach

²⁷⁰ Siehe beispielsweise: Beres, E. / Schmalendienst, F. 2014, Die ausgeklügelte Propaganda des Islamischen Staates.

²⁷¹ Vgl. Abou Taam, M. et al. 2016, S. 19.

²⁷² Vgl. Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport –Verfassungsschutz– 2015, S. 18.

dergrund rücken. Zu diesen Bildern wird –häufig beiläufig– die Schuld des Westens an diesen Kriegen angepriesen sowie um die Beteiligung für den Aufbau des Landes gebeten²⁷³.

3.2.4. Die Öffentlichkeitsarbeiten als Anwerbung und Verbreitung salafistischen Gedankengutes

Die Verbreitung des wahren Islam und die Einladung zu diesem Glauben sind zwei wesentliche Elemente des islamischen Glaubens. Die sogenannte Da'wa nutzen verstärkt salafistische Glaubensanhänger in verschiedenen Formen. Obwohl die Salafisten das Grundgesetz, die Menschenrechte, jegliche Neuerungen und allgemein das westliche System ablehnen, bedienen sie sich neuer Technologien und dem Gesetz der freien Meinungsäußerung und Religionsfreiheit. Wie bereits erwähnt, steht die Missionierungsarbeit im Vordergrund, die in verschiedenen Formen von Salafisten praktiziert wird.

3.2.4.1. Koranverteilung

Die wohl bekannteste Koranverteilung ist die Kampagne „Lies!“, die nicht nur in Deutschland durchgeführt wurde. Der Kopf dieser Kampagne ist Ibrahim Abou Nagie, der verantwortlich für die Vereinigung „Die Wahre Religion“ ist²⁷⁴. Die Vereinigung wurde 2005 gegründet und legte ihren Fokus zunächst auf Islamseminare und Vorträge²⁷⁵ bis sie schließlich den Koran an Ständen auf öffentlichen Plätzen kostenlos an die Bürger verteilte. Der Koran ist in mehreren Sprachen, wie zum Beispiel deutsch, englisch und französisch erhältlich. Als problematisch und gesellschaftlich gefährlich wird nicht die kostenlose Verteilung des Korans an sich betrachtet, sondern die dahinterliegenden Absichten der Vereinigung. „Die Wahre Religion“ vertritt eine Ideologie, die sich nicht nur gegen die demokratische Grundordnung richtet, sondern auch den Dschihad befürwortet und zu ihm aufruft²⁷⁶. Dies hatte letztendlich zur Folge, dass im November 2016

²⁷³ Siehe beispielsweise: ZDF Info 2015, Propaganda für den Dschihad- Wie Islamisten in Deutschland Nachwuchs rekrutieren (online).

²⁷⁴ Vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz 2016, Verbot der salafistischen Vereinigung „Die Wahre Religion“ (online).

²⁷⁵ Vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz 2016, Verbot der salafistischen Vereinigung „Die Wahre Religion“ (online).

²⁷⁶ Vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz 2016, Verbot der salafistischen Vereinigung „Die Wahre Religion“ (online).

die Vereinigung und die damit verbundene Kampagne sowie deren Teilorganisationen verboten wurden²⁷⁷. Grund dafür war die Verbreitung der extremistischen Ideologie. Die Anhänger versuchten mit den Passanten durch Smalltalks in religiös und glaubensorientierte Gespräche zu kommen, um dadurch ihre Ideologie zu verbreiten und neue Anhänger zu gewinnen²⁷⁸. Der Koran wird somit als eine Art Köder benutzt, um neue Kontakte zu knüpfen, neue Anhänger für die Ideologie zu finden, Propaganda durch Ansprachen gegen die Demokratie und die westliche Welt zu tätigen sowie die Menschen zu beeinflussen und zu manipulieren²⁷⁹.

3.2.4.2. Islamseminare

Islamseminare, die bereits von der Vereinigung „Die Wahre Religion“ einige Jahre vor der Koranverteilung praktiziert wurden, dauern üblicherweise mehrere Tage. Die Seminare werden in der Regel von bekannten salafistischen Predigern, wie zum Beispiel Ibrahim Abou Nagie, Sven Lau, Pierre Vogel, Mohamed Mahmoud, und viele weiteren Personen, abgehalten. Wie bei der Verteilung von kostenlosen Koranexemplaren besteht das Ziel in der Gewinnung neuer Anhänger, aber auch Kontakte zu gleichgesinnten Gläubigen zu knüpfen oder zu pflegen, die eigenen Netzwerke auszuweiten und die Ideologie zu verfestigen²⁸⁰. Die mehrtägige Veranstaltung wird genutzt, um durch gemeinsame Aktivitäten und Rituale, wie beispielsweise Essen, Beten, sportliche Aktivitäten sowie ein Leben gemäß den Traditionen des Propheten Mohammed während der Zeit des Seminars zu führen und das Gemeinschaftsgefühl zu stärken²⁸¹. Barino Barsoum, ein ehemaliger Salafist, berichtet in mehreren Interviews von den Abläufen solcher Islamseminare²⁸². Dabei wird deutlich, dass der Fokus in den Seminaren auf bereits bekannte Themen ausgerichtet ist. Die Aufforderung, sich von allen Ungläubigen, seien es Freunde, Familienmitglieder oder Bekannte, zu

²⁷⁷ Vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz 2016, Verbot der salafistischen Vereinigung „Die Wahre Religion“ (online).

²⁷⁸ Vgl. Bayerisches Staatsministerium des Innern für Bau und Verkehr 2014, S. 19.

²⁷⁹ Siehe beispielsweise: Thal, R. 2012, Salafisten verteilen kostenlose Koran Exemplare (online).

²⁸⁰ Vgl. Landesamt für Verfassungsschutz Hessen o.J., Islamseminare (online).

²⁸¹ Vgl. Bayerisches Staatsministerium des Innern für Bau und Verkehr 2014, S. 22.

²⁸² Vgl. Frenzel, M. et al. 2009, Wie in Islamseminaren Hass gepredigt wird. Eine Recherche von Report Mainz und Fakt (online).

entfernen, wenn diese keine Bereitschaft zeigen, sich den eigenen Glaubensvorstellungen anzupassen, ist nur ein Beispiel. Des Weiteren betont Barsoum, dass die Inhalte unter Berücksichtigung der islamischen Gesetze, Suren und Versen sowie der Tradition des Propheten Mohammed stetig wiederholt wurden. Problematisch ist in diesen Seminaren, dass immer wieder Bilder und Vorträge aus den Kriegsgebieten gezeigt werden, die Schuld auf den Westen geladen und folglich dazu aufgerufen wird, einen ehrenvollen Tod für Allah zu sterben.

3.2.4.3. Moscheen und Prediger

Moscheen bilden den gemeinsamen Treffpunkt muslimischer Glaubensanhänger, um dort gemeinsam zu beten, sich miteinander auszutauschen und die Gemeinschaft zu fördern²⁸³. Jede Moschee verfügt über einen Imam, dem die Zuhörer großes Vertrauen in seine Predigten schenken²⁸⁴. Demnach haben Imame innerhalb der Moscheen großen Einfluss auf ihre Gläubigen. Von vielen bereits genannten Predigern ist immer wieder in den Medien die Rede, die als die populärsten Prediger gelten und auch außerhalb der Moscheen, Seminare und öffentlichen Veranstaltungen einen wesentlichen Einfluss auf ihre Zuhörerschaft nehmen. Im Zuge dessen wird der Prediger Abu Walaa kurz vorgestellt, weil dieser in der Al-Madina Moschee in Kassel im Mai 2016 eine Predigt abgehalten hat²⁸⁵, die –wie sich später zeigen wird– von einigen salafistischen Lernenden der Oskar-von-Miller-Schule in Kassel besucht wird. Der 32-jährige Ahmad Abdulaziz Abdullah A. ist in den eigenen Kreisen unter dem Namen Abu Walaa oder unter dem Namen ‚Prediger ohne Gesicht‘ bekannt. Laut Generalbundesanwaltschaft gilt Abu Walaa als ein salafistisch-dschihadistischer Prediger, der sich offen zum IS bekennt und Ausreisen von jungen Männern in die Kriegsgebiete organisiert²⁸⁶. Es ist bekannt, dass bereits sehr viele junge Männer zum Beispiel nach Syrien ausgereist sind, um dort Dschihad zu führen. Insbesondere durch verschiedene Medien wie Internetvideos, soziale Netzwerke

²⁸³ Vgl. Salama, I. 2010, S. 149.

²⁸⁴ Vgl. Landesamt für Verfassungsschutz Sachsen 2014, S. 2.

²⁸⁵ Vgl. HNA 2016, Terrorverdächtiger Salafist predigte in Kasseler Moschee (online).

²⁸⁶ Vgl. Generalbundesanwalt 2016, Mitglieder eines überregionalen salafistischen-jihadistischen Netzwerkes festgenommen (online).

und eine eigene App übt er eine große Anziehungskraft auf junge Menschen aus. Des Weiteren hält er immer wieder Islamseminare in denen er offen Hass predigt und auf emotionale Art und Weise diesen Hass in die Köpfe der Teilnehmer regelrecht ‚einbrennt‘²⁸⁷. Sein Fokus liegt immer wieder auf dem dualistischen Weltbild und dem Dschihad als Mittel des Widerstandes²⁸⁸.

Das Beispiel von Abu Walaa zeigt, dass Moscheen und die dort abgehaltenen Predigten und Gespräche, die im Austausch mit Glaubensanhängern geführt werden, erheblichen Einfluss haben können. Moscheen und die gepredigten Ideologien der Imame können demnach schnell die Grenze zwischen Salafismus und Dschihadismus verschwimmen lassen.

3.2.4.4. Das Internet

Die Nutzung von neuen technologischen Medien ist bei den Salafisten weit verbreitet. Um diese bekannt zu machen, nutzen sie YouTube Kanäle, soziale Netzwerke, Smartphones und andere. Ein Blick in diese Medien zeigt, dass die sozialen Netzwerke wie zum Beispiel Facebook eine große aktive Teilhabe an Diskussionen und dem Stellen von Fragen ermöglichen. Des Weiteren finden sich viele verschiedene YouTube Videos, die auf vielfältige Fragen eine Antwort geben und somit als Medium für Missionierungsarbeiten von Salafisten und Dschihadisten genutzt werden. Problematisch sind dort der Aufruf zum Dschihad, zum ehrenvollen Tod Allahs, der Abwertung Andersgläubiger sowie dem Aufruf zum einzig wahren Islam und den aus salafistischer Sicht verbundenen Vorzügen. Ebenso finden sich in den sozialen Netzwerken Bilder von Hinrichtungen, die mit Kommentaren von Administratoren versehen sind und zu Diskussionen anleiten²⁸⁹. Bei Verfolgung der Diskussion zeigt sich, dass Stimmen gegen eine Hinrichtung abgewertet werden. Auch wenn viele Videos der Vereinigung ‚Die wahre Religion‘ im Internet nicht mehr ohne weiteres ausfindig gemacht werden können, gibt es viele Prediger, die Hass schüren, Andersgläubige verspotten und die Orientierung und Ausrichtung des Lebens gemäß dem

²⁸⁷ Vgl. Heil, G. et al 2016, Die Terrorschmiede – Anwerber für den IS in Deutschland (online).

²⁸⁸ Vgl. Heil, G. et al 2016, Die Terrorschmiede – Anwerber für den IS in Deutschland (online).

²⁸⁹ Siehe beispielsweise: Facebook „Die wahre Religion – Ist der Islam“, Beitrag vom 15.7.2013.

Koran und der Tradition des Propheten Mohammed fordern, um Allah zu gefallen. Die Formen der Videos sind sehr unterschiedlich. Neben gefilmten Islamseminaren, Erklärungsvideos, wie beispielsweise von Pierre Vogel, finden sich Kurzfilme zu verschiedenen Themen des Unternehmens Salafiamedia und andere²⁹⁰. Die Gestaltung dieser Filme ist sehr aufwändig²⁹¹. Diese erinnern an Filmtrailer oder bekannte Videospiele wie beispielsweise Call of Duty oder Grand Theft Auto²⁹². Die Kurzfilme zeigen immer wieder Bilder von verletzten Kindern und Frauen und im Zuge dessen erfolgen mehrfache Aufforderungen für Allah zu kämpfen²⁹³. Ebenfalls soll das Bedürfnis nach einer freien Ausübung der Religion in diesen Gebieten, in denen Krieg herrscht, gewährleistet werden²⁹⁴. Diese Versprechungen und möglicherweise geschaffenen Anreize werden mit Zusagen gekoppelt, dass der Glaube an Allah bedeute, der Tod sei nicht umsonst.

3.2.4.5. Musik und weitere Aktivitäten

Neben den neumodischen Technologien spielt bei Jugendlichen, die als Hauptzielgruppe der salafistischen Anhänger gelten, Musik eine wesentliche Rolle. Die Salafisten lehnen grundlegend Musik, insbesondere westliche Stilrichtungen wie Rap, HipHop, Rock, und so weiter ab, da dies als ein Werk des Teufels angesehen wird²⁹⁵ und folglich den Menschen verführt²⁹⁶. Um einen besseren Zugang zu Jugendlichen zu erhalten, werden Musikstücke ohne Musikinstrumente und Lieder mit religiösen Inhalten akzeptiert. Diese werden als ‚Nasheeds‘ bezeichnet. Die zugelassene Musik dient somit einem Darstellungs- und Übertragungsmedium der Ideologie²⁹⁷. Die Salafisten bedienen sich daher einem weiteren Medium, welches für viele Jugendliche eine Identifikationsmöglichkeit bietet²⁹⁸. Dazu gehören bekannte Musiker, die von vielen Jugendlichen

²⁹⁰ Siehe beispielsweise: Salafiamedia 2011, Der gefürchtete Tag! / Salafiamedia 2011, Haltet fest an der Wahrheit!

²⁹¹ Vgl. Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport 2015, S. 20.

²⁹² Vgl. Frankenberger, P. et al. 2015, S. 11.

²⁹³ Vgl. Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport 2015, S. 20.

²⁹⁴ Vgl. Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen 2016, S. 15.

²⁹⁵ Vgl. Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen o.J., S. 3.

²⁹⁶ Vgl. Dantschke, C. et al. 2011, S. 37.

²⁹⁷ Vgl. Dantschke, C. et al. 2011, S. 37.

²⁹⁸ Vgl. Dantschke, C. et al. 2011, S. 38.

als Idole angesehen werden und denen nachgeeifert wird. Abou Maleeq, ehemals Deso Dogg und bekannter Rapper aus Berlin, gilt beispielsweise als ein Idol salafistisch dschihadistisch geprägter Anhänger²⁹⁹. In vielen Liedern wird immer wieder aufgerufen, in den Dschihad zu ziehen, um die negative Lage zu verbessern und weil es die Pflicht eines jeden Muslims sei. Des Weiteren finden sich die bereits bekannten Themen, dass Andersgläubige Feinde sind, die Freiheit nur durch den Dschihad erlangt werden kann und der Tod zu einem besseren Ort führt³⁰⁰, in seinen Texten wieder.

Zu den weiteren Aktivitäten zählen sogenannten Benefizveranstaltungen. Das Ziel besteht neben den bereits bekannten Zielen in der Sammlung von Geldern und Hilfsgütern³⁰¹, die beispielsweise für die Ausreise von Personen in Kriegsgebiete genutzt wird.

3.2.5. Screening Modell

Salafismus ist bislang ein noch sehr junges Forschungsthema, welches jedoch dort und in der Praxis einen immer größeren Stellenwert einnimmt. Die zunehmenden Ausreisen in Kriegsgebiete, wie beispielsweise nach Syrien und die steigende Anzahl der salafistischen Anhänger lassen bislang noch kein einheitliches Radikalisierungsprofil zu. Bildung, soziales Umfeld und Herkunft, Alter sowie finanzielle Situationen sind bei den Anhängern breit gefächert und können nicht auf wenige Rubriken untergliedert werden. Bislang wurden allerdings durchschnittlich Kontakte im persönlichen Umfeld mit salafistischen Anhängern, die zielgruppengerechten, aufbereiteten Informationen im Internet und die damit verbundene Vermittlung von Abenteuer, Gemeinschaft, Lagerfeuerromantik, der Kampf für Gerechtigkeit und gegen Unterdrückung der Schwachen regelmäßig identifiziert³⁰². Weiterhin sind Orientierungslosigkeit, Probleme in der Familie und die Suche nach Sinn und Halt im Leben immer wieder Gründe für das

²⁹⁹ Vgl. Dantschke, C. et al. 2011, S. 22.

³⁰⁰ Vgl. Dantschke, C. et al. 2011, S. 36 & 38.

³⁰¹ Vgl. Landesamt für Verfassungsschutz Hessen 2014, S. 11.

³⁰² Vgl. Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport 2015, S. 22.

Interesse an salafistischen Gruppierungen³⁰³. Problematisch für ein Radikalisierungsmodell ist, dass ein solcher Prozess immer individuell abläuft³⁰⁴ und abhängig von vielen teilweise unberechenbaren Faktoren ist, so dass jeder Prozess differenziert betrachtet werden muss. Trotz der bislang fehlenden Modelle bieten sogenannte Screening Modelle erste Möglichkeiten, salafistische Bestrebungen bei Personen zu erkennen und folglich rechtzeitig präventive Maßnahmen einzuleiten. Ein exemplarisches Modell findet sich im Anhang 8., welches Dorothee Dienstbühl in ihrem Aufsatz „Islamistischer Extremismus – Chancen zur Früherkennung in sozialen Behörden“³⁰⁵ vorstellt.

Dieses Screening Modell gibt laut Dienstbühl erste Anhaltspunkte zur Feststellung, ob die Gefahr einer Radikalisierung besteht und ob gegebenenfalls weitere Hilfe und Beratungsstellen hinzugezogen werden sollten³⁰⁶. Das Modell greift dabei die bereits zuvor erläuterten Erkennungsmerkmale und Verhaltensweisen sowie Aktivitäten in groben Zügen auf. Schwerpunkte bilden die Verhaltensweisen und Veränderungen im Hinblick auf die Persönlichkeit, das Umfeld und die Äußerlichkeiten. Anhand dieses Modells wird im späteren Verlauf ein Screening Modell, ausgerichtet für Schulen und Lehrpersonen, entwickelt. Abhängig davon, welcher Personenkreis auf die Fragen antwortet, können nicht alle Fragen in ihrer Tiefe beantwortet werden. Schulen alleine können beispielsweise nicht das persönliche und private Leben eines Lernenden so tiefgreifend analysieren wie beispielsweise Familienmitglieder oder andere vertraute Personen aus dem privaten Umfeld.

³⁰³ Vgl. Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport 2015, S. 22.

³⁰⁴ Vgl. Ministerium für Inneres und Sport Mecklenburg-Vorpommern 2016, S. 10.

³⁰⁵ Vgl. Dienstbühl, D. 2015.

³⁰⁶ Vgl. Dienstbühl, D. 2015, S. 19.

3.3. Die Attraktivität des Salafismus für Jugendliche und ihre verborgenen Gefahren

Die Gestaltung und das Verhalten menschlichen Lebens ist durch viele unterschiedliche Faktoren geprägt. Zu ihnen zählen unter anderem die Erziehung und Wertevermittlung von den eigenen Familienangehörigen, aber auch von unterschiedlichen Institutionen, wie beispielsweise Kindergarten, Schulen oder religiöse Gemeinschaften. Neben der Erziehung spielen eigene Erfahrungen im gesamten sozialen Umfeld eine wesentliche Rolle, die das eigene Verhalten prägen. All diese Faktoren können sich darauf auswirken, ob sich eine Person einer Ideologie zuwendet oder nicht. Das Interesse für eine salafistische Ideologie resultiert demnach aus sehr vielen unterschiedlichen Elementen aufgrund dessen stets eine individuelle Betrachtung eines Radikalisierungsprozesses vorgenommen werden muss. Trotz dieses individuellen Verlaufes und den individuellen Einflussfaktoren sind in den vergangenen Jahren Gemeinsamkeiten deutlich geworden, die für die Anziehungskraft des Salafismus ausschlaggebend sein können. A. Mansour (2015) hat in seinem Buch „Generation Allah“ die Auswirkungen familiärer Strukturen und Erziehungsmaßnahmen auf Attraktivität hin untersucht und wie diese durch die salafistische Ideologie kompensiert werden³⁰⁷. Die salafistischen Anhänger richten bei ihrer Suche nach neuen Glaubensanhängern verstärkt den Fokus auf junge Menschen. Die bewusste Auswahl dieser Zielgruppe hat mehrere Gründe, die gleichzeitig zu einer Gefahr für diese werden kann. Eine sich schnell wandelnde Gesellschaft, die einerseits von technologischen Entwicklungen, Globalisierung und vielfältigen Möglichkeiten für das private, gesellschaftliche und berufliche Leben geprägt ist, und andererseits die sich in der Phase der Adoleszenz befindenden Jugendlichen, werden vor Probleme der Orientierungslosigkeit, Identitätsfindung oder sogar Identitätsverlust, der Suche nach dem Sinn des Lebens, der Unzufriedenheit und des Gefühls der Ausgrenzung gestellt³⁰⁸. Für Salafisten-Anwerber bildet dies

³⁰⁷ Siehe hierzu Mansour, A. 2015, S. 99-108.

³⁰⁸ Vgl. Bayrisches Staatsministerium des Innern für Bau und Verkehr 2014, S. 24 / Vgl. Schröter, S. 2015, S. 3f. / Vgl. Toprak, A. / Weitzel, G. 2017, S. 51-56.

eine ideale Möglichkeit für die Rekrutierung von Anhängern. Die Salafisten holen die Jugendlichen bei ihren aktuellen Bedürfnissen ab. Sie sprechen ihre Sprache und geben ihnen auf ihren Fragen scheinbar eindeutige und einfach verständliche Antworten³⁰⁹. Dies hat zur Folge, dass die Orientierungssuche und die Suche nach dem Sinn des Lebens durch das dualistische Weltbild der Salafisten sowie Verbote und Gebote den Jugendlichen eine vermeintlich klare Ordnung vermittelt³¹⁰. Diese Ordnung wird durch die Gemeinschaft, die innerhalb der salafistischen Glaubensgemeinschaft vorherrscht, verstärkt. Die Zugehörigkeit zu der Gemeinschaft wird durch das Befolgen gleicher Regeln, Rituale und Verhaltensweisen sowie die Ansprache mit „Meine Brüder und Schwestern“ bekräftigt³¹¹. Dieses Gemeinschaftsgefühl verhilft diesen Personen zu einer neuen Identität, die weit weg von Ausgrenzung oder Mobbing ist. Insbesondere für Jugendliche, die vor der Eingliederung in eine salafistische Gemeinschaft von Lernenden oder der Gesellschaft ausgegrenzt wurden, weil sie vielleicht anders im Hinblick auf ihre Kleidung, finanzielle Situation oder Verhaltensweisen waren, finden in der salafistischen Szene eine schnelle, unkomplizierte und nicht durch Leistung geprägte Aufnahme³¹². Einzige Voraussetzung ist der Glaube an den wahren Islam. Die Religion wird demnach zu einem Anker der Sicherheit³¹³. Die Sicherheit wird ebenfalls durch das dualistische Weltbild bekräftigt. Durch dieses gibt es stets zwei Antwortmöglichkeiten, wobei nur eine gemäß dem salafistischen Glauben die Richtige ist. Für das Geben von Antworten nutzen die Salafisten ihre rhetorischen Fähigkeiten, die immer wieder genutzte Angstpädagogik³¹⁴ und auf das salafistische Weltbild gerichtete Argumentationsstrukturen, so dass ein kritisches Hinterfragen und das Reflektieren von Inhalten schlicht und einfach nicht möglich sind³¹⁵. Diese Einfachheit kommt den Jugendlichen in der komplexen Welt gelegen. Es wird als eine Art Befreiung

³⁰⁹ Vgl. Mansour, A. 2015, S. 151.

³¹⁰ Vgl. Bayerisches Staatsministerium des Innern für Bau und Verkehr 2014, S. 24.

³¹¹ Vgl. Toprak, A. / Weitzel, G. 2017, S. 51.

³¹² Vgl. Toprak, A. / Weitzel, G. 2017, S. 55f.

³¹³ Vgl. Mansour, A. 2015, S. 96.

³¹⁴ Vgl. Mansour, A. 2015, S. 133.

³¹⁵ Vgl. Mansour, A. 2015, S. 133.

gesehen, einfach nur den vermittelten Tatsachen zu folgen ohne die in der Gesellschaft geforderte Reflexion.

Neben der Suche nach Orientierung, Identität und dem Sinn des Lebens befinden sich viele Jugendliche in einer Phase, die geprägt ist von Provokation und Protest³¹⁶. Diese beiden Aspekte können vielfältige Auslöser haben und sich gegen die familiären, gesellschaftlichen, politischen oder persönlichen Verhältnisse und Umstände richten. Für viele Jugendliche bietet der Salafismus aufgrund seiner extremistischen Haltung gegenüber der westlichen Welt, anderen Religionen sowie den Verhaltensweisen und äußerlichen Merkmalen eine Gegenbewegung, die für viele Menschen aus der Gesellschaft befremdlich, Angst schürend und aufgrund dessen provozierend wirken kann³¹⁷. Interessanterweise verzichten die salafistischen Jugendlichen auf jegliche Form von Spaß, dem Ausprobieren von (verbotenen) Dingen und vieles mehr³¹⁸. Dies kann möglicherweise durch zwei Phänomene begründet sein. Auf der einen Seite ist die Suche nach klaren Regeln, Ritualen und Verhaltensweisen stärker als die Neugierde und dem Weg ins Unbekannte, wobei auch der Salafismus als etwas Unbekanntes gesehen werden kann, und auf der anderen Seite bildet die Andersartigkeit ein stärkeres Element, um sich anderen überlegen zu fühlen³¹⁹.

Die Salafisten nutzen also die Situationen der Jugendlichen mit ihren Schwächen, Problemen und Bedürfnissen aus, um sie mit Hilfe der Ideologie aus dieser Situation zu befreien und ihnen ein besseres Leben zu ermöglichen. Durch das teilweise emotionale Eingehen auf die Bedürfnisse der Jugendlichen ködern sie diese und erwecken dadurch ein Vertrauen, welches sie durch immer tiefergreifendere Gespräche verstärken. Das Finden von Antworten, welche sich gegen die westliche Gesellschaft sowie gegen Andersgläubige richten, prägt die Jugendlichen zunehmend mit den ideologischen Annahmen der Salafisten und folglich dem fehlenden kritischen und reflexivem Denken, welches den Menschen erst zu einem mündigen Individuum werden lässt³²⁰.

³¹⁶ Vgl. Toprak, A. / Weitzel, G. 2017, S. 54.

³¹⁷ Vgl. Toprak, A. / Weitzel, G. 2017, S. 54.

³¹⁸ Vgl. Toprak, A. / Weitzel, G. 2017, S. 54.

³¹⁹ Vgl. Dantschke, C. 2017, S. 68.

³²⁰ Vgl. Mansour, A. 2015, S. 121.

4. Einblicke in die Forschungswerkstatt

Einen Einblick in die Durchführung der Forschungswerkstatt, der Lerngruppe sowie den persönlichen Herausforderungen, die sich währenddessen ergeben haben, stehen im Vordergrund dieses Kapitels. Im ersten Abschnitt erfolgen die Darstellung des Themas sowie der Ziele der Forschungswerkstatt im Hinblick auf die Thematik, der Methode der Theologischen Gespräche, der Förderung der Kompetenzen der Lernenden sowie der persönlichen Ziele aus eigener Perspektive als angehende Lehrperson. Nach einer allgemeinen Beschreibung der Lerngruppe mit ihren spezifischen Charakteristiken werden die persönlichen Herausforderungen dargestellt, die sich durch die Zusammensetzung der Lerngruppe, einzelnen Lernenden und der Methode der Theologischen Gespräche ergeben haben.

4.1. *Thema und Ziele der Forschungswerkstatt*

Die Forschungswerkstatt an der Universität Kassel im Fach evangelische Religion im Sommersemester 2016 wurde erstmalig an einer Beruflichen Schule durchgeführt. Die Theologischen Gespräche bildeten den Schwerpunkt der Forschungswerkstatt. Für die Durchführung konnte eine Berufsfachschulklasse der Fahrzeugtechniker im ersten Ausbildungsjahr an der Oskar-von-Miller-Schule in Kassel gewonnen werden. Das Schwerpunktthema bildete die Auseinandersetzung mit dem moralischen Handeln in den Weltreligionen Christentum und Islam, welches innerhalb von elf Sitzungen à 90 Minuten pro Woche behandelt wurde. Dieses Thema ermöglicht nicht nur eine religiöse Auseinandersetzung, sondern auch den Einbezug der persönlichen und beruflichen Lebenswelt der Lernenden. Letzteres spielt innerhalb der Beruflichen Schulen und dem damit verbundenen Konzept der Handlungsorientierung eine wesentliche Rolle³²¹. Die Lernenden werden nicht nur im beruflichen, schulischen und privaten Leben mit unterschiedlichen Religionen und den damit einhergehenden Auseinandersetzungen und Vorurteilen innerhalb der Gesellschaft konfrontiert, sondern sehen sich immer wieder moralischen Fragen und Entscheidungen gegenüber gestellt.

³²¹ Vgl. Kultusministerkonferenz 2011, S. 10.

Mit Hilfe der Theologischen Gespräche kann nicht nur ein Austausch über die eigenen Erfahrungen mit verschiedenen Religionen und moralischem Handeln im Alltag erfolgen, sondern auch die Einnahme von Perspektiven Andersgläubiger, so dass durch die Untermauerung von Fachwissen diese Perspektiven erweitert und gegebenenfalls verändert werden können. Im Fokus der Unterrichtseinheit stand verstärkt die individuelle Auseinandersetzung mit der Thematik, um einerseits ein Verständnis des moralischen Handelns in der Gesellschaft sowie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden gewählten Religionen zu entwickeln und andererseits eigene Urteile zu fällen (Anhang 4.). Durch die verstärkte Ebene der Reflexion der Lernenden erfolgte die Planung der einzelnen Unterrichtsstunden gemäß einer prozessorientierten Didaktik, so dass der individuelle Entwicklungsprozess der Lernenden während der Unterrichtseinheit berücksichtigt werden konnte³²². Weiterhin bildete das von den Lernenden zu erstellende Portfolio, welches als Prüfungsleistung abschließend bewertet wurde, ein weiteres Medium, um nicht nur das Fachwissen zu vertiefen und zu üben, sondern auch die gewählten Themen individuell zu reflektieren. Einen Überblick über die einzelnen Themen der Unterrichtsstunde wurde dem Anhang 5. beigefügt.

Neben den Zielen der Unterrichtseinheit sind eigene persönliche Ziele für die Forschungswerkstatt gesetzt worden. Zu den grundlegenden Zielen der Schulpraktischen Studien im Fach evangelische Religion gehören neben der allgemeinen Sammlung von Unterrichtserfahrung, die Konfrontation mit verschiedenen Religionen innerhalb einer Klasse sowie die Erfahrung mit der Methode Theologische Gespräche in Bezug auf die Durchführung und Akzeptanz der beruflichen Lernenden gegenüber der eigenen Lehrerpersönlichkeit und der Methode. Aus diesen Zielen ergeben sich im Vorfeld persönliche Herausforderungen, die sich nicht nur auf die Theologischen Gespräche beziehen, sondern auf die gesamte Unterrichtseinheit. Die Methode der Theologischen Gespräche beinhaltet vielfältige Faktoren, angefangen von dem Einbezug und der Bewusst-

³²² Vgl. Apelojg, B. 2015, S. 3.

machung der religiösen Sozialisation jedes einzelnen Lernenden, über die Gestaltung von Gesprächen bis hin zur allgemeinen Rolle der Lehrperson, die es zu erlernen gilt³²³.

4.2. Allgemeine Lerngruppenbeschreibung

Die zweijährige Berufsfachschulklasse im ersten Ausbildungsjahr zum Fahrzeugtechniker an der Oskar-von-Miller-Schule in Kassel besteht aus 20 Lernenden, die für die Durchführung der Forschungswerkstatt in zwei Gruppen aufgeteilt wurde. Die Aufteilung erfolgte mit Hilfe eines Fragebogens, welcher allgemeine Daten, Einstellungen zur Religion, zum Religionsunterricht und zum Glauben sowie Angaben zum Klassenklima und Wünsche für die kommende Unterrichtseinheit der Lernenden erfragte (Anhang 3.1.). Als Auswahlkriterien für die Zusammensetzung der Lerngruppen dienten verstärkt die Angaben zur Konfession, zur Einstellung zum Religionsunterricht, zur Religion und zum Glauben, um möglichst differenzierte Lerngruppen zu erhalten, so dass die Theologischen Gespräche vielschichtige Perspektiven der einzelnen Lernenden beinhalten. Die nachfolgend zu betrachtende Lerngruppe setzt sich aus insgesamt zehn Lernenden zusammen, wobei zwei den Unterricht sehr selten besucht haben. Eine ausführliche Lerngruppenbeschreibung einzelner Lernender wurde im Zuge der Prüfungsleistung der Forschungswerkstatt angefertigt und ist im Anhang 6. dieser Arbeit beigelegt. Wie die Auswertung des Fragebogens gezeigt hat, haben die Lernenden große Probleme ihre eigenen Stärken zu nennen (Anhang 3.2.). Weiterhin konnte während der gesamten Unterrichtseinheit beobachtet werden, dass die Lernenden über eine geringe Selbstreflexion verfügen, die sich jedoch im Laufe der Forschungswerkstatt verbessert hat. Konzentrations- und Motivationsprobleme sowie das Fehlen von selbstorganisiertem Lernen bilden neben einer klaren Zusammenstellung der Lerngruppe eine weitere Besonderheit. Diese Gruppierung wird nicht nur in der Sitzordnung, sondern auch in einer klaren Distanzierung einiger Lernender deutlich. Es handelt

³²³ Siehe hierzu: Team der ev. Religionspädagogik 2014, Qualitätskriterien von Theologischen Gesprächen (online).

sich hierbei um drei Lernende, die laut Angaben des Fachleiters vom Verfassungsschutz überwacht werden, weil sie einer salafistischen Gruppierung angehören. Ob eine Zuordnung zu einer salafistischen Gruppierung gerechtfertigt ist, wird in Kapitel 6.1. herausgearbeitet. Es ist jedoch anzumerken, dass von diesen drei Lernenden in der Regel nur zwei den Religionsunterricht besuchten. Neben den Herausforderungen, die sich durch die Methode des Theologischen Gespräches und der religiösen Heterogenität der Klasse allgemein ergeben, bildet der Salafismus eine zusätzliche Herausforderung. Letzteres führte schließlich zur Verfassung dieser Arbeit. Bevor die qualitative Analyse durchgeführt wird, werden zunächst die persönlichen Herausforderungen während der Forschungswerkstatt beschrieben.

4.3. *Persönliche Herausforderungen*

Die religiöse Pluralität der Lerngruppe, die an vielen Berufsschulen fast zur Normalität geworden ist, stellt aufgrund der ersten Schulpraktischen Studien im Fach evangelische Religion aus persönlicher Perspektive eine herausfordernde Aufgabe dar. Diese lässt sich aus den Eigenschaften und den daraus resultierenden Herausforderungen begründen. Das vorherige Unwissen zu Beginn der Forschungswerkstatt, welche Beziehung die Lernenden zu ihrer eigenen Religion haben, wie ihre Glaubenshaltungen sind und wie sie anderen Religionen und Glaubenshaltungen begegnen, führen zu einer gewissen Unsicherheit. Aus dieser Ungewissheit und Unsicherheit ergeben sich aus persönlicher Perspektive die folgenden Fragen:

- Wie nehmen die Lernenden fremde Religionen wahr?
- Wird die Begegnung mit dem ‚Fremden‘ als Chance wahrgenommen oder als Bedrohung?
- Wie werden die Lernenden mit Differenzen, die sich während der Bearbeitung des Christentums und des Islams ergeben, umgehen? Halten die Lernenden diese Differenzen aus?
- Stellen sich die Lernenden den Herausforderungen, sich mit dem Unbekannten auseinanderzusetzen und dieses zu verstehen?
- Wie gehen die Lernenden mit Konfrontationen um?

- Sind die Lernenden in der Lage, ihre eigene Glaubenshaltung anderen Lernenden verständlich darzulegen, diese innerhalb von Dialogen zu vertreten und argumentativ zu begründen?
- Sind die Lernenden dazu bereit andere Perspektiven einzunehmen und offen gegenüber dem Fremden aufzutreten?

Aus diesen Fragen ergibt sich für die Rolle der Lehrperson die Herausforderung, wie der Unterricht gestaltet werden muss, um den Lernenden nicht nur die Begegnung mit einer fremden Religion, Kultur und fremden Glaubenshaltungen zu erleichtern, sondern ihnen die Möglichkeit zu bieten, mit Hilfe von Dialogen die eigene Glaubenshaltung zu reflektieren und den eigenen Glauben zu fördern. Dies bedingt, dass Methoden eingesetzt werden, die den Lernenden eine Konfrontation, einen Perspektivwechsel sowie notwendiges Fachwissen ermöglichen. Dazu ist es notwendig, dass die Lehrperson von jedem einzelnen Lernenden die religiöse Sozialisation, die individuellen Stärken und Schwächen als auch die Zusammenarbeit der Lerngruppe identifiziert.

Weil interreligiöses Lernen das Dialogisieren mit Personen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit voraussetzt³²⁴, ergeben sich in Verbindung mit den Theologischen Gesprächen weitere persönliche Hürden, die bereits in der Literatur als solche herausgearbeitet wurden und innerhalb der Forschungswerkstatt zum Tragen gekommen sind. Die fachliche und praxisorientierte Auseinandersetzung und dem exemplarischen Umgang mit diesen, innerhalb eines vorherigen Seminars zum Thema Theologische Gespräche, sowie den Vorbereitungsseminaren der Forschungswerkstatt verhinderten nicht die eigene Konfrontation mit diesen Schwierigkeiten. Während der Forschungswerkstatt haben sich die folgenden Herausforderungen ergeben, wie sie beispielsweise in dem Buch „Theologisieren mit Jugendlichen“ von P. Freudenberger-Lötz (2012) inhaltlich angesprochen werden³²⁵:

³²⁴ Vgl. Höbsch, W. 2011, S. 45.

³²⁵ Vgl. Freudenberger-Lötz, P. 2012, S. 12-18.

- Theologische Aussagen und Deutungen innerhalb von Theologischen Gesprächen wahrnehmen, wertschätzen und in den weiteren Gesprächsverlauf integrieren.
- Alle Lernenden versuchen, in den Gesprächsverlauf zu integrieren, zu motivieren ihre eigenen Glaubenshaltungen zu äußern und aktiv in einen Diskurs mit anderen Lernenden zu treten und gleichzeitig den eigenen Glauben reflektieren.
- Die Rollen der Lehrperson (begleitende Expertin³²⁶, stimulierende Gesprächspartnerin, aufmerksame Beobachterin, Suchende und Fragende) wahrnehmen und gezielt in die Gespräche integrieren. Damit verbunden ist die Wahrnehmung, Identifikation und Differenzierung von Wissens- und Glaubensfragen.
- Der Umgang mit unvorhergesehenen Fragen und Gesprächsverläufen.
- Die Wahrnehmung von Einbrüchen innerhalb des Glaubens und diese reflektierend in die Gespräche zu integrieren.
- Die Schaffung einer Lernumgebung, in der sich die Lernenden vertrauensvoll, offen, respektvoll und tolerant in den Gesprächen begegnen und durch die Aneignung von Fachwissen und ausgewählten Methoden in ihren Zielen gefördert und unterstützt werden.
- Über welches Vorwissen verfügen die Lernenden zum Thema Christentum und Islam und moralischem Handeln und wie kann mit möglichen Differenzen innerhalb von Theologischen Gesprächen umgegangen werden? Mit dem Vorwissen sind gleichzeitig die religiöse Sozialisation sowie die Persönlichkeit jedes einzelnen Lernenden verbunden, die innerhalb der Gespräche berücksichtigt werden müssen.

Eine weitere besondere Herausforderung der Forschungswerkstatt bildeten die salafistischen Lernenden und ihre Beteiligung an den Theologischen Gesprä-

³²⁶ Anmerkung: Aufgrund der ausschließlich weiblichen Lehrpersonen in dieser Lerngruppe wird im Folgenden die weibliche Form verwendet. Die Männliche ist mit inbegriffen.

chen, die diese allgemeinen Hürden des interreligiösen Lernens sowie der Theologischen Gespräche verstärkten. Eine fehlende fachliche Auseinandersetzung mit dem Thema Salafismus von Seiten der Lehrpersonen sowie die Äußerungen des Fachlehrers, dass diese Lernenden sich aus dem Unterricht zurückziehen und sich an Gesprächen nicht beteiligen werden, um nicht weiter aufzufallen, ließen diese Thematik zunächst in den Hintergrund rücken. Diese beiden Aspekte führten insbesondere bei zwei Theologischen Gesprächen durch fehlendes Fachwissen über mögliche Argumentationsmuster der Salafisten sowie deren Verhaltensweisen und Auswirkungen auf ihre Umgebung zu weiteren problematischen Aufgaben. Die Folgen waren, dass insbesondere die Rollen der begleitenden Expertin als auch der stimulierenden Gesprächspartnerin eine große Herausforderung darstellten. Dies lässt sich, wie sich später zeigen wird, unter anderem auf rhetorische und argumentative Sprachmuster zurückführen, wodurch es schwierig wird, die Rolle der Suchenden und Fragenden einzunehmen und diffizil greifbare religiöse Themen kritisch zu hinterfragen. Weiterhin wurde die Wahrnehmung, Wertschätzung und die Integration von theologischen Aussagen und Deutungen der Lernenden durch die Dominanz der Salafisten³²⁷ erschwert. Dies führte möglicherweise dazu, dass die Lernenden sich zunehmend aus den Theologischen Gesprächen zurückgezogen haben. Dadurch mussten didaktische und methodische Maßnahmen getroffen werden, um die Lernenden zu motivieren an den Theologischen Gesprächen teilzunehmen und offen ihre Meinung zu vertreten.

Die Auseinandersetzung mit den Herausforderungen, insbesondere in Bezug auf die salafistischen Lernenden, hat den Umgang mit diesen innerhalb von Theologischen Gesprächen gefördert und zu einer Stärkung der Lehrerpersönlichkeit geführt. Um die persönlich empfundenen Hürden anhand der Theologischen Gespräche sowie die Begegnungen mit diesen explizit zu identifizieren, wurden die Theologischen Gespräche einer qualitativen Analyse unterzogen.

³²⁷ Anmerkung: Für eine leichtere Lesart der Arbeit werden im folgenden die drei Lernenden als ‚Salafisten‘ bezeichnet. Aus politischer Korrektheit ist allerdings eher von ‚salafistisch orientierten Lernenden‘ zu sprechen.

5. Datenmaterial und Vorgehen für die qualitative Analyse

Zur Durchführung einer qualitativen Analyse bedarf es einer adäquaten Menge von Datenmaterial sowie einer Vorgehensweise nach einer bestimmten Methode. Diese beiden Elemente werden nachfolgend beschrieben.

5.1. *Auswahl des Datenmaterials*

Zur Identifizierung der Herausforderungen, die durch salafistische Lernende inner- und außerhalb von Theologischen Gesprächen im Unterricht auftreten können, werden zwei Theologische Gespräche schwerpunktmäßig analysiert. Diese liegen anhand von Videoaufnahmen vor und wurden eigenständig in ihrer Gesamtheit transkribiert. Demnach stehen für die qualitative Analyse sowohl die Videoaufnahmen als auch die Transkriptionen zur Verfügung. Als Hilfsmaterialien werden, die im Zuge der Forschungswerkstatt erstellte ausführliche Lerngruppenbeschreibung (Anhang 6.) sowie Äußerungen des Fachleiters und der Lernenden, die allerdings nicht auf Videoaufnahmen festgehalten wurden, sowie Ausschnitte aus weiteren Theologischen Gesprächen, hinzugezogen. Die beteiligten Personen bilden die Lehrpersonen und die jeweils anwesenden Lernenden, die in Kapitel 4.2. näher beschrieben wurden.

Die beiden Gespräche wurden ausgewählt, weil zum einen dort die meiste Beteiligung von Seiten der Salafisten stattgefunden hat und zum anderen in diesen die Herausforderungen für die Lehrperson deutlich geworden sind. Weiterhin ermöglichen die beiden Gespräche einen Einblick vor und nach der fachlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Salafismus von Seiten der Lehrperson. Ebenso können anhand der Gespräche der Einfluss und die Auswirkungen auf die Lernenden durch die Dominanz und Anwesenheit der Salafisten analysiert werden.

Um einen Einblick in den Inhalt, die geplanten Methoden, die Vorgehensweisen und den Verlauf der ausgewählten Theologischen Gespräche zu erhalten, werden diese zunächst vorgestellt. Weiterhin werden aufkommende Probleme und Herausforderungen aus persönlicher Perspektive genannt.

5.1.1. Theologisches Gespräch 1: Unterschiede Christentum und Islam vom 04. Mai 2016

Das zu betrachtende Theologische Gespräch wurde in der vierten Sitzung mit den Lernenden durchgeführt. Die Unterrichtsstunde legte den Fokus auf die Erarbeitung der Unterschiede des Christentums und des Islams gemeinsam mit den Lernenden im Theologischen Gespräch und einer anschließenden Festigung und Übung dieser mit Hilfe einer Tabelle (Anhang 10.). Obwohl einige Lernende zu Beginn der Forschungswerkstatt an den Theologischen Gesprächen aktiv mitgearbeitet und viele von ihnen ihre persönlichen Haltungen und Einstellungen geäußert haben, war das vergangene Theologische Gespräch sowohl von einer einseitigen als auch von einer geringen Beteiligung geprägt. Dies hatte zur Folge, dass für den Einstieg des Theologischen Gespräches provozierende Thesen gewählt wurden, um die Lernenden zu einer Diskussion über die Unterschiede des Christentums und des Islams zu bewegen. Weiterhin sollte innerhalb des Gespräches die persönlichen Gottesvorstellungen der jeweiligen Religion thematisiert werden. Diese sind allerdings, wie sich zeigen wird, in den Hintergrund gerückt.

Die persönliche Vorbereitung, die ebenfalls als Anker für das Gespräch dienen sollte, beinhaltete die Herausarbeitung des Trinitätsverständnisses, die Rolle Jesu, der Schöpfungsglaube und die Stellung der Bibel und des Korans.

Die in diesem Gespräch einzige These „Der christliche Gott ist der wahre Gott“ entfaltete zu Beginn des Theologischen Gespräches die beabsichtigte Wirkung. Die Lernenden diskutierten angeregt und haben von Seiten der Lehrperson wenige Impulse benötigt. Von den Lernenden wurden insbesondere das Verständnis der Trinität und im Zuge dessen, ob das Christentum eine polytheistische Religion ist oder nicht, diskutiert. Im weiteren Verlauf rückte die Person Jesus mit den Themenbereichen einer möglichen Beigesellung Gottes, der Prophetenrolle oder Sohn Gottes und der Anbetung von Jesus, in den Vordergrund. Diese Themen erwecken den Anschein, dass grundsätzlich die Unterschiede der beiden Religionen thematisiert worden sind. Jedoch ist das Gespräch, wie die nachfolgende Analyse noch zeigen wird, nicht von der Herausstellung der Unterschiede der beiden Religionen, sondern Infrage stellen des Christentums

und in Folge dessen von der Einnahme einer Verteidigungshaltung von Seiten der Lehrperson geprägt.

Aufgrund der Argumentationsmuster und dem Einbringen verschiedener Themenbereiche durch die salafistischen Lernenden bildete die Wahrnehmung, Identifikation und Zusammenfassung der wesentlichen Argumentationselemente eine große persönliche Herausforderung. Die Rolle der stimulierenden Gesprächspartnerin wurde durch das teilweise defizitäre Fachwissen im Hinblick auf die Argumentationsmuster der salafistisch geprägten Gläubigen erschwert. Auch wenn das Christentum und der Islam einen Absolutheitsanspruch haben³²⁸, ist es innerhalb des Theologischen Gespräches zu einer unerwarteten Konfrontation gekommen, die ein situativ benötigtes Verhalten aufgrund fehlender Erfahrung schwierig werden ließ. Die fehlende Perspektivübernahme der salafistischen Lernenden sowie die sich wiederholenden Argumentationen führten zu einer Verteidigungshaltung der eigenen Religion, ohne jedoch die eigene Glaubenshaltung in den Vordergrund zu stellen. Das Gespräch war insgesamt von einer Art Spirale geprägt, so dass durch Argumentationsmuster der salafistischen Lernenden ein Herauskommen aus dieser erschwert wurde. Aus eigener Perspektive hat ein Gefühl des Unwohlseins im Gesprächsverlauf zugenommen.

Alles im allen bildet dieses geführte Theologische Gespräch die Grundlage für die Erarbeitung der Herausforderungen mit salafistischen Lernenden. In der qualitativen Analyse werden die inhaltlichen Elemente als auch die angedeuteten Herausforderungen expliziter analysiert und interpretiert.

³²⁸ Vgl. Rahner, K. 1992, S. 121.

5.1.2. Theologisches Gespräch 2: Gemeinsamkeiten Christentum und Islam vom 11.Mai 2016

Nachdem in der vorherigen Stunde die Unterschiede der beiden Weltreligionen im Vordergrund standen, lag die Konzentration in dieser Stunde auf den Gemeinsamkeiten (Anhang 13.). Obwohl die Lernenden in der vergangenen Unterrichtsstunde zu Beginn des Theologischen Gespräches gut kommuniziert haben, aber ein allgemein defizitäres Fachwissen bei einigen Lernenden festgestellt werden konnte, sollten vor der Durchführung des Theologischen Gespräches zunächst die fachlichen Inhalte erarbeitet werden. Diese Erarbeitung sollte dazu dienen, Lernende, die sich bislang aus den Theologischen Gesprächen zurückgezogen haben, zu motivieren und sich aktiv zu beteiligen. Inhaltlich wurden verstärkt die Themenbereiche der Nächstenliebe und die damit verbundenen Handlungen von Jesus und Mohammed, Gott als der Schöpfergott und die Rolle des Menschen innerhalb der Schöpfung sowie grundlegende Gemeinsamkeiten wie das Thema monotheistische Weltreligionen, Orte des Betens und die Berufung auf Schriften vorbereitet.

Neben der inhaltlichen Vorbereitung und den unterstützenden didaktischen und methodischen Elementen für das Theologische Gespräch hat eine intensive Auseinandersetzung mit den Argumentationslinien von Salafisten von Seiten der Lehrpersonen stattgefunden. Zur Vorbereitung dienten –aufgrund vieler paralleler Argumentationsmuster der salafistischen Lernenden– Onlineseminare von Pierre Vogel und Videos, die die Ansichten von Pierre Vogel widerlegen. Weiterhin erfolgte eine intensive Auseinandersetzung mit dem Koran sowie spezifischen Suren, um den salafistischen Lernenden mögliche Suren in Bezug auf thematisierte Inhalte nennen zu können. Da im vorherigen Theologischen Gespräch von Seiten der Salafisten immer wieder Bibelstellen als Begründung herangezogen wurden, wurden im Zuge der Vorbereitungsmaßnahmen treffende Bibelstellen herausgesucht.

Die eigenen Erwartungen, dass die salafistischen Lernenden erneut versuchen werden, das Christentum infrage zu stellen und zu widerlegen, bestätigte sich nicht nur zu Beginn des Theologischen Gesprächs, sondern deutete sich bereits in der fachlichen Erarbeitung an.

Durch die spezifischen Vorbereitungsmaßnahmen auf das Theologische Gespräch konnten den Argumenten, besonders einem der salafistischen Lernenden, entgegengewirkt werden. Durch den Einbezug von Koran- und Bibelstellen wurde diesen Lernenden dennoch eine Wertschätzung entgegengebracht, da diese sich in ihrer Ideologie auf die wortwörtliche Auslegung des Korans berufen. Weiterhin wurde ihnen kein großer Diskussionsraum in dem Theologischen Gespräch gegeben, so dass das Gespräch sich letztendlich auf die Gemeinsamkeiten der beiden Religionen konzentrierte.

Die Vorbereitung und der gesamte Verlauf des Gespräches haben aus eigener Sichtweise die Autorität der eigenen Lehrerpersönlichkeit und gleichzeitig das Selbstvertrauen gestärkt. Des Weiteren konnte anhand von diesem Gespräch eine eigene persönliche Entwicklung wahrgenommen werden, die zeigte, dass neue Herausforderungen bewältigt werden können.

Im Hinblick auf die Analyse zeigt dieses Gespräch, wie exemplarisch mit den Herausforderungen des Salafismus umgegangen werden kann, welche Reaktionen von Seiten der Salafisten einhergehen und welche Auswirkungen dies auf die restliche Lerngruppe hat.

5.2. *Vorgehensweise der qualitativen Analyse*

Für die Durchführung der qualitativen Analyse wurde zunächst die deduktive Methode nach P. Mayring (2010) in Betracht gezogen³²⁹. Mit Hilfe dieser Methode werden vorab Kategorien gebildet, denen im Anschluss daran bestimmte Teststellen zugeordnet werden³³⁰. Allerdings hat sich bei der Analyse gezeigt, dass mehrere Textstellen unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden konnten. Dies würde laut Mayring insofern kein Problem darstellen, wenn sich die Kategorien nicht in irgendeiner Art und Weise überschneiden würden³³¹. Dies ist der Fall, da sich beispielsweise die Kategorie der Erkennungsmerkmale mit der Kategorie der Verhaltensweisen überschneidet. Diese Trennung ist für

³²⁹ Vgl. Mayring, P. 2010, S. 83.

³³⁰ Vgl. Mayring, P. 2010, S. 83.

³³¹ Vgl. Gläser, J. / Laudel, G. 2010, S. 198.

eine Untersuchung im Hinblick auf die Identifizierung der Salafisten sowie deren Verhaltensweisen in den Theologischen Gesprächen notwendig.

Durch die sich ergebende Problematik bei Mayring wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach J. Gläser und G. Laudel (2010) in Erwägung gezogen. Mit dieser Methode werden Informationen aus dem Text extrahiert und ausgewertet³³². Ebenfalls werden anhand von theoretischen Vorüberlegungen Kategorien gebildet³³³. Nach Extraktion der Informationen aus dem Text werden diese den jeweiligen Kategorien zugeordnet. Ein wesentlicher Vorteil der qualitativen Inhaltsanalyse besteht darin, dass sie im Hinblick auf die Kategorisierung wesentlich offener und flexibler ist³³⁴. Allerdings bezieht sich diese Methode konkret auf die Experteninterviews, die in diesem Falle nicht vorliegen.

Die Entscheidung ist letztendlich auf eine Mischung der beiden Methoden gefallen, die keiner starren Theorie folgt, um sowohl flexibel, offen als auch aus persönlicher Perspektive das ausgewählte Datenmaterial zu betrachten. Dennoch wurden anhand der zuvor erarbeiteten Theorie und den persönlichen Herausforderungen bei der Durchführung der Theologischen Gespräche Kategorien gebildet, die im Folgenden als **Beobachtungsperspektiven** bezeichnet werden. Dies begründet sich sowohl durch das fehlende explizite theoretische Vorgehen einer Methode als auch dadurch, dass der Begriff Beobachtungsperspektive das Vorgehen der Analyse gezielter beschreibt. Innerhalb der Beobachtungsperspektiven wurden Unterkategorien und Beobachtungsmerkmale definiert, um Teile der Gespräche angemessen zuordnen zu können. Dadurch soll das Ziel erreicht werden, einen vielfältigen Blick auf die Gespräche zu erhalten, die gegenseitigen Einflüsse und Auswirkungen der Gesprächssituationen zu analysieren und letztendlich die Annahme zu überprüfen, ob die drei Lernenden dem Salafismus zugeordnet werden können.

Mit Hilfe der qualitativen Analyse werden im Anschluss Herausforderungen sowie deren mögliche Umgangsweisen für Lehrpersonen abgeleitet, um sich der

³³² Vgl. Gläser, J. / Laudel, G. 2010, S. 200.

³³³ Vgl. Gläser, J. / Laudel, G. 2010, S. 200f.

³³⁴ Vgl. Gläser, J. / Laudel, G. 2010, S. 202.

zu Beginn genannten Forschungsfrage „*Wie können Lehrpersonen den Herausforderungen des Salafismus in Theologischen Gesprächen im evangelischen Religionsunterricht in einer Beruflichen Schule begegnen?*“ anzunehmen.

Für die Analyse dient das qualitative Datenanalyseprogramm *MAQXQDATA 12*.

5.3. Bildung und Definition von Beobachtungsperspektiven

Um die bereits genannten Herausforderungen zu konkretisieren, werden die Theologischen Gespräche anhand von gebildeten Beobachtungsperspektiven inhaltlich analysiert. Zunächst erfolgt eine begründete Darstellung der gewählten Beobachtungsperspektiven sowie die damit verbundenen Ziele und Fragestellungen. Mit Hilfe der Ziele und Fragen werden die Theologischen Gespräche der qualitativen Analyse unterzogen sowie bei Bedarf mit theoretischen Aspekten untermauert. Die Erkenntnisse werden anschließend in kurzen Zwischenfazit festgehalten.

Für die qualitative Analyse wurden die Beobachtungsmerkmale **Erkennungsmerkmale, Fachwissen, Verhaltensweisen** sowie **didaktische und methodische Mittel** generiert. Diese haben sich zum einen aus den bereits zuvor genannten vielfältigen persönlichen Herausforderungen und zum anderen aus dem theoretischen Teil über Salafismus (Kapitel 3.) ergeben.

5.3.1. Beobachtungsperspektive – Erkennungsmerkmale

Die heutige Gesellschaft kennt viele verschiedene Stereotype, denen bestimmte Merkmale und Verhaltensweisen zugeschrieben werden, die jedoch in der Realität nicht zutreffen müssen³³⁵. Die Wahrnehmung von verschiedenen Merkmalen einer Person oder einer Gruppe und die damit verbundene Bewertung und mögliche Einordnung in ein bestimmtes Muster ist nicht nur rein subjektiv, sondern auch von persönlichen Bewertungen und Interpretationen gekennzeichnet, die letztendlich zu Vorurteilen führen können³³⁶. Die Feststellung von Kleidungsstilen stellt zunächst eine objektive Messung dar, ist aber durch

³³⁵ Vgl. Geschke, D. 2012, Vorurteile, Differenzierung und Diskriminierung – sozialpsychologische Erklärungsansätze (online).

³³⁶ Vgl. Geschke, D. 2012, Vorurteile, Differenzierung und Diskriminierung – sozialpsychologische Erklärungsansätze (online).

eine Auswertung mit einer subjektiven Bewertung verbunden. Durch die Auswertung der Ergebnisse entsteht letztendlich ein gewisses Bild, welches beispielsweise wiederum mit Stereotypen oder Gruppierungen verbunden wird. Trotz dieser Subjektivität und gewissen Zuschreibung bestimmter Eigenschaften kann diese Kategorisierung, wie im vorliegenden Fall, hilfreich sein.

Wie bereits Kapitel 3.3. gezeigt hat, ist eine klare äußerliche Abgrenzung von Salafisten bislang nicht möglich. Trotz dieser fehlenden und einheitlichen **Erkennungsmerkmale** werden bestimmte **äußerliche Merkmale**, wie die knöchellangen Hosen, Galabiya, Burka, und so weiter festgehalten und publiziert, so dass automatisch eine Stereotypenbildung in den Köpfen der Gesellschaft entsteht. Das Tragen typischer Kleidung einer Gruppierung erfolgt in der Gesellschaft bereits seit Jahrhunderten und gibt neben der äußerlichen Zuordnung zu einer Gruppe das Gefühl von Zugehörigkeit und Gemeinschaft³³⁷. Dennoch können die äußerlichen Erkennungsmerkmale nicht allein dazu genutzt werden, um Personen einer salafistischen Gruppierung zuzuordnen. Dies lässt sich nicht nur durch die meist nicht konformen Stereotypen begründen, sondern auch dadurch, dass insbesondere dschihadistische, terroristische Salafisten diese Äußerlichkeiten nicht aufweisen³³⁸. Ein möglicher Grund ist, nicht dem typischen Bild eines Salafisten zu entsprechen, um dadurch nicht weiter aufzufallen.

Trotz der behafteten Kritik der Subjektivität und Vorurteile kann die Einordnung anhand von Äußerlichkeiten in eine Gruppierung behilflich sein. Denn von einigen Salafisten kann eine Gefahr für die Gesellschaft, die Politik und den Staat ausgehen. Mit Hilfe der Feststellung von äußeren Merkmalen können diese leichter identifiziert und in Folge dessen Präventionsmaßnahmen rechtzeitig ergriffen oder mögliche Gefahren abgewendet werden.

Zu den Erkennungsmerkmalen gehören neben den rein äußerlichen Merkmalen **bestimmte Verhaltensweisen**. Diese sind im Vergleich einer stärkeren Subjektivität, Interpretation und Bewertung ausgesetzt. Dies hat zur Folge, dass im-

³³⁷ Bax, D. 2012, S. 21.

³³⁸ Aus einem Interview mit dem Staatsschutz Wiesbaden.

mer eine kritische Betrachtung und Reflexion der eigenen Zuschreibungen erfolgen sollte. Weil die Salafisten aber einige Verhaltensweisen aufweisen, die sich in den Argumentationsmustern aber auch in wiederholenden Themen widerspiegeln, können diese verallgemeinert und folglich erfragt werden. Durch die Analyse der Verhaltensweisen kann eine präzisere Einordnung von Personen in einen möglichen salafistischen Kreis erfolgen. Des Weiteren können abhängig von dem jeweiligen Verhalten präventive Maßnahmen eingeleitet werden.

Wie die theoretische Ausarbeitung in Kapitel 3.3. gezeigt hat, sind die äußeren Merkmale sowie Verhaltensweisen von Salafisten vielschichtig, so dass eine Identifikation kein leichtes Unterfangen ist. Insbesondere Lehrpersonen, die viele Lernende nur ein paar Stunden in der Woche unterrichten und je nach Schulform, Klassensituation und sozialem Umfeld der Lernenden sowie dem eigenen Engagement der Lehrperson unterschiedliche Kenntnisse über die privaten und familiären Lebensumstände haben, stehen vor der Herausforderung Salafisten zu erkennen und zu identifizieren. Schulen und Lehrpersonen bilden indes einen wesentlichen Anker in der Präventionsarbeit und in weiteren Maßnahmen, wenn Lernende sich salafistischen Gruppierungen anschließen, so dass auffällige Verhaltensweisen und Äußerlichkeiten einen wesentlichen Beitrag für die weiteren Arbeiten liefern können. Aufgrund dessen wurde im Zuge dieser Arbeit unter Vorlage des Screening Modells nach D. Dienstbühl (2014) (Anhang 7.) sowie der vorherigen theoretischen Ausarbeitung ein Screening Modell für Lehrpersonen und Schulen entwickelt (Anhang 8.). In Form eines Fragebogens werden nicht nur die Informationen zu einem betroffenen Lernenden komprimiert dargestellt, sondern den Lehrpersonen die Möglichkeit geboten, überhaupt mögliche Anzeichen von Salafismus zu erkennen.

Das Screening Modell wurde in fünf Analysebereiche aufgeteilt, die nachfolgend einer näheren Betrachtung unterzogen werden.

Der erste Bereich beinhaltet die **persönlichen Daten** des Lernenden. Diese Erfassung dient nicht nur dazu, das Screening Modell der jeweiligen Person zu-

ordnen zu können, sondern möglicherweise für zukünftige Studien Datenmaterial zu liefern. Die derzeitige Annahme, dass sich gezielt männliche Personen mit einem Altersdurchschnitt von 13 bis 40 radikalisieren³³⁹, sollen die Informationen über Alter und Geschlecht Rechnung tragen. Weiterhin können die Religionszugehörigkeit sowie die jeweilige Moscheegemeinde wichtige Informationen für die Beratungsstellen, Lehrpersonen und Schulen bieten. Viele Moscheen sind bereits für ihre salafistische, dschihadistische Anhängerschaft und Prediger bekannt, so dass gezielte Maßnahmen ergriffen werden können.

Neben dem zweiten Bereich der **äußerlichen Merkmale** beinhaltet der dritte Bereich einige **persönliche Verhaltensweisen**, die als klassische Verhaltensweisen in Kapitel 3.3. identifiziert wurden und demnach keiner weiteren Erläuterungen bedürfen. Der vierte Bereich gibt Auskunft über mögliche **Fehlzeiten** im Unterricht. Die Fehlzeiten können ein mögliches Indiz³⁴⁰ dafür sein, dass sich die Lernenden entweder von den im salafistischen Sinne als ‚Ungläubige‘ bezeichneten distanzieren oder aber auf eine Reise in Kriegsgebiete vorbereiten³⁴¹. Letzteres bietet den Lehrpersonen die Möglichkeit weitere Auffälligkeiten zu notieren, die als Indiz für die Zugehörigkeit zum Salafismus gelten können. Die Bereiche drei bis vier ermöglichen den Lehrenden ebenfalls genauere Aussagen durch die offenen Fragen anzuführen.

Das Screening Modell beinhaltet im letzten Teil Informationen zu den einzelnen Bereichen, die der Lehrperson nicht nur eine Interpretationsmöglichkeit bieten, sondern auch erste weitere Vorgehensweisen aufzeigen. Weiterhin ist in diesen Informationen vermerkt, dass dieses Screening Modell einer ersten Einschätzung dient und keinerlei Hinweise für ein mögliches Gefährdungspotential bietet.

Im Zuge der qualitativen Analyse wird das Screening Modell an den drei salafistischen Lernenden angewendet, um überhaupt in der ersten Einschätzung rechtfertigen zu können, dass es Salafisten sind.

³³⁹ Vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz et al. 2014, S. 16.

³⁴⁰ Anmerkung. Dies schließt nicht auch andere Gründe für Fehlzeiten aus.

³⁴¹ Vgl. Dienstbühl, D. 2015, S. 17.

5.3.2. Beobachtungsperspektive – Fachwissen

Die Beobachtungsperspektive **Fachwissen** bildet auf verschiedenen Ebenen eine wichtige Kategorie. Auf der einen Seite betrifft es das Fachwissen der Lehrperson über das Thema Salafismus und allgemein über die Religion Islam, auf der anderen Seite greift es das Fachwissen der Salafisten über die eigene Religion und andere Religionen auf. Bereits die Abgrenzung der Begrifflichkeiten (Kapitel 2.4.) hat gezeigt, dass das Thema Salafismus als noch junge Forschungsdisziplin und innerhalb der Gesellschaft sehr schwer greifbar ist. In der weiteren Ausführung wurde zudem deutlich, dass dieses Thema facettenreich und vielschichtig ist, so dass bei fehlender fachlicher Auseinandersetzung ein Verständnis nur oberflächlich möglich ist. Das fehlende Hintergrundwissen allgemein über den Salafismus, aber auch hinsichtlich auf die Argumentationsstrukturen und Themen, können Lehrpersonen angreifbar und in gewisser Weise handlungsunfähig werden lassen. In Bezug auf das Fachwissen zum Salafismus soll diese Arbeit im ersten Teil beitragen, wobei anzumerken ist, dass die Aufarbeitung des Themas bei weitem nur einen ersten Einblick gibt und grundlegende Wissensbausteine darlegt. Diese Basiselemente werden mit Hilfe der qualitativen Analyse und dem Beobachtungspunkt des Fachwissens konkretisiert, auch wenn diese ebenfalls nur einen Ausschnitt zeigen werden.

Die Analyse konzentriert sich in diesem Bereich schwerpunktmäßig auf die von den Salafisten angesprochenen **Themen**. Weiterhin wird das Fachwissen der salafistischen Lernenden auf ihre Richtigkeit (**fehlerhaftes Fachwissen**) überprüft, um im späteren Verlauf mögliche Handlungsanweisungen ableiten zu können, wie mit diesen Herausforderungen von Seiten der Lehrpersonen umgegangen werden kann. Um die möglichen Handlungsanweisungen erarbeiten zu können, soll der Blick auf die Rolle der Lehrperson in Theologischen Gesprächen als **begleitende Expertin** eine Hilfestellung bieten.

Für die Analyse der Beobachtungsperspektive **Fachwissen** wurden Unterkategorien und Beobachtungsmerkmale gebildet, um sich dahinterliegenden Fragen wie beispielsweise „*ob, wann, wie und in welcher Form die Lehrperson Fach-*

wissen in den Gesprächen anbietet anzunähern. Abschließend werden mögliche Parallelen zu den theoretischen Grundannahmen über Salafisten aus Kapitel 3.1. gezogen und interpretiert.

5.3.3. Beobachtungsperspektive – Verhaltensweisen

Das verstärkte Missionierungsvorhaben und das Festhalten an der ‚einzig wahren Religion‘ machen es für Salafisten erforderlich, sprachlich gewandt zu sein, um Menschen zu einem Umdenken zu bewegen. Das vermeintliche Wissen wird in besonderer Art und Weise angesprochen, die für Menschen, die sich weder mit der Religion des Islams noch mit der Ideologie des Salafismus auskennen, evident sein können. Aufgrund dessen soll innerhalb der qualitativen Analyse die **Rhetorik und Sprachgewandtheit** der Salafisten näher untersucht werden. Dazu werden hinsichtlich der theoretischen Annahmen die Theologischen Gespräche auf die **Stringenz der Argumentationen** sowie die Art und Weise wie bestimmte Themen angesprochen (**Themenansprache**) untersucht. Dadurch sollen die Verhaltensweisen der Lehrpersonen, der Lernenden und der Salafisten untersucht werden, um möglicherweise Schlüsse und Bezüge zu den theoretischen Annahmen in Bezug auf die Salafisten ziehen zu können. Dies hat zur Folge, dass die Art und Weise, wie Themen angesprochen werden, in weitere Unterkategorien untergliedert werden. Durch die Annahme, dass die Salafisten die ‚einzig wahre Religion‘ vertreten und sich auf eine wortwörtliche Auslegung der Heiligen Schriften berufen, werden mögliche Verhaltensweisen, die sich gegen andere Religionen richten, tiefergehend analysiert.

Die Medien und die Beobachtung in der Öffentlichkeit, beispielsweise bei der Koranverteilung LIES!, zeigen, dass viele Bürger negativ gegenüber dieser Gruppierung gestimmt sind. Einige ignorieren diese, andere wiederum äußern sich kritisch und teilweise beleidigend. Demnach gibt es unterschiedliche Verhaltensweisen, die durch die Salafisten bei anderen Bürgern entstehen können. Aber nicht nur die Verhaltensweisen der Gesellschaftsmitglieder können beobachtet werden, sondern auch die der Salafisten. Die Abwendung und bewusste Distanzierung zu Ungläubigen ist nur ein Beispiel.

Aus diesem Grunde erfolgt bei dieser Beobachtungsperspektive nicht nur die Analyse der Rhetorik und Sprache, sondern auch eine Analyse der Körperhaltung der beteiligten Lernenden innerhalb der Theologischen Gespräche. Anhand von den Videoaufnahmen wird eine Analyse der Körpersprache durchgeführt, um einen möglichen Einfluss der Salafisten auf die Lernenden und die Auswirkungen auf das Klassenklima sowie den Verlauf der Theologischen Gespräche zu interpretieren.

Eine Mischung aus den beiden Verhaltensweisen beinhaltet der Bereich der **beteiligten Personen**. Diese untersucht, welche Personen sich in den Theologischen Gesprächen beteiligen, welche sich gegebenenfalls zurückziehen und welche das Gespräch dominieren und warum. Dieser Bereich soll aufzeigen, wie die Salafisten sich innerhalb der Lerngruppe verhalten. Weiterhin werden mögliche Auswirkungen auf die Lernenden durch die Salafisten analysiert.

Insgesamt sollte festgehalten werden, dass die Beobachtungsperspektive **Erkennungsmerkmale** und **Verhaltensweisen** nicht getrennt voneinander zu betrachten sind, da sie sich gegenseitig bedingen. Letzteres konzentriert sich verstärkt auf die Analyse und Äußerungen, die schließlich in das Screening Modell mit einfließen und für die Beantwortung der Fragen hilfreich sein können. Da das Screening Modell aber ein Instrumentarium für Lehrpersonen und Schulen darstellt, werden diese beiden Beobachtungsperspektiven getrennt voneinander betrachtet.

5.3.4. Beobachtungsperspektive – Didaktische und methodische Mittel

In die Beobachtungsperspektive **didaktische und methodische Mittel** fließen nicht nur die bereits erläuterten Perspektiven mit ein, sondern gehen über die beiden ausgewählten Theologischen Gespräche hinaus. Diese Perspektive lässt sich allerdings nicht direkt an den Transkriptionen analysieren, sondern nutzt die erstellten Verlaufspläne und dahinterliegenden Intentionen für die Gestaltung der Unterrichtsstunden.

Bevor eine Erklärung dieser Beobachtungsperspektive vorgenommen wird, werden zunächst die Begriffe Didaktik und Methodik definiert, um ein einheitliches Begriffsverständnis zu gewährleisten. Die Didaktik beinhaltet die Elemente des Lehrens und Unterrichtens und gleichzeitig des Lernens und des belehrten Werdens³⁴². J. Raithel et al. (2009) definieren Didaktik sowohl im weiteren als auch im engeren Sinne. Im Vergleich zum engen Verständnis, welches die „Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans“³⁴³ umfasst, greift das weite Begriffsverständnis „[...] die Theorie des organisierten Lehrens und Lernens in allen möglichen Situationen und Zusammenhängen“³⁴⁴ auf. Mit Hilfe von didaktischen Prinzipien und Modellen werden Bildungsinhalte auf den Unterricht transformiert³⁴⁵. Verschiedene Methoden, die ausgerichtet auf bestimmte Lerngruppen sind, helfen die Bildungsinhalte aufzubereiten und den Lernenden bei der Aneignung von verschiedenen Kompetenzen.

Neben den allgemeinen theologischen und interreligiösen Herausforderungen, die bereits in Kapitel 4.3. erläutert wurden, bildet der Salafismus und der darin gelebte Missionierungsgedanke eine spezifische Herausforderung, auf die von Seiten der Lehrperson besonders sensibel reagiert werden muss. Die Sensibilität begründet sich einerseits darin, andere Lernende von den Gefahren der Ideologie zu bewahren, gleichzeitig Aufklärungsarbeit zu leisten und andererseits nicht die Wertschätzung und den Respekt trotz radikaler Einstellungen und Haltungen gegenüber den salafistischen Lernenden zu verlieren. Das Eingehen auf Fragen und Themen in einem bestimmten Grad ist dennoch notwendig. Durch die Haltung, dass viele Salafisten sich von ‚Ungläubigen‘ fernhalten, ergibt sich die Frage, wie beispielsweise die Zusammensetzung der einzelnen Gruppen etwa bei Gruppenarbeiten gestaltet werden soll. Die Lehrperson steht demnach vor der Aufgabe in pädagogisch und didaktischer Art und Weise passend auf die Lerngruppe Unterrichtsmethoden zu wählen, die die Besonderheit des Salafismus berücksichtigen, gleichzeitig aber die gesamte Lerngruppe innerhalb der zu fördernden Kompetenzen unterstützt. Um einen ersten Einblick

³⁴² Vgl. Raithel, J. et al. 2009, S. 74.

³⁴³ Raithel, J. et al. 2009, S. 74.

³⁴⁴ Raithel, J. et al. 2009, S. 74.

³⁴⁵ Vgl. Kaiser, A. / Kaiser, R. 2001, S. 217.

zu erhalten, werden neben den beiden ausgewählten Theologischen Gesprächen die zusätzlich eingesetzten pädagogisch didaktischen Methoden und deren Auswirkungen auf die Lerngruppe und die Salafisten untersucht. Dieser Aspekt liefert abschließend einen Lösungsansatz, wie mit den Herausforderungen des Salafismus inner- und außerhalb von Theologischen Gesprächen umgegangen werden kann.

5.4. *Übersicht über die Beobachtungsperspektiven und deren Unterkategorien*

Beobachtungsperspektive	Unterkategorie	Beobachtungsmerkmal
Erkennungsmerkmale	– persönliche Daten – äußerliche Merkmale – Verhaltensweisen – Fehlzeiten	– siehe Screening Modell
Fachwissen	– Themen – fehlerhaftes Wissen – begleitende Expertin	– abhängig vom jeweiligen Theologischen Gespräch
Verhaltensweisen	– Rhetorik und Sprache – Themenansprache – Körpersprache (Videoanalyse)	– fehlende Stringenz: Themenvermischung / neues Thema – Reaktion: persönliche Meinung, ablehnend, interpretierend, wiederholend, fachlich – fachlich, zusammenfassen, fehlende Begründung, Gesprächsunterbrechung, begründend, zustimmend, fragend, fordernd – Mimik, Gestik, Körperhaltung, Körperbewegung
Didaktische und methodische Mittel	– Aufbereitung der Unterrichtsthemen – methodischer Einsatz	

6. Analyse der Theologischen Gespräche

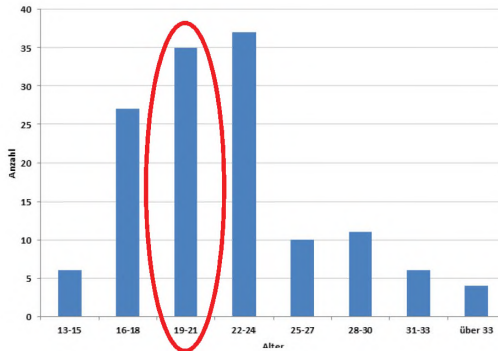
Nachdem im vorherigen Abschnitt die Beobachtungsperspektiven inhaltlich erläutert wurden, erfolgt nun die Analyse dieser anhand der ausgewählten Theologischen Gespräche sowie eigenen Beobachtungen und Berichten von Lernenden und dem Fachlehrer der Berufsfachschulklasse während der Forschungswerkstatt.

6.1. *Erkennungsmerkmale*

Für die Beobachtungsperspektive **Erkennungsmerkmale** wurde das im Zuge der Arbeit entwickelte Screening Modell an den drei Lernenden (W. / A./ Ma.) angewendet (Anhang 9.), um dadurch überprüfen zu können, ob eine Zuordnung zu einer salafistischen Gruppierung unter Berücksichtigung der schulischen Beobachtungen gerechtfertigt ist. Die Ergebnisse werden nachfolgend ausgewertet und analysiert.

Alle drei in den Fokus geratenen Lernenden sind zwischen 16 und 19 Jahre alt³⁴⁶, männlich und gehören einer muslimischen Glaubensgemeinschaft an. Wie die Abbildung 7 der Analyse des Bundesamtes für Verfassungsschutz, des Bundeskriminalamtes sowie des Hessischen Informations- und Kommunikationszentrums gegen Extremismus aus dem Jahr 2014 zeigt, liegen diese Jugendlichen im gefährdeten Bereich der Radikalisierung.

³⁴⁶ Anmerkung: Eine genaue Angabe kann aufgrund von keiner genauen Zuordnung der Fragebögen sowie teils fehlenden Fragebögen getroffen werden.

Abbildung 7: Alter zu Beginn der Radikalisierung³⁴⁷

Gemäß den Aussagen des Fachleiters besuchen alle die Al-Madina Moschee des Al-Salam Islamischen Kulturvereins Kassel e.V. in Kassel. Die 2013 gegründete Moschee steht seit geraumer Zeit unter der Beobachtung des Verfassungsschutzes³⁴⁸. Weiterhin laufen gegen diese Moschee einige Verfahren – sowohl politische als auch polizeiliche Maßnahmen –, wie dies eine Mitarbeiterin des Staatsschutzkommissariats des Polizeipräsidiums Westhessen in einem persönlichen Gespräch bestätigte³⁴⁹. Verschiedenen Nachrichtensendern und Zeitungen ist zu entnehmen, dass bereits im letzten Jahr mehrere Polizeieinsätze in der Moschee durchgeführt worden sind³⁵⁰. Gründe für die Beobachtung und den Einsatz der Polizei sind salafistische Predigten von bekannten Predigern, wie beispielsweise Abu Walaa im Mai 2016, die zum Dschihad aufrufen und dadurch verstärkt junge Menschen rekrutieren wollen. Abu Walaas gewaltorientierte Ansichten werden durch seine Worte *„Schlachtet seinen Kopf, damit die anderen es sehen und das nicht nachmachen [...] Danach kämpfen wir gegen die Polizei und die Kuffar in Deutschland, die unsere Brüder und Schwestern töten“*³⁵¹ deutlich, die er im Zuge des Polizeieinsatzes und des möglichen

³⁴⁷ Bundesamt für Verfassungsschutz et al. 2014, S. 17.

³⁴⁸ Vgl. Hessenschau 2016, Großaufgebot durchsucht Kasseler Moschee (online).

³⁴⁹ Anmerkung: Da es sich um eine Verschlussache handelt, dürfen keine weiteren Informationen können unter anderem aus ermittlungstaktischen Gründen nicht an öffentliche Personen weitergegeben werden.

³⁵⁰ Vgl. Pflüger-Scherb, U. 2016, Polizei durchsuchte Medina-Moschee in Kassel – auch Drogen sichergestellt (online) & Rudolph, K. 2016, Salafisten trafen sich in Kasseler Moschee (online).

³⁵¹ Kutzim, J. 2016, Anis Amri und sein Emir (online).

Spions in den eigenen Reihen gegenüber der Moscheegemeinde in Kassel äußerte. Durch die salafistischen und dschihadistischen Predigten und Islamseminare besteht unter anderem die Gefahr, dass die Lernenden sich nicht nur innerhalb der Moschee radikalisieren³⁵², sondern beispielsweise nach Syrien ausreisen oder die Durchführung von Anschlägen in Deutschland planen. Die Gefahr, die von dem genannten Prediger ausgeht, zeigte der Berlinanschlag auf einen Weihnachtsmarkt im Dezember 2016, den Anis Amri durchgeführt hat. Anis Amri stand zuvor mit Abu Walaa in Kontakt und wurde allem Anschein nach von ihm radikalisiert³⁵³. Weiterhin ist laut Nachrichten bekannt, dass aus der Kasseler Moschee Ausreisen nach Syrien stattgefunden haben³⁵⁴. Diese ersten Erkenntnisse bekräftigen den Verdacht einer Zugehörigkeit zur salafistischen Szene, reichen jedoch noch nicht für eine Bestätigung aus.

In Bezug auf den Zeitraum der Radikalisierung der Lernenden ist wenig bekannt. Über Ma. können, wie die Durchführung des Screening Modells zeigen, keine Aussagen gemacht werden, weil er lediglich einmal im Religionsunterricht in der Zeit der Forschungswerkstatt anwesend war. Aufgrund dessen wird er nicht weiter betrachtet. Allerdings wird durch Berichte des Fachlehrers sowie in der Reflexion mit allen Lernenden und der Abwesenheit der drei salafistischen Lernenden deutlich, dass auch er dieser Gruppierung angehört (Anhang 16., Z. 19).

Über W. ist gemäß den Aussagen des Fachleiters, der mit dem Verfassungsschutz in Kontakt steht, bekannt, dass auch seine Eltern der salafistischen Szene angehören, wie Funde über IS Material in deren Wohnung durch den Verfassungsschutz bestätigten. Im Gegensatz zu A. kann in Bezug auf den Zeitraum der Zugehörigkeit zu der salafistischen Szene keine Angabe über W. gemacht werden. A. scheint sich allerdings erst vor kurzem dieser Gemeinschaft angeschlossen zu haben, wie dies in dem Reflexionsgespräch mit T. in der letz-

³⁵² Vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz et al. 2014, S. 15f.

³⁵³ Vgl. Kutzim, J. 2016, Anis Amri und sein Emir (online).

³⁵⁴ Vgl. Pflüger-Scherb, U. 2016, Polizei durchsuchte Medina-Moschee in Kassel – auch Drogen sichergestellt (online).

ten Unterrichtsstunde deutlich wird. T., welcher einer schiitischen Glaubensgemeinschaft angehört, war zunächst sehr gut mit A. befreundet, bis er sich vor kurzen von ihm abwendete, weil er sich der radikalen ‚Hinterhofmoschee‘ (=Al Madina Moschee) angeschlossen hat. (Anhang 16., Z. 21).

Neben den dienlichen Hintergrundinformationen aus den persönlichen Daten zeigen die äußeren Merkmale der Lernenden W. und A. große Übereinstimmungen mit den Äußerlichkeiten der Salafisten. Insbesondere die Hosen weisen Naturfarben auf. Diese waren häufig in grün, braun und beige Tönen gehalten. Auch trugen beide die Stoffhosen über Knöchelhöhe und kombinierten diese mit Markenschuhen, der Marken Adidas oder Nike. Das Tragen einer Galabyia sowie der gehäkelten Kopfbedeckung konnten in der Schule nicht festgestellt werden. Dies bedeutet allerdings nicht, dass diese Kleidung nicht im privaten Alltag oder bei dem Besuch der Moscheegemeinde getragen wird. Weiterhin tragen beide Lernende keinen Vollbart. Der fehlende Vollbart –der auf den möglicherweise derzeitig fehlenden Bartwuchs zurückgeführt werden könnte–, die fehlende Galabyia und Kopfbedeckung können in vager Vermutung ein Indiz dafür sein, dass die Radikalisierung noch nicht so extrem oder ganz im Gegenteil extremer vorangeschritten ist, jedoch nicht weiter –möglicherweise als Dschihadisten– auffallen wollen.

Ein Blick auf die persönlichen Verhaltensweisen zeigt, dass die Vermutungen aus den persönlichen Daten sowie die äußerlichen Beobachtungen bekräftigt werden. Das Screening Modell veranschaulicht in der Auswertung, dass keine Frage mit ‚nein‘ beantwortet wurde. Lediglich bei zwei Fragen bei W. und einer Frage bei A. konnte keine Aussage getroffen werden, weil in Bezug auf die Erschaffung des Kalifats und der damit verbundenen Abschaffung der Demokratie innerhalb der durchgeführten Unterrichtseinheiten darüber keine Aussagen von Seiten der beiden Lernenden getätigt wurden. Es kann indes aufgrund der kurzen Unterrichtseinheiten nicht ausgeschlossen werden. Weiterhin sind von T. nur Verhaltensveränderungen von A. und nicht von W. explizit genannt worden (Anhang 16., Z. 19), was allerdings wiederum nicht ausschließt, dass die Lernenden bei W. Verhaltensänderungen bemerkt haben. Ein möglicher Grund

könnte eine bereits frühere Radikalisierung sein, so dass keine Verhaltensänderungen von Seiten der Lernenden bemerkt wurden.

Die Bejahung der Gewaltfrage lässt sich durch mehrere Aspekte begründen und bekräftigen. Auf der einen Seite werden die drei salafistischen Lernenden gemäß den Aussagen des Fachleiters vom Verfassungsschutz überwacht. Eine Überwachung dieser Behörde findet nur dann statt, wenn von einer Bedrohung und Gefährdung gegenüber der freiheitlichen demokratischen Grundordnung, dem Bestand und der Sicherheit des Bundes/ des Landes durch Gewaltanwendung oder dem friedlichen Zusammenleben der Gesellschaft ausgegangen wird oder zumindest der Anfangsverdacht besteht³⁵⁵. Auf der anderen Seite berichten die Lernenden, dass W. und A. ihnen angedroht haben, ihnen die Köpfe abzuschneiden. Durch diese als ernst wahrgenommen gemeinten Aussagen der Lernenden sowie des Fachleiters kann die Frage nach der Gewaltbereitschaft grundsätzlich eher bejaht werden. Verstärkt wird diese Befürwortung durch die Aussage von T. über A. *„[...] er soll sich nach Syrien verpissen. Der findet das eh so geil.“* (Anhang 16., Z. 21).

Die Aussprüche von Gewaltandrohungen sind ein Indiz für die bewusste Distanzierung von W. und A. von den Lernenden. Dies wird durch die auffällige Sitzordnung im Klassenraum, aber auch insbesondere in den Theologischen Gesprächen deutlich. W. und A. sitzen innerhalb des Klassenraumes in großer Distanz zu allen anderen Lernenden. Bei der Durchführung der Theologischen Gespräche, die in der Regel in einem Sitzkreis stattgefunden haben, haben W. und A. mindestens zwei Stühle zu den anderen Lernenden frei gelassen. Die Auswertung der Theologischen Gespräche und allgemeine Beobachtungen während den Unterrichtseinheiten zeigen, dass W. nur mit den Lehrpersonen und A. beziehungsweise Ma. kommuniziert und in keiner Weise auf Aussagen anderer Lernender eingeht oder Bezug nimmt.

Des Weiteren ist auffällig, dass A. des Öfteren den Rat des Fachleiters einholen wollte, wenn ihm die Antworten von Seiten der Studierenden nicht ausgereicht haben (Anhang 11., Z. 331). Dies zeugt möglicherweise davon, dass er den

³⁵⁵ Bundesamt für Verfassungsschutz o.J., Was genau macht der Verfassungsschutz? (online).

Fachleiter, der ihm schon längere Zeit bekannt ist, im Hinblick auf seine Aussagen mehr Vertrauen schenkt als den noch unbekannten Studierenden. Diese könnte aber auch im Zusammenhang mit den Geschlechtern stehen. Frauen haben im Islam, verstärkt in der salafistischen Gemeinde, eine untergeordnete Rolle³⁵⁶, so dass auf die Aussagen eines männlich ausgebildeten Religionslehrers mehr Wert gelegt werden könnte. Gleichwohl wird aber auch deutlich, dass diese Akzeptanz, insbesondere von W. und seinen Eltern, Grenzen aufweist. So berichtete der Fachleiter, dass diese bereits ihm und der Schule mit einem Anwalt gedroht haben, wenn weiter salafistische Vermutungen gegen W. geäußert werden und dagegen vorgegangen wird³⁵⁷.

Als weiteres Indiz für eine Zuordnung zu einer salafistischen Gruppierung können einzelne klassische Themen und Argumentationsmuster genannt werden. Auf der einen Seite sind die aufkommenden Themen in den beiden ausgewählten Theologischen Gesprächen der jeweiligen Schwerpunktsetzung der Unterrichtseinheit sowie dem didaktischen und methodischen Vorgehen geschuldet, auf der anderen Seite wird aber bei der Gesprächsführung eine klassische Argumentationsstruktur bestimmter Themen deutlich, wie die weiterführenden Analysen zeigen.

Verstärkt finden die Themen Jesus Christus, seine Rolle im Christentum, das Thema Trinität und die damit verbundene Thematik des Monotheismus und Polytheismus sowie die Verfälschung und Fehlerhaftigkeit der Bibel und dem wahren Wort Gottes in Form des Korans Gehör. Interessanterweise wurde das Thema Höllenfeuer und Paradies, welches von den Salafisten immer wieder in Gesprächen mit Christen thematisiert wird, nur ein einziges Mal von W. angesprochen (Anhang 14., Z. 84) und zwar wenige Tage nach dem Islamseminar von Abu Walaa in der Kasseler Moschee. Auch wenn dies nur eine Vermutung und gegebenenfalls Zufall ist, könnte W. –und möglicherweise auch A. – dieses Seminar besucht, diese Thematik aufgegriffen und nun in ihre Argumentation

³⁵⁶ Vgl. Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen 2016, S. 38 & 70.

³⁵⁷ Anmerkung: Diese Aussagen sind innerhalb eines Gespräches mit dem Fachleiter getroffen worden. Diese sind mit Vorbehalt zu genießen und können nicht mit 100%iger Sicherheit der Wahrheit entsprechen. Für die Wahrhaftigkeit dieser Aussage sprechen die gute finanzielle Situation des Elternhauses von W., die Überwachung durch den Verfassungsschutz und der Fund von IS Material.

mit eingebracht haben. Die Argumentationsmuster von W. und A. entsprechen den bislang bekannten Mustern von Salafisten. Die Argumentationslinien, auf die in Kapitel 6.3.3. und 6.3.4. näher Bezug genommen wird, erinnern stark an den bekannten salafistischen Prediger Pierre Vogel, der mit gezielten Fragen und vermeintlich passenden Bibelstellen das Christentum und all seine Glaubensgrundsätze nach seiner Ansicht widerlegt³⁵⁸.

Als weitere Auffälligkeiten sind die hohen Fehlzeiten zu nennen, die laut des Fachleiters am Ende des Schuljahres zum Sitzenbleiben der Dreien geführt haben sollen. Gründe für die Fehlzeiten können allerdings nicht genannt werden, so dass dieser Aspekt im Folgenden unberücksichtigt bleibt.

Als letzte interessante Verhaltensbeobachtung ist zu nennen, dass W. und A. in der Unterrichtsstunde vom 18. Mai 2016 mit dem Thema ‚War Jesus wahrer Mensch und Gottes Sohn oder doch ein Prophet?‘ die Fotos von dem Propheten Mohammed und Jesus auf einem erstellten Informationsblatt herausgestochen haben (siehe Abbildungen 8 bis 11), mit der Begründung, dass sie keine Bilder von Propheten oder anderen Gestalten im Islam haben dürfen. Interessanterweise gibt es kein explizites Bilderverbot im Koran, dennoch hat sich aus der islamischen Tradition des Propheten Mohammed ein Bildverbot entwickelt³⁵⁹, welches in weiten Teilen des Islams verbreitet ist³⁶⁰. Ein Blick in Moscheen zeigt, dass dort keine Abbildungen von Propheten, Engeln oder weiteren wichtigen Gestalten vorzufinden sind³⁶¹. Als Begründungen wird die Gefahr der Anbetung genannt, aus der sich ein Widerspruch zur alleinigen Anbetung Gottes ergeben würde³⁶².

³⁵⁸ Siehe hierzu: PierreVogelDe 2011, Junger Christ stört Islamprediger Pierre Vogel https://www.youtube.com/watch?v=z93BZnQ_EQA / MuslimTube 2010, Pierre Vogel blamiert RTL Reporter!!! <https://www.youtube.com/watch?v=9WAIQfojpS4> / PierreVogelDe 2012, Gespräch mit einem Christen – Pierre Vogel <https://www.youtube.com/watch?v=i1itzlio-ZE>

³⁵⁹ Vgl. Zimmermann, M. 2015, S. 68.

³⁶⁰ Vgl. Duthel, H. 2013, S. 454.

³⁶¹ Vgl. Sundermeier, T. / Küster, V. 1999, S. 70.

³⁶² Vgl. Zimmermann, M. 2015, S. 68.

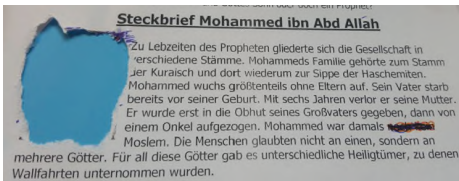


Abbildung 8: Informationsblatt Mohammed von A.

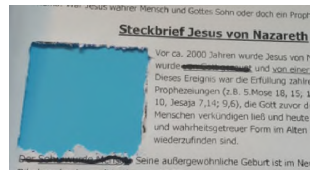


Abbildung 9: Informationsblatt Jesus von Nazareth von A.

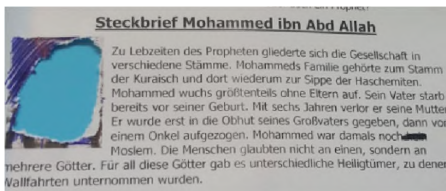


Abbildung 10: Informationsblatt Mohammed von W.

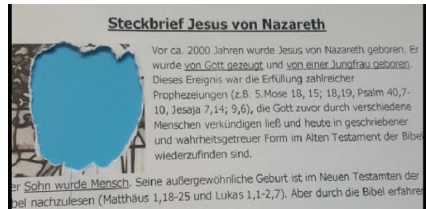


Abbildung 11: Informationsblatt Jesus von Nazareth von W.

Das Ausstechen der Bilder verdeutlicht die Rückbesinnung auf den Propheten Mohammed, welcher in der damaligen Zeit alle Bilder an heiligen Orten entfernen ließ³⁶³. Neben dem Ausstechen von Bildern zeigen die Abbildungen, dass innerhalb des Textes von W. und A. Änderungen vorgenommen worden sind. Insbesondere sind die Fakten, dass Mohammed zunächst noch kein Moslem war, obwohl er derjenige war, der den Islam erst erschaffen hat sowie die Zeugung Jesus durch Gott, die durch verschiedene Prophezeiungen im Alten Testament angekündigt wurde, durchgestrichen wurden. Dies verdeutlicht, dass trotz der Nennung von Bibelstellen und der Rückbesinnung des Islams auf Teile des Alten Testaments, diese Annahmen und Fakten von W. und A. nicht akzeptiert werden.

Im Hinblick auf die Rollen der Lehrperson in Theologischen Gesprächen, kommt insbesondere die Rolle der aufmerksamen Beobachterin zum Tragen. Die Lehrperson wird nicht nur mit der allgemeinen Aufgabe konfrontiert, die gesamte Lerngruppe mit ihren Wortbeiträgen, möglichen Einbruchstellen, Interessen und Fragen wahrzunehmen³⁶⁴, sondern auch die äußerlichen Auffälligkeiten und verbalen Äußerungen sowie Verhaltensweisen wahrzunehmen und folglich zu deuten. Dies ist besonders für die Identifizierung von Salafisten innerhalb der

³⁶³ Vgl. Sundermeier, T. / Küster, V. 1999, S. 70.

³⁶⁴ Vgl. Team der ev. Religionspädagogik Uni Kassel 2014, Rollen der Lehrperson (online).

Lerngruppe von Bedeutung. Diese Rolle erfolgt allerdings nicht nur innerhalb von Theologischen Gesprächen, sondern in den gesamten Unterrichtsstunden. Dabei stehen die Wahrnehmung im Umgang mit den Themen sowie die daraus resultierenden Äußerungen im Vordergrund³⁶⁵.

Zusammenfassend hat die Analyse des Screening Modells gezeigt, dass die Vermutungen einer salafistischen Zugehörigkeit von W. und A. zu befürworten sind. Darüber hinaus konnte ein erster Einblick in die äußerlichen Erscheinungen, Hintergründe und Verhaltensweisen der beiden Lernenden gegeben werden, so dass nachfolgend eine tiefgründige Auseinandersetzung mit einzelnen Aspekten in Bezug zu den beiden ausgewählten Theologischen Gesprächen und einzelnen Passagen aus weiteren Gesprächssituationen erfolgen wird, um nicht nur die Vermutungen weiter zu bestärken, sondern daraus ableitend Herausforderungen und Umgangsweisen zu identifizieren und schließlich ein Modell zu entwickeln, welches Herausforderungen und Maßnahmen für den Umgang darstellt.

6.2. *Fachwissen*

In diesem Abschnitt erfolgt die Analyse der Beobachtungsperspektive **Fachwissen** der beiden Theologischen Gespräche. Zunächst werden beide Gespräche im Einzelnen unter den Aspekten der **angesprochenen Themen, des fehlerhaften Wissens** sowie **die Rolle der begleitenden Expertin** untersucht. Abschließend erfolgt in einem Zwischenfazit ein Blick auf die Parallelen zum Salafismus sowie eine Interpretation. In diesem Zuge wird eine Reflexion und Bewertung vorgenommen, inwieweit diese Beobachtungsperspektive eine Verstärkung der salafistischen Zugehörigkeit der Lernenden ermöglicht.

6.2.1. Themen – Theologisches Gespräch 1

Im Vordergrund des Theologischen Gespräches über die Unterschiede der beiden ausgewählten Weltreligionen (Anhang 11. & 12.1.) wurden die Trinität, der Monotheismus und Polytheismus, die Rolle Jesu und die damit verbundene Frage, ob Jesus Gott, Gottes Sohn oder ein Gesandter ist, schwerpunktmäßig

³⁶⁵ Vgl. Team der ev. Religionspädagogik Uni Kassel 2014, Rollen der Lehrperson (online).

thematisiert. W. bringt gleich zu Beginn das Thema Jesus und Trinität in das Gespräch ein, indem er fragt, ob mit dem wahren Gott Jesus oder die Trinität gemeint sei (Z. 12³⁶⁶). Seine Frage gründet sich möglicherweise darauf, dass das Christentum ein trinitarisches Gottesverständnis hat und Jesus als Sohn Gottes ansieht. Die Trinität, welche sich im Zuge der Dogmengeschichte entwickelt hat, beschreibt Gott in drei verschiedenen Personen, den Vater, den Sohn und den heiligen Geist³⁶⁷. Durch diesen einen Gott, der sich in drei Gestalten zeigt, offenbart das Christentum den Glauben an den einen Gott. Diese Ansichten werden aus islamischer Sicht abgelehnt, weil die ‚Dreiteilung‘ eine Form der Vielgötterei darstellt³⁶⁸. Diese gehört aus Sicht der monotheistischen Religionen zur größten Sünde³⁶⁹. Das problematische und differenzierte Verständnis über die Trinität wird im Theologischen Gespräch deutlich. Die von W. verstandene Dreigötterlehre (Z. 19f.) lässt sich nicht mit dem Gedanken des einen Gottes vereinen. S. versucht die christliche Sichtweise mit anschaulichen Beispielen zu erläutern (Z. 26; 29; 50), um dadurch ein Verständnis des christlichen Glaubens zu bewirken. Er unternimmt den Versuch, die Einheit Gottes durch die Trinität mit einer Umschreibung von ‚Hüllen‘ und ‚Gestalten‘ greifbarer werden zu lassen (Z. 24, 50). Gleichzeitig wird durch die Argumentationen und Fragen von A. deutlich, dass für ihn eine Zuordnung von drei Personen zu einer Person, nämlich Gott, unverständlich ist (Z. 103). Möglicherweise begründet sich dieses Unverständnis auf der theoretischen Annahme des Islams, dass Gott durch das trinitarische Verständnis zusammengesetzt ist³⁷⁰ und demnach keine Einheit bildet, sondern als einzelne Personen beziehungsweise Götter gesehen werden. In Verbindung mit der Trinität steht die Person Jesu, die im Christentum als Sohn Gottes bezeichnet wird und ein Bestandteil der Trinitätslehre ist. Auch diese Ansicht lehnt der Islam ab. Auf der einen Seite wird im Koran und in der islamischen Glaubenslehre der Schöpfer klar von den Geschöpfen getrennt³⁷¹. Dies wird daran deutlich, dass im Koran im Gegensatz zur Bibel nicht von einem

³⁶⁶ Anmerkung: *Nachfolgend wird sich auf Anhang 11. bezogen.*

³⁶⁷ Vgl. Thurner, M. 2013, S. 1439.

³⁶⁸ Vgl. Berger, L. 2010, S. 216.

³⁶⁹ Vgl. Berger, L. 2010, S. 216.

³⁷⁰ Vgl. Berger, L. 2010, S. 219.

³⁷¹ Vgl. Schirrmacher, C. 2006, Christentum und Islam im Vergleich & Suren 55,1-78;6,100-101.

Ebenbild Gottes die Rede ist. Auf der anderen Seite werden Gott keine Attribute zugeschrieben, die die Grenze zwischen Menschen und Gott verschwimmen lassen könnten³⁷².

Gott allein steht im Islam im Mittelpunkt, ihm allein gebührt alle Macht. Jesus Christus wird im Islam lediglich als Prophet oder Gesandter von Gott gesehen³⁷³. Das christliche Verständnis des menschengewordenen Sohns und dem Stellvertreter Gottes, welches in der Bezeichnung Sohn Gottes zum Ausdruck kommt, wird strikt zurückgewiesen und sogar als Gotteslästerung verstanden³⁷⁴. Für W. stellt diese Zuschreibung von Eigenschaften auf Jesus eine Beigesellung dar, die wiederum mit der Vielgötterei in Verbindung gebracht wird (Z. 56 & 76). Dies hat zur Folge, dass W. die Ansicht vertritt, dass das Christentum eine polytheistische Religion ist (Z. 74) und der Islam als monotheistisch angesehen wird, weil alle Eigenschaften Gott zugeschrieben werden (Z. 76) und sie keinen Mittler, wie es Jesus im Christentum nach islamischem Verständnis ist, zwischen Gott und den Menschen benötigen³⁷⁵. Diese Überzeugung findet sich immer wieder in der Literatur. Die Verbindung von Trinität im Christentum, die Diskussion über Polytheismus und Monotheismus und die Rolle Jesus im Christentum und Islam ziehen sich durch das gesamte Theologische Gespräch. W. versteht durch die Menschwerdung Jesu eine Beigesellung Gottes. Dies steht jedoch im Widerspruch zu Jesus, der ein Monotheist war (Z. 56). Seine Ansicht begründet er damit, dass Jesus immer gesagt hat, dass Gott direkt gefragt werden soll und nicht Jesus selbst angebetet werden darf (Z. 56).

Das Thema Anbetung stellt sich für A. als schwierig greifbar dar, weil er danach fragt, ob Jesus oder Gott angebetet werden muss (Z. 90). Für ihn scheint der Zusammenhang und die Verbindung zwischen Jesus und Jesus als Gottes Sohn nicht vereinbar, so dass er eine Anbetung des Gottessohnes ablehnt (Z. 103).

³⁷² Vgl. Kandil, F. 2008, S. 283.

³⁷³ Vgl. Berger, L. 2010, S. 218.

³⁷⁴ Vgl. Berger, L. 2010, S. 218.

³⁷⁵ Vgl. Kandil, F. 2008, S. 283.

Für W. stellt die Anbetung einen Widerspruch zu Jesus Aussagen dar (Z. 129). Diese Annahme kann beispielsweise auf Lukas 11,2 zurückgeführt werden: „Wenn ihr betet, so sprecht: Vater, geheiligt werde dein Name; dein Reich komme“. Gleichzeitig wird aber in Johannes 16,23 die Anbetung Gottes in Jesus Namen angedeutet: „Wahrlich ich sage euch: Was ihr den Vater bitten werdet in meinem Namen, wird er euch geben“. Letzteres versucht S. in seinen Argumentationen zu erläutern. Weil Jesus Gottes Sohn ist, ist er vollkommen eins mit Gott³⁷⁶ und dies hat zur Folge, dass die Christen Jesus und dadurch gleichzeitig Gott anbeten (Z. 98b; 100; 101). Um dieser Problematik ein Stück entgegenzuwirken, wurde im weiteren Verlauf des Gespräches versucht, die Rolle Jesu im Christentum zu erarbeiten. Dafür wurden grundlegende Bestandteile des Christentums, wie beispielsweise das Osterereignis (Z. 132-136; 141-158) und die Himmelfahrt (Z.138f.) thematisiert, um zu verdeutlichen, dass in Jesus Christus Gott auf die Erde gekommen ist.

Die vermittelte Annahme, dass Jesus Gott auf Erden ist (Z. 167), führt innerhalb des Gespräches dazu, dass die Frage nach der Allwissenheit von Gott beziehungsweise Jesus gestellt wird (Z. 169). W. nennt das Beispiel, dass Jesus auf eine Frage eines Jüngers gesagt hat „nicht ich weiß es, nicht du weißt es, nur Gott weiß es“ (Z. 169). Dieses bedeutet für ihn allerdings, dass Jesus nicht allwissend ist und dies hat zur Folge, dass wenn Jesus als Gott angesehen wird, Gott nicht alles weiß (Z. 171; 173). Dies würde allerdings im Widerspruch zur Annahme der Allwissenheit Gottes stehen (Z. 183). Wird von einer Allwissenheit Gottes ausgegangen und Jesus als Gott angesehen, so widerspricht das der Aussage Jesu, dass er nicht alles weiß und dass Gott und nicht er angebetet werden soll (Z. 192). A. ist der Ansicht, wenn Jesus wirklich Gott wäre, dann hätte er Antworten auf Fragen gegeben und eine direkte Anbetung verlangt (Z. 192). Zu einem späteren Zeitpunkt des Gespräches wird diese Thematik erneut aufgegriffen und versucht den Lernenden zu verdeutlichen, dass Jesus nicht jedem die Antworten offenbarte, sondern häufig die Form der Gleichnisse³⁷⁷ gewählt hat, um die Antworten nicht direkt offenzulegen (Z. 307).

³⁷⁶ Vgl. Briem, C. 2009, Anbetung des Herrn (online).

³⁷⁷ Vgl. Hardt, A. / Runkel, D. o.J., Gleichnis – Bibel Lexikon (online).

W. bringt im Zuge der Anbetungs-Diskussion den Aspekt des Gesandten ein (Z. 193). Dies begründet er damit, dass Jesus zum Glauben und zur Anbetung Gottes aufgerufen hat (Z. 195). Er vergleicht Jesus mit Mohammed, der Gleiches getan hat (Z. 195). Als Gesandter oder Prophet wird im Islam eine Art Botschafter verstanden, der die Gottesbotschaft aus dem Himmel den Menschen auf die Erde bringt³⁷⁸. Die Aufgabe besteht in der Offenbarung des Gotteswortes und dadurch „[...] die Menschen an ihr sündiges Leben und das Gericht zu erinnern“³⁷⁹. Auch das christliche Verständnis von Propheten ist identisch mit dem des Islamischen, so dass Jesus als Prophet angesehen werden kann. Obwohl Jesus sich selbst als ein Prophet sieht, geht er über diese Position hinaus, weil er nicht nur der Sohn Gottes ist und Wunder bewirkt, sondern auch die Botschaft in seiner Person trägt und als solche verkündet³⁸⁰. Dies und auch das später entwickelte trinitarische Verständnis führen dazu, dass aus christlicher Perspektive Jesus mehr als nur ein Prophet gewesen ist und deshalb von Mohammed abgegrenzt wird. Auch wenn aus islamischer Sicht Mohammed als der größte und letzte Prophet angesehen wird³⁸¹, lassen sich im Vergleich zu Jesus im Koran keine annähernd ähnlichen Beschreibungen finden. Als Beispiel können die Suren über die Geburt Jesu sowie die Wundererzählungen genannt werden³⁸².

Interessanterweise bringt W. im Anschluss an das Thema des Gesandten die Geburt Jesu in das Gespräch mit ein, indem er kritisiert, dass Gott allmächtig ist und für die Zeugung von Jesus kein Heiliger Geist notwendig ist (Z. 202; 206). Des Weiteren verbindet er mit der Allmacht Gottes naturwissenschaftliche Aspekte, die allerdings nichts weiter zur Thematik des Gesandten beitragen (Z. 204; 206).

Der Aufforderung, die wesentlichen Aussagen des bisherigen Gesprächs zusammenzufassen, ist jedoch keiner nachgekommen, hingegen wurde von W. einen neuen Aspekt eingebracht. Er nimmt Bezug auf die Entstehung des Christentums und die Veränderungen und angeblichen Fehler in der Bibel (Z. 208).

³⁷⁸ Vgl. Clark, M. 2015, S. 71.

³⁷⁹ Clark, M. 2015, S. 71.

³⁸⁰ Vgl. Thurner, M. 2013, S. 1157.

³⁸¹ Vgl. Schirmacher, C. 2005, Islam und christlicher Glaube.

³⁸² Vgl. Sure 2,253; 5,110; 19,16-34;

Im Zuge dessen wird über die Entstehung des Korans gesprochen. Dieser ist, wie W. und A. richtig berichten, durch den Engel Gabriel dem Propheten Mohammed gesandt worden mit dem Ziel, die Botschaft den Menschen zu verkünden (Z. 226)³⁸³. Die Verbindungslinien, die Mohammed und Jesus gemeinsam haben, sind für W. und A. nicht gleichzusetzen, wie der Vergleich mit dem Postboten zeigt (Z. 229; 231; 232ff.). In diesem Gesprächsabschnitt wird nochmals deutlich, dass W. und A. der Ansicht sind, dass die Christen nicht direkt Gott anbeten, sondern über Jesus (Z. 232; 240).

Im Anschluss bringt A. den Aspekt ein, dass die Behauptungen und Ausführungen einer Religion, wie in diesem Fall im Christentum, nicht immer übereinstimmen müssen. So nennt er beispielsweise, dass das Christentum behauptet eine monotheistische Religion zu sein, allerdings durch das Geben von göttlichen Eigenschaften auf die Menschen zu einer polytheistischen Religion wird (Z. 244). Im Zuge dessen wird das Thema der von Gott Gesandten und das Verständnis im Islam weiter thematisiert. Mohammed wurde nach islamischem Verständnis nur gesandt, weil die Botschaft von Jesus im Zeitverlauf verändert worden ist und nicht mehr dem ursprünglich vermittelten Glauben entsprochen hat³⁸⁴ (Z. 262; 264; 266). Zum Ende hin werden von W. und A. noch einmal die Themen Trinität, Gesandter und Sohn Gottes miteinander vermischt.

Insgesamt zeigt sich, dass die Person Jesus und seine Rolle im Christentum und im Islam in diesem Gespräch mit einem Anteil von circa 18%³⁸⁵ dominieren (Anhang 12.2.). Die Themen Trinität, Polytheismus und Monotheismus sowie die allgemeine Auffassungen des Christentums und des Islams begleiten diesen Schwerpunkt und umfassen immer wieder einzelne Bereiche des Dialogs.

6.2.2. Fehlerhaftes Wissen – Theologisches Gespräch 1

Innerhalb der Themen zeichnet sich allerdings ein fehlerhaftes fachliches Wissen einiger Lernender aber auch der Lehrperson ab (Anhang 12.1.). Dazu zählt insbesondere die Annahme von W., dass das Christentum beziehungsweise die

³⁸³ Vgl. Ohling, K. H. 2000, S. 42.

³⁸⁴ Vgl. Clark, M. 2015, S. 108.

³⁸⁵ Anmerkung: betrachtet wurde nur die Oberkategorie Thema „Jesus“. Werden die einzelnen Unterpunkte betrachtet ergibt sich eine Gesamtsumme von circa 44%.

Bibel 200 Jahre nach dem Tod von Jesus geschrieben worden ist (Z. 129; 208; 252; 266; 315). Diese äußert er mehrfach im Gespräch³⁸⁶. Dazu ist zu sagen, dass das Christentum nicht geschrieben worden ist, sondern sich im Zeitverlauf ebenso wie der Islam oder das Judentum entwickelt hat. W. nimmt gleichzeitig eine Vermischung des Christentums und der Bibel vor, wie ein Vergleich der oben genannten Aussagen zeigt. Die Bibel ist das heilige Buch, auf welches sich das Christentum beruft und woraus sich ihre Glaubenslehre entwickelt hat. W. bezieht sich in seinen Aussagen nicht auf das Alte oder das Neue Testament, sondern nennt die Bibel im Hinblick auf die Entstehung als ganzes Buch, so dass ein fehlerhaftes Wissen vorzufinden ist. Texte aus dem Alten Testament wurden bereits im neunten Jahrhundert vor Christus in schriftlicher Form festgehalten³⁸⁷. Weil W. sich auf die Entstehung der Bibel beziehungsweise des Christentums nach Jesu Tod bezieht, kann er möglicherweise nur die Entstehung des Neuen Testaments meinen. Ebenfalls würde sich auch hier ein fehlerhaftes Wissen zeigen, da bereits erste Schriften im ersten Jahrhundert nach Christus verfasst wurden³⁸⁸. Ein Blick in die Evangelien zeigt, dass beispielsweise das Markusevangelium um 70 nach Christus entstanden ist³⁸⁹. Weiterhin äußert W., dass Gott Menschen aus einem Tropfen Sperma erschaffen hat (Z. 204). Diese Aussage ist bei einem Blick in den Koran so nicht wiederzufinden. In Sure 23: 12-14 ist zwar die Rede von einem Samentropfen³⁹⁰, allerdings nicht von Sperma. Zudem wird von einem Blut- und Fleischklumpen berichtet, aus dem letztendlich der Mensch geformt worden ist³⁹¹. Des Weiteren definiert W. die Allmacht Gottes alleine über die Erschaffung des Menschen (Z. 204). Dies greift gewiss zu kurz und wäre nur ein Beispiel für die Beschreibung der Allmacht Gottes. Auch im Hinblick auf die Person Jesus weiß W. lückenhaftes und aus wissenschaftlicher Perspektive fehlerhaftes Wissen auf. In Bezug auf die Rolle Jesu und seiner Kreuzigung äußert W., dass Jesus die ‚Sünde der Menschen‘ (Z. 254) gebracht hat. Allerdings ist laut christlichem Verständnis Jesus

³⁸⁶ Anmerkung: 50% des als fehlerhaft markierten Wissens.

³⁸⁷ Vgl. Deutsche Bibelgesellschaft o.J., Entstehung und Inhalt der Bibel (online).

³⁸⁸ Vgl. Deutsche Bibelgesellschaft o.J., Entstehung und Inhalt der Bibel (online).

³⁸⁹ Vgl. Die Bibel Altes und Neues Testament – Einheitsübersetzung 1980, S. 1122.

³⁹⁰ Vgl. Sure 23:13.

³⁹¹ Vgl. Sure 23:14.

für die Sünden der Menschen gestorben³⁹² und nicht gekommen, um die Sünden zu bringen. Weiterhin ist für W. Jesus ein Muslim, weil er Monotheist gewesen ist (Z. 266). Diese Aussage stimmt gemäß historischen Überlieferungen nicht überein. Mit dem Propheten Mohammed, der in der Zeit zwischen 570 und 623 nach Christus gelebt hat, ist die Religion des Islams entstanden. Dies hat zur Folge, dass aus der historischen Perspektive Jesus kein Muslim gewesen sein kann. W. beruft sich möglicherweise auf sein islamisches Glaubensverständnis, nach dem alle monotheistischen Propheten, aber auch Juden und Christen, die an den einzigen wahren Gott alleine Glauben, als Muslime angesehen werden³⁹³.

Innerhalb des Theologischen Gespräches liegt ebenso ein fehlerhaftes Wissen von Seiten der Lehrperson vor (Z. 287). Die Trinität als christliches Glaubensdogma ist erst nach dem Tod Jesu zur Zeit des Konzils von Nicäa in Konstantinopel (circa viertes Jahrhundert nach Christus) entstanden³⁹⁴. Sie ist demnach nicht auf die Bibel zurückzuführen. Auch wenn in der Bibel –beispielsweise in Matthäus 28:18; 1. Korinther 12:4ff.; 2. Korinther 13:13– der Vater, Sohn und Heiliger Geist genannt werden, finden sich keine Stellen, die explizit den Begriff der Trinität verwenden.

Allgemein zeigt sich, dass sowohl W. als auch A. über ein defizitäres Wissen im Hinblick auf ihre eigene Religion verfügen. Dies wird innerhalb der Aufgabe, welche nach dem Theologischen Gespräch von den Lernenden bearbeitet werden sollte und in Form einer Tabelle über die Unterschiede der beiden Religionen dargestellt war, deutlich. W. und A. konnten grundlegende religiöse Bestandteile ihrer Religion, wie beispielsweise die Nennung der wichtigsten Feste, nicht beantworten.

6.2.3. Begleitende Expertin – Theologisches Gespräch 1

Das fehlerhafte Wissen von Seiten der Lernenden, aber auch die unterschiedlichen und teilweise defizitären Wissensstände aller Lernenden über die beiden

³⁹² Vgl. Backhaus, K. 2013, S. 781

³⁹³ Vgl. Clark, M. 2015, S. 258.

³⁹⁴ Vgl. Schmid, K. 2013, S. 49

Religionen und deren Glaubensdogmen, erfordern von Seiten der Lehrpersonen die Rolle der begleitenden Expertin. Die Rolle der begleitenden Expertin umfasst nicht nur die Wahrnehmung wichtiger Beiträge, dem Geben von Impulsen, um weitere Gedanken in die Theologischen Gespräche mit einzubringen und den Blick auf ein Thema zu erweitern, sondern den Lernenden auch Fachwissen zu vermitteln³⁹⁵. Diese Rolle geht allerdings auch über die Theologischen Gespräche hinaus. Die Lehrperson kann beispielsweise nach einem Gespräch Arbeitsmaterialien vorbereiten, die an das Vorwissen der Lernenden anknüpfen, um dadurch lückenhaftes Wissen zu beseitigen oder das bestehende Wissen zu erweitern³⁹⁶. Die Analyse des Gespräches über die Unterschiede der beiden Weltreligionen zeigt, dass die Lehrperson den Lernenden innerhalb des Gespräches lediglich vier Mal explizit Fachwissen vermittelt (Z. 81; 84; 146; 166). Dabei beantwortet sie verstärkt Wissensfragen der Lernenden beziehungsweise komplementiert fehlendes Wissen. Insbesondere wird kein Bezug auf das fehlerhafte Wissen von W. genommen, möglicherweise aufgrund von Überforderung von Seiten der Lehrperson. Um die Gedanken der Lernenden weiter voranzubringen, verbindet die Lehrperson an einigen Stellen ihr Fachwissen mit Fragen, die sie an die Lernenden weitergibt (Z. 55; 115; 124; 132; 146; 213; 253). Insgesamt weißt dieses Gespräch einen geringen Anteil der begleitenden Expertin auf. Wie in Bezug auf das fehlende und teilweise fehlerhafte Wissen im Unterricht eingegangen wird, wird in Kapitel 6.3.3. näher betrachtet.

6.2.4. Themen – Theologisches Gespräch 2

Im Vergleich zum ersten Theologischen Gespräch werden in diesem über die Gemeinsamkeiten des Christentums und des Islams weit weniger Themen angesprochen (Anhang 14. / 15.1.). Grundsätzlich werden gemäß dem Hauptthema grundlegende Gemeinsamkeiten der beiden Religionen aufgegriffen. Im Hinblick auf die Gemeinsamkeiten werden beispielsweise der Glaube an einen einzigen Gott (Z. 8-11³⁹⁷) und dem Vorkommen von unterschiedlichen Propheten (Z. 2f.), die das Wort Gottes den Menschen verkünden und sie zur Umkehr

³⁹⁵ Vgl. Freudenberger-Lötz, P. 2012, S. 17.

³⁹⁶ Vgl. Freudenberger-Lötz, P. 2012, S. 17.

³⁹⁷ Anmerkung: Nachfolgend wird sich auf Anhang 14 bezogen.

aufrufen, genannt. In diesem Zusammenhang wird also die Gemeinsamkeit einer monotheistischen und prophetischen Religion hervorgehoben³⁹⁸. Weitere Aspekte bilden die Weltreligionen, die Orte der Gebete und Gemeinschaften sowie die zentrale Person Jesus³⁹⁹. In Bezug auf das ethische Handeln im Alltag werden die Aspekte der Nächstenliebe (Z. 128-132) genannt und dass die Menschen stets zum Guten berufen sind (Z. 100f). Neben Bibel- und Koranstellen (Z. 125; 132) werden diese Aspekte durch Beispiele der Lernenden untermauert (Z. 111; 113)⁴⁰⁰. Zu den Gemeinsamkeiten gehört ebenso das Thema Schöpfung, welches in der zweiten Hälfte des Gespräches einen großen Teil einnimmt (ab Z. 133). In Bezug auf die Schöpfung werden die Erschaffung der Welt sowie die Erschaffung des Menschen aus christlicher und islamsicher Perspektive erläutert und die Verbindungen hervorgehoben. Bereits in Genesis 1: 1-2,4a und 2: 2b-3,24 wird die Erschaffung der Welt in sieben Tagen durch Gott sowie die Erschaffung des Menschen erzählt. Die beiden Schöpfungsberichte beinhalten zum einen die Erschaffung durch das Wort Gottes (Genesis 1: 2- 2, 4a) und zum anderen durch handwerkliche Tätigkeiten, die durch die verwendeten Verbformen, wie beispielsweise „machen, formen, nehmen“ verdeutlicht werden. Aus christlicher Perspektive ist die Schöpfung ein Zeichnen der Allmacht Gottes und gleichzeitig ein Hoffnungsträger aufgrund der freiwilligen Erschaffung der Welt und der Menschen für die Erlösung allen Übels⁴⁰¹. Auch der Islam glaubt an die freiwillige und beabsichtigte Erschaffung der Welt und des Menschen von Gott. Ebenfalls lassen sich Parallelen zum Schöpfungsbericht im Koran wiederfinden. Als Beispiel können die Suren 32:4; 41:9-12, in denen die Rede von der Erschaffung der Welt in sechs beziehungsweise acht Tagen ist, sowie die Suren 2:30-34 und 4:1, die von der Erschaffung Adams aus Lehm und dem Geiste als auch von der Erschaffung Evas durch die Rippe des Mannes, berichten. Als grundlegende Unterschiede können im Vergleich zum christlichen Schöpfungsglauben der Glaube an eine creatio continua⁴⁰² sowie die Erschaffung der Welt

³⁹⁸ Vgl. Zimmer, S. 2011, S. 3f.

³⁹⁹ Vgl. EKD 2011, Was jeder vom Islam wissen muss (online).

⁴⁰⁰ Vgl. Zimmer, S. 2011, S. 5.

⁴⁰¹ Vgl. Thurner, M. 2013, S. 1290.

⁴⁰² Vgl. Erdem, E. 2013, S. 1292 7 Vgl. Tautz, M. 2007, S. 275

aus einem zuvor vorhandenem Substrat⁴⁰³ genannt werden. Die Lernenden greifen in dem Gespräch einzelne Elemente aus der Schöpfungserzählung auf (Z. 139-143; 167-178; 187-190) und nennen im Zuge dessen die Sichtweisen und Elemente des Korans (Z. 144-146; 158-160; 179; 191-194).

Neben den Gemeinsamkeiten wird kurz nach Beginn des Theologischen Gesprächs durch den Einschub von W., dass im Christentum Mohammed in beiden Religionen vorkomme (Z. 30), eine Diskussion über das Christentum im Hinblick auf die vorhandenen Fehler in der Bibel sowie die mögliche Verfälschung der verkündeten Botschaft Gottes im Zeitverlauf entfacht (Z. 35-95). W. begründet seine Aussage, dass der Prophet Mohammed bereits durch die Bibelstelle 18:18 aus dem fünften Buch Mose angekündigt wird. Dort wird allerdings kein Name genannt. Seine Annahme lässt sich darauf zurückführen, dass die Muslime diese exemplarische Bibelstelle für die Sendung des Propheten Mohammed sehen⁴⁰⁴. Im Gegensatz dazu nehmen die Christen dies als Vorsehung für das Kommen Jesu⁴⁰⁵. Im weiteren Verlauf erfolgt auf Grundlage der Aussage von W., dass das Neue Testament verfälscht worden sei (Z. 59), eine Erörterung der Entstehungszeit der Bibel und des Korans. Im Zuge des ersten Theologischen Gesprächs wurden die theoretischen Grundlagen diesbezüglich bereits erläutert. W. nennt wie im vorherigen Gespräch die Argumente, dass der Islam im Gegensatz zum Christentum eine monotheistische Religion (Z. 75), Jesus Muslim (Z. 80) und das Christentum verfälscht beziehungsweise umgeändert worden sei (Z. 75; 86). Das Alte Testament setzt er mit dem ‚alten Christentum‘ gleich, welches nach seiner Auffassung mit dem heutigen Christentum nicht vergleichbar ist (Z. 95). Sein Verständnis gründet er vermutlich darauf, dass er davon ausgeht, dass nach Jesu Tod die Menschheit die Botschaft verändert hat, so dass sich daraus eine Abwendung vom Monotheismus ergeben hat (Z. 75). Diese Aussage lässt sich ebenfalls aus theoretischer Sichtweise begründen. Im Koran finden sich Auszüge, die der biblischen Ur-, Väter- und Mosegeschichte

⁴⁰³ Vgl. Sure 21:30 (Die Erde war eine zusammenhängende Masse) & Sure 41:11 (und der Himmel formloser Rauch)

⁴⁰⁴ Vgl. Stoppel, A. 2007, S. 111.

⁴⁰⁵ Vgl. Stork, M. 2011, S. 152.

entsprechen⁴⁰⁶, so dass W. möglicherweise aufgrund dessen das Alte Testament weniger kritisch sieht. W. versucht seine Argumentationen, dass das Christentum verfälscht und keine monotheistische Religion sei, mit dem ersten Gebot des Christentums zu verstärken (Z. 95). Dabei nennt er insbesondere den Aspekt der verbotenen Beigesellung Gottes. Die zehn Gebote, die sich im zweiten Buch Mose Kapitel 20 sowie im fünften Buch Mose Kapitel fünf wiederfinden, gelten heute im Christentum als wesentlicher Bestandteil des christlichen, aber auch des gesellschaftlichen Lebens. Insgesamt wird bei der Thematik des Christentums deutlich, dass W. seine Glaubensüberzeugungen des Islams in dem Gespräch hervorbringt.

Ein weiterer Punkt, der als separate Unterkategorie der Beobachtungsperspektive **Fachwissen** aufgeführt wurde, ist das Thema des Jüngsten Gerichts. W. spricht im Hinblick auf die Gesprächssituation, dass Jesus Jude war, das Thema des Jüngsten Gerichts an (Z. 84). Dort erläutert W., dass alle Menschen, die die Botschaft von Mohammed nicht annehmen werden, in die Hölle anstatt ins Paradies kommen. Nach islamischer Glaubensvorstellung –und verstärkt die der Salafisten⁴⁰⁷– gibt es nur einen Weg zu Gott, welcher über den einzig wahren und richtigen Glauben und nur über Mohammed führt⁴⁰⁸. Wird dieser richtige Weg bestritten, wartet das Paradies, welches je nach religiösem Rang in sieben Stufen unterteilt ist⁴⁰⁹. In die Hölle dagegen gelangen alle Nichtmuslime und die, die sich nicht an die religiösen Gebote gehalten haben⁴¹⁰. An dieser Stelle sei ebenfalls der Verweis auf das Interview mit einem Sunniten über die Weltreligionen (Anhang 2.) zu nennen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass trotz der kurzen Diskussion über das Christentum die Gemeinsamkeiten der beiden Religionen im Vordergrund standen. Dies verdeutlicht die prozentuale Angabe von knapp 42% in der Auswertung (Anhang 15.1.)⁴¹¹.

⁴⁰⁶ Vgl. Tröger, E. 2009, Urkoran, Koran und das Alte Testament in Beziehung zueinander (online).

⁴⁰⁷ Vgl. Berger, L. 2010, S. 187.

⁴⁰⁸ Vgl. Nagel, T. 2008, S. 46.

⁴⁰⁹ Vgl. Berger, L. 2010, S. 185.

⁴¹⁰ Vgl. Berger, L. 2010, S. 186.

⁴¹¹ Anmerkung: Thema Schöpfung und Gemeinsamkeiten ergeben in der Summe circa 81%.

6.2.5. Fehlerhaftes Wissen – Theologisches Gespräch 2

Wie im ersten Theologischen Gespräch nennt W. vermehrt, dass das Christentum beziehungsweise die Bibel 200 Jahre nach Jesu Tod entstanden ist (Z. 61; 67; 71). Ebenso zeigt sich, dass W. lückenhafte Kenntnisse in Bezug auf Bibel- und Koranstellen hat. Dies wird beispielsweise deutlich, als er behauptet, dass im fünften Buch Mose 18:18 Mohammed als Prophet angekündigt wird, wobei dort kein Name genannt wird. Auch kommt Mohammed nicht in der Bibel vor. Mögliche Hintergründe wurden bereits im vorherigen Kapitel genannt. Ebenfalls wird bei genauer Betrachtung der Koranstelle in Bezug auf die Erschaffung der Lebewesen deutlich, dass die von W. genannte Koranstelle den Begriff Sperma oder Blutstropfen nicht verwendet (Z. 158). In Bezug auf die religiöse Ausrichtung von Jesus nennt er erneut, dass Jesus Muslim gewesen sei. Auch dies wurde bereits innerhalb des ersten Theologischen Gespräches näher erläutert. W. äußert, dass durch Jesus das Christentum verfälscht worden sei (Z. 75). Möglicherweise handelt es sich hierbei um ein Versprechen, weil W. eigentlich Jesus als Monotheisten und Muslim begreift (Z. 75; 80), so dass seine Aussage widersprüchlich wäre. Aufgrund dessen wird auf diesen Aspekt nicht näher eingegangen. Weiterhin zeigt sich ein fehlerhaftes Wissen in Bezug auf das Alte und das Neue Testament. W. scheint der Annahme zu sein, dass die Jünger und Jesus bereits im Alten Testament gepredigt und die Botschaft Gottes verkündet haben (Z. 80). Allerdings handelt erst das Neue Testament von Jesus und seinen Jüngern. W. geht außerdem davon aus, dass die Bibel ein fehlerfreies Buch sein müsste, wenn es Gottes Wort wäre (Z. 86). W. scheint keine Kenntnis darüber zu haben, dass die Christen nicht behaupten, dass die Bibel wortwörtlich zu verstehen und fehlerfrei ist, sondern vielmehr als Gotteswort in Menschenwort verstanden wird. Seine Aussagen können ein Indiz dafür sein, dass W. nur vernommene Worte von Imamen, Glaubensanhängern und Dritten wiedergibt ohne jedoch tiefergehende Kenntnisse zu haben.

6.2.6. Begleitende Expertin – Theologisches Gespräch 2

Die Rolle der begleitenden Expertin war im Vergleich zum vorherigen Gespräch fast vier Mal höher (Anhang 15.1.). Die Lehrpersonen haben in diesem Gespräch verstärkt nach Bibel- und Koranstellen gefragt (Z. 34; 36; 58), um dadurch die getroffenen Aussagen von W. zu untermauern und gleichzeitig ihre Richtigkeit zu überprüfen. Die Überprüfung schien aufgrund der Aussagen von W., die das Christentum und deren Glaubensansichten infrage gestellt haben, sinnvoll, um dadurch mögliche Gegenargumente erwidern zu können. Ebenfalls haben die Lehrpersonen Fachwissen an die Lernenden weitergeben. Beispielsweise wurde dieses bei fehlerhaften Aussagen in das Gespräch eingebracht. (Z. 58; 81; 87; 92; 94). Ebenso wurden auf Nachfrage der Lernenden Koranstellen genannt und vorgelesen (Z. 129; 132; 158; 192). Im Hinblick auf einzelne Themenbereiche hat die Lehrperson immer wieder Erläuterungen gegeben und weitere Inhalte genannt (Z. 125; 143; 171; 190; 194; 201; 203). Fragen, auf die keine direkte Antwort gegeben werden konnte, wurden aufgenommen, um diese in der kommenden Unterrichtsstunde beantworten zu können (Z. 26).

Insgesamt zeugt dieses Gespräch von einem wesentlich größeren Anteil der begleitenden Expertin. Welche möglichen Auswirkungen dies auf das Gespräch genommen hat, wird im Zuge der Verhaltensweisen näher betrachtet.

6.2.7. Zwischenfazit – Beobachtungsperspektive Fachwissen

Die beiden Theologischen Gespräche verdeutlichen, dass im Hinblick auf die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden Weltreligionen die Themen Jesus, Christentum im Vergleich zum Islam, Monotheismus und Polytheismus sowie Trinität beinhalteten. Verstärkt haben sich diese Themen im ersten Gespräch, aufgrund der Schwerpunktsetzung auf die Unterschiede, wiedergefunden. Das Gespräch bezüglich der Gemeinsamkeiten brachte ebenfalls eine Diskussion über diese hervor. Im Hinblick auf das Thema Salafismus und die salafistischen Lernenden gilt es nun herauszufinden, ob die genannten Themen Typische der Salafisten sind. Obwohl es in diesen beiden Gesprächen um die Differenzen geht, lassen sich möglicherweise dennoch Parallelen aufzeigen.

Wie bereits in Kapitel 3.2.3. erörtert, zeigt sich aus Sicht der Salafisten eine stärkere Ausrichtung auf die erste der fünf Säulen des Islams. Das dort verankerte Glaubensbekenntnis, welches den Glauben an den einen und einzig wahren Gott beinhaltet, verdeutlicht den monotheistischen Charakter des Islams. Dass diese Säule in den beiden Theologischen Gesprächen im Vordergrund steht, auch wenn diese nicht explizit erwähnt wird, zeigt sich durch die angesprochenen Themen. Die Kritik an der trinitarischen Gottesvorstellung veranschaulicht, dass das Christentum aus salafistischer Perspektive nicht an den einen und einzigen wahren Gott glaubt. Dies lässt sich durch die mögliche Dreiteilung und insbesondere der Inkarnationstheorie begründen, durch die Gott menschenähnliche Züge angenommen hat. Dies steht allerdings im Widerspruch zur islamischen Attributenlehre. Durch das Thema der Trinität und der Vorstellung eines Menschensohnes durch Jesus wird das Christentum als eine polytheistische Religion angesehen, insbesondere deswegen, weil Christen Jesus anbeten, da sie ihn als einen wesentlichen Bestandteil Gottes betrachten. Dies widerspricht aber der islamischen Glaubensvorstellung.

Auch die Rolle Mohammeds spielt in Bezug auf die erste Säule des Islams eine wesentliche Rolle. Er war derjenige, der den Glauben an den einzigen und einen wahren Gott gepredigt und die Menschen zum Kampf für den Glauben im Jenseits aufgerufen hat, um ins Paradies zu gelangen. Der Prophet Mohammed

wird immer wieder von A. und W. in den Theologischen Gesprächen angeführt. Nicht nur in der Diskussion, ob Jesus nur ein Gesandter oder doch Gottes Sohn war, sondern auch, dass Mohammed als Prophet gesendet wurde, um die Menschen wieder auf den rechten Weg zu leiten. Durch die Annahme, dass das Christentum beziehungsweise die Bibel verfälscht ist, sowie den unterschwelligen Themen Paradies und Höllenfeuer wird deutlich, dass sich laut W. die Christen nicht auf dem rechten Weg befinden und dadurch nicht ins Paradies gelangen.

Eine weitere Verbindung zeigt die Berufung auf die wortwörtliche Auslegung der Heiligen Schriften, die jedoch von Seiten der Salafisten immer wieder in einem übertragenen Sinne enden. Dies zeigt sich beispielsweise an der von W. genannten Bibelstelle (fünftes Buch Mose 18:18), in der ein Prophet angekündigt wird, aber ohne Name. Hier erfolgt ebenfalls eine Interpretation. Gleiches ereignet sich mit dem Koranvers über die Entstehung des Menschen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die angesprochenen Themen und Inhalte sehr den salafistischen Schwerpunktthemen entsprechen. Verstärkt werden diese Annahmen durch den Blick auf die im Internet zur Verfügung gestellten Videovorträge, beispielsweise von Pierre Vogel, die sich ebenfalls mit dem Thema Trinität, Jesus und dem ‚verfälschten‘ Christentum auseinandersetzen⁴¹². Im Vordergrund steht immer wieder die Kritik am Christentum und dessen Lehre.

Auf der Ebene der Beobachtungsperspektive **Fachwissen**, lassen sich demnach Parallelen in Bezug auf Salafisten erkennen, allerdings muss im weiteren Schritt auf die Argumentationsmuster und Verhaltensweisen eingegangen werden, um die Annahmen des Salafismus zu bestärken und die sich ergebenden Herausforderungen identifizieren zu können.

⁴¹² Siehe hierzu beispielsweise: Pierre Vogel 2010, Die Wahrheit über die Trinität Teil 1-3 <https://www.youtube.com/watch?v=QVLhtAUGxss> ; Pierre Vogel 2011, War Jesus Gott oder nur ein Prophet? <https://www.youtube.com/watch?v=7k8VspZGL6s>

6.3. Verhaltensweisen

Im Folgenden werden die Theologischen Gespräche aus Sicht der Beobachtungsperspektive **Verhaltensweisen** näher betrachtet. Zunächst wird auf die Beteiligung der Personen in den beiden Gesprächen geschaut. Danach folgen die Rhetorik und Argumentationsmuster der Lehrpersonen, der Lernenden und der Salafisten sowie die Körperhaltung der Lernenden. Abschließend resultiert ein kurzes Zwischenfazit, um die wesentlichen Herausforderungen und Parallelen zum Salafismus hervorzuheben. Insgesamt sollte bei der Analyse der Verhaltensweisen festgehalten werden, dass immer ein Hauch an Subjektivität mitschwingt, der aufgrund der eigenen Beteiligung als Lehrperson geschuldet ist.

6.3.1. Beteiligte Personen – Theologisches Gespräch 1

Das Theologische Gespräch über die Unterschiede der beiden Weltreligionen zeugt von einer hohen Beteiligung von W. und A. Diese liegt mit 15% bis knapp über 17% weit höher als alle anderen Lernenden (Anhang 12.2.). Lediglich die Lehrperson nimmt einen wesentlichen höheren Redeanteil ein (37%). Auffällig ist die direkte Beteiligung von W. bereits zu Beginn des Theologischen Gespräches (Z. 12⁴¹³). Weiterhin wird in der Analyse deutlich, dass W. nur mit der Lehrperson kommuniziert und keinen Bezug auf andere Lernende nimmt. Dies wird speziell ab den Zeilen 193ff. deutlich. Die Kommunikationspartner bilden zu diesem Zeitpunkt fast ausschließlich W., A. und die Lehrperson. Im Gegensatz zu W. nimmt A. Bezug zu Aussagen von anderen Lernenden, wie beispielsweise die Zeilen 32-54 verdeutlichen. S. und M. sind zu Beginn des Theologischen Gespräches aktiv, indem sie sowohl auf die Fragen von A. als auch von der Lehrperson eingehen. Im Gesprächsverlauf zeigt sich allerdings, dass die Beteiligung von S. nach der Auseinandersetzung mit A. (Z. 104) nachlässt sowie von M., nach seinem Versuch die Sichtbarkeit Gottes zu erläutern, abbricht. Ein möglicher Grund, der sich ebenfalls in der Reflexion widerspiegelt (Anhang 16., Z. 9), ist die fehlende Akzeptanz ihrer Meinung von W. und A., die daraus mögliche empfundene Respektlosigkeit sowie die fehlende Einsicht, dass auch

⁴¹³ Anmerkung: Nachfolgend wird sich auf Anhang 11 bezogen.

andere Meinungen Gültigkeit besitzen können. Vergleichsweise niedrige Beteiligungsraten sind von den anderen Lernenden zu vernehmen (Anhang 12.2.). Obwohl T. sich des Öfteren zu Wort meldet, trägt er lediglich mit circa 6%⁴¹⁴ seiner Antworten und Fragen zum Theologischen Gespräch bei. To. beteiligt sich nur nach Aufforderung der Lehrperson (Z. 198f.) wohingegen Le. sich lediglich nach Aufforderung bei der Gottesvorstellung äußert (Z. 353). Die zweite Lehrperson (K) hat sich in diesem Gespräch sehr wenig beteiligt, was sich allerdings durch die erstmalige Rolle der Kameraführung und die Konzentration auf diese begründen lässt.

6.3.2. Beteiligte Personen – Theologisches Gespräch 2

Interessanterweise beteiligt sich W. zu Beginn des Theologischen Gesprächs über die Gemeinsamkeiten ebenfalls sehr stark (Z. 10-95⁴¹⁵). Im Verlauf sinkt diese Beteiligung allerdings. Wie im ersten Theologischen Gespräch kommuniziert W. hauptsächlich mit den Lehrpersonen. Die verringerte Beteiligung ist gegebenenfalls darauf zurückzuführen, dass W. keine weiteren Angriffspunkte geboten wurden, indem die Lehrperson immer wieder auf die Gemeinsamkeiten verwiesen hat (Z. 85 & 96) und nicht auf die Unterschiede der beiden Weltreligionen eingegangen ist. A. war an diesem Tag nicht anwesend, so dass über ihn keine Aussagen innerhalb dieses Gespräches getroffen werden können. Ma. ist an diesem Tag zwar anwesend und nimmt am Theologischen Gespräch teil, äußert sich aber nur dreimal und stellt lediglich eine Frage nach dem Beweis der Nächstenliebe im Islam (Z. 124).

Im Vergleich zum vorherigen Gespräch beteiligt sich T. kontinuierlich sehr aktiv (Anhang 15.2.). Le., S. und To. halten sich dagegen sehr zurück⁴¹⁶. To. äußert sich nur nach Aufforderung (Z. 100), was möglicherweise auf sein fehlendes Fachwissen zurückgeführt werden kann (Anhang 11., Z. 199). Im Gegensatz zu Le. und To., die sich grundsätzlich kaum bis gar nicht an den Gesprächen beteiligen, können die Gründe für die niedrige Beteiligung von S. nicht eindeutig

⁴¹⁴ Anmerkung: Diese prozentuale Angabe ist um die nebensächlichen Äußerungen bereinigt. Ursprünglich sind es knapp 10%.

⁴¹⁵ Anmerkung: Nachfolgend wird sich auf Anhang 14 bezogen.

⁴¹⁶ Anmerkung: M. war ebenfalls an diesem Tag nicht anwesend.

ermittelt werden. Möglicherweise hängt es von seiner Tagesform ab oder er ist von dem vorherigen Theologischen Gespräch geprägt und möchte sich auf keine Diskussion mit W. einlassen.

6.3.3. Rhetorik und Argumentationsstruktur – Theologisches Gespräch 1

Zu den Aufgaben einer Lehrperson in Theologischen Gesprächen gehört unter anderem die Rolle der stimulierenden Gesprächspartnerin. Diese wird neben den allgemeinen Auffälligkeiten in der Rhetorik und den Argumentationsstrukturen mit Hilfe der Gesprächsförderer in Theologischen Gesprächen untersucht, weil diese Rolle unter anderem Aufschluss über die Beobachtungsperspektive geben kann.

6.3.3.1. Lehrperson

In der ersten Hälfte des Theologischen Gespräches werden von Seiten der Lehrperson verstärkt Fragen gestellt, die einen stimulierenden Charakter für die Lernenden haben. Die Fragen zeichnen sich dadurch aus, dass sie auf eine Vertiefung des Wissens oder der angesprochenen Themen abzielen. Der Grund liegt darin begründet, dass die Lernenden die Themen in ihren Inhalten sehr oberflächlich behandeln. Als Beispiel können die Zeilen 16 bis 18⁴¹⁷ genannt werden, in denen W. von einer Dreiteilung Gottes spricht und nachfolgend die Lehrperson vertiefend nach der Dreiteilung fragt⁴¹⁸. Eine Aufgabe der stimulierenden Gesprächspartnerin besteht darin, die Lernenden zum weiteren Nachdenken anzuregen⁴¹⁹. Diesem Aspekt wird in dem Theologischen Gespräch mit Hilfe der Fragen Rechnung getragen, weil die Lernenden dadurch zu einem weiteren Nachdenken angeregt werden und so begründet ihre Meinung darlegen sowie ihren Blickwinkel auf die Themen erweitern können. So gibt die Lehrperson beispielsweise nach der Diskussion um die Anbetung Jesus (Z. 98a bis 113) den Impuls, über die Aufgaben von Jesus und den von Gott erhaltenen Auftrag nachzudenken (Z. 115), um nicht nur eine Antwort auf die Anbetungsdiskussion zu finden, sondern auch weitere Unterschiede zwischen den beiden Religionen

⁴¹⁷ Anmerkung: Nachfolgend wird sich auf Anhang 11 bezogen.

⁴¹⁸ Weitere Beispiele sind Z. 92, 115, 124, 141, 150, 152, 154.

⁴¹⁹ Vgl. Team der ev. Religionspädagogik Uni Kassel 2014, Rollen der Lehrperson (online).

zu identifizieren. Weiterhin sollte mit Hilfe der Fragen, den Lernenden eine Verknüpfung von Fachwissen und eine Eröffnung von Deutungsspielräumen ermöglicht werden⁴²⁰, welches sie schließlich individuell in Bezug auf ihren Glauben reflektieren können. Auf das Gespräch rückblickend zeigt sich, dass die gestellten Fragen nicht auf eine individuelle Reflexion des Glaubens abzielten. Es wird zwar des Öfteren nach der Meinung der Lernenden gefragt (Z. 3, 21, 59), allerdings sind die Fragen nicht direkt auf die eigene Glaubenshaltung ausgerichtet. Beispielsweise richtet sich in Zeile 59 die Frage nach der Meinung auf die Äußerung, dass Jesus im Islam als Gesandter, im Christentum aber als Person Gottes verehrt wird und nicht auf die persönliche und eigene Glaubensmeinung.

Einige Fragen, die sich auf die Äußerungen von Lernenden beziehen, weisen aufgrund ihrer Formulierung einen provozierenden und Infrage stellenden Charakter auf. Als Beispiel kann die von W. genannte Äußerung in Zeile 14, dass „*wir denselben Gott*“ haben genannt werden, auf die die Frage von Seiten der Lehrperson „*Ist das so?*“ folgt⁴²¹. Dadurch werden die Lernenden auf der einen Seite angeregt über die getroffene Aussage noch einmal nachzudenken, ob es möglicherweise andere Einstellungen und Haltungen gibt, auf der anderen Seite kann dies als eine Abwertung der eigenen Haltung eines Lernenden empfunden werden. An einer Stelle wird deutlich, dass gezielt nach der eigenen Vorstellung und persönlichen Meinung gefragt wird (Z. 318). In Bezug auf die Übermenschlichkeit wird W. direkt danach gefragt, was für ein Zeichen das „*feuerspuckende Tier*“ für ihn hat.

Die Lehrperson lässt in ihre Fragen gelegentlich auch fachliche Impulse einfließen. Beispielsweise weist sie in Zeile 124 auf Weihnachten oder in Zeile 132 auf das Osterereignis hin und bittet die Lernenden die dahinterliegende Thema-

⁴²⁰ Vgl. Team der ev. Religionspädagogik Uni Kassel 2014, Rollen der Lehrperson (online).

⁴²¹ Weitere Beispiele sind Z. 77, 150, 277.

tik in das Theologische Gespräch zu integrieren. Auch dadurch werden den Lernenden weitere Deutungsmöglichkeiten eröffnet⁴²². Die fachlichen Kompetenzen werden weiterhin durch die Klärung von Begrifflichkeiten gefördert⁴²³.

Neben den gestellten Fragen fordert die Lehrperson immer mal wieder Begründungen von den Lernenden ein. Diese zielen entweder auf konkrete Beispiele, Bibel-/ Koranstellen oder auf konkrete Meinungen der Lernenden ab. Ersteres wird insbesondere dann eingefordert, wenn Behauptungen ohne konkrete Beispiele aufgestellt werden. Als Beispiel kann Zeile 242f. genannt werden, in der A. die Annahme trifft, dass sich die theoretische und praktische Ausübung der Religion unterscheiden. Durch die Erfragung nach Bibel-/ Koranstellen, wie beispielsweise in Zeile 311, sollen Aussagen der Lernenden konkretisiert werden. Das Erfragen der eigenen Meinung der Lernenden gründet sich auf deren Lernvoraussetzungen, die, wie die Auswertung und auch die Beobachtungen in den Unterrichtsstunden gezeigt haben, erhebliche Probleme haben, ihre eigene Meinung zu äußern und folglich anderen mitzuteilen. Des Weiteren zielen die Theologischen Gespräche auf die eigenen Glaubenshaltungen ab, wie dies bereits im Theoretischen Grundlagenkapitel 2.3. erläutert wurde.

In dem durchgeführten Theologischen Gespräch sind die wiederholenden Aussagen der Lehrperson, die sich teilweise durch eine wortwörtliche Wiederholung auszeichnen⁴²⁴, auffallend. Ebenfalls versichert sie sich des Öfteren rück, um die Perspektive der Lernenden richtig zu verstehen und wiederzugeben⁴²⁵ (Z. 234, 267, 274). Die Wiederholungen und die Rückversicherung des richtigen Verständnisses dienen der Lehrperson möglicherweise auch dazu, eine kurze Denkpause einzunehmen. Auch ist dies ein mögliches Indiz für eine Überforderung insbesondere mit den Aussagen von W. und A. Allerdings versucht die Lehrperson zwischenzeitlich die wesentlichen genannten Aspekte zusammenzufassen, um den Lernenden die Inhalte komprimiert darzulegen (Anhang 12.3.)⁴²⁶. Beispielsweise werden in Zeile 55 die von W. angesprochene Trinität

⁴²² Vgl. Team der ev. Religionspädagogik Uni Kassel 2014, Rollen der Lehrperson (online).

⁴²³ Vgl. Team der ev. Religionspädagogik Uni Kassel 2014, Gesprächsförderer (online).

⁴²⁴ Beispiele Zeile 13, 19, 23, 117, 126, 136, 152, 257.

⁴²⁵ Vgl. Team der ev. Religionspädagogik Uni Kassel 2014, Gesprächsförderer (online).

⁴²⁶ Vgl. Team der ev. Religionspädagogik Uni Kassel 2014, Gesprächsförderer (online).

und der Monotheismus aus islamischer und christlicher Perspektive zusammenfassend genannt. Gleiches gilt für die Zeile 245, indem die Lehrperson die essentiellen Elemente des bisherigen Gespräches bündelt, mit dem Ziel das Gespräch im Hinblick auf die Unterschiede zu beenden. Innerhalb der Zusammenfassungen lässt sich erkennen, dass einerseits die fachliche Ebene betont wird (Z. 146, 166) und andererseits Widersprüche und Unterschiede festgehalten werden (Z. 55, 245). Allerdings zeigt sich, dass teilweise interpretierende Aussagen von Seiten der Lehrperson Einfluss finden. Als Beispiel können die Zeilen 19 und 59 genannt werden. In Zeile 19 interpretiert die Lehrperson, dass der dreiteilige Gott nicht ein Gott, sondern drei Götter sind, wobei W. lediglich darauf hingewiesen hat, dass es die Trinität und die damit verbundene Dreiteilung (Z. 16), die sich durch den Heiligen Geist, den Vater und den Sohn auszeichnet (Z. 18), gibt. Ebenso wird in Zeile 59 die Rolle Jesu als Gesandter in die Aussagen von W. in Zeile 56 hineininterpretiert. Beide Beispiele können dadurch begründet werden, dass die Lehrperson sich in der Vorbereitung mit den Unterschieden im Christentum und Islam auseinandergesetzt hat und aufgrund dessen mögliche Gesprächspunkte mit diesem Fachwissen verknüpft, ohne dass dieses jedoch konkret in den Aussagen der Lernenden wiederzufinden ist. Hier wird deutlich, dass Fachwissen notwendig ist, um den Lernenden Impulse geben zu können⁴²⁷, aber eine Gefahr der vorschnellen Interpretation von Aussagen besteht.

Eine weitere Aufgabe der stimulierenden Gesprächspartnerin ist es, Bezüge zwischen den einzelnen Aussagen der Lernenden herzustellen⁴²⁸. Dies gelingt der Lehrperson gelegentlich in Ansätzen. Beispielsweise werden in Zeile 59 versucht, die Positionen des Christentums in Bezug zum Islam zu setzen. Auch nach fachlichen Erläuterungen, wie der Klärung des Begriffs Polytheismus (Z. 79-84), wird wieder der Bezug zur Äußerung von W., dass das Christentum eine polytheistische Religion sei (Z. 74), genommen. Gleiches gilt für vorgenommene Zusammenfassungen, die durch weiterführende Fragen an vorherige Themen

⁴²⁷ Vgl. Team der ev. Religionspädagogik Uni Kassel 2014, Rollen der Lehrperson (online).

⁴²⁸ Vgl. Team der ev. Religionspädagogik Uni Kassel 2014, Rollen der Lehrperson (online).

anknüpfen und somit Bezüge zwischen den einzelnen Themen und Aussagen herstellen (Z. 132, 227).

In der zweiten Hälfte des Theologischen Gespräches wird deutlich, dass die Fragen von Seiten der Lehrperson immer weniger werden und verstärkt Erklärungen auf Aussagen und Fragen von W. und A. erfolgen. Durch die Erklärungen, die die Positionen des Christentums und die dortigen Ansichten erläutern⁴²⁹, nimmt das Gespräch eine Art Verteidigungshaltung ein. Dadurch geht der Fokus auf die Unterschiede der beiden Weltreligionen verloren, da hauptsächlich nur noch das Christentum im Vordergrund steht. Dies verdeutlicht, dass die Salafisten einen prägenden Einfluss auf das Theologische Gespräch genommen haben.

Insgesamt wird in dem Theologischen Gespräch deutlich, dass die Lehrperson alle Deutungen und Fragen der Lernenden versucht hat aufzugreifen, wahrzunehmen und in das Gespräch einzubringen sowie durch fachliche Impulse die Lernenden anzuregen. Fragen wurden an die Lernenden weitergeben⁴³⁰, die allerdings nicht präzise genug auf ein Ziel ausgerichtet waren, sowie Beiträge in Zwischenfazit gebündelt. Um Gespräche auf die persönlichen reflektierenden Ebene zu führen, kann die Einnahme von Seiten der Lehrperson als Suchende, Fragende und Zweifelnde für Lernende hilfreich sein⁴³¹, um nicht nur die eigenen Hemmungen fallen zu lassen, sondern auch wahrzunehmen, dass auf einige Fragen die Lehrperson ebenso keine direkte Antwort kennt. Die Rolle der Suchenden wurde aber in dem Theologischen Gespräch nicht eingenommen. Eigene Zweifel und Fragen wurden nicht angesprochen, so dass das Gespräch hauptsächlich mit dem Blick der Außenperspektive erfolgte. So wurde beispielsweise nur ‚vom Christentum‘ oder in der ‚Wir‘ Form gesprochen, ohne jedoch die eigenen Meinungen gezielt hervorzuheben. Dadurch ist es nicht explizit gelungen, die individuellen Deutungen jedes einzelnen Lernenden in das Gespräch einzubringen. Obwohl immer wieder versucht wurde, Bezüge zwischen den einzelnen Themen herzustellen, ist dies nur in Ansätzen gelungen.

⁴²⁹ Zum Beispiel Zeilen Z. 253, 261, 287.

⁴³⁰ Vgl. Team der ev. Religionspädagogik Uni Kassel 2014, Rollen der Lehrperson (online).

⁴³¹ Vgl. Team der ev. Religionspädagogik Uni Kassel 2014, Gesprächsförderer (online).

Die Zusammenfassungen, insbesondere die in Zeile 245, sollten das Gespräch beenden, um schließlich zu den Gottesvorstellungen der Lernenden überleiten zu können. Allerdings wurden die bereits genannten Themen von W. wieder aufgegriffen. Die Lehrperson hätte im Zuge dessen einen klaren Schlusstrich ziehen müssen, um in der Thematik weiter voranzukommen.

Aus fachlicher Perspektive hat die Lehrperson, wie bereits in der Beobachtungsperspektive **Fachwissen** beschrieben, und Begrifflichkeiten gemeinsam mit den Lernenden geklärt.

Insgesamt zeigt sich, dass durch das Eingehen auf Fragen die Lehrperson eine hohe Wertschätzung, Respekt und Freundlichkeit den Lernenden entgegengebracht hat. Dies ist für eine positive Atmosphäre in Theologischen Gesprächen wichtig⁴³², damit die Lernenden Vertrauen erlangen, um dadurch offen ihre Meinungen und Haltungen darzulegen, ohne Angst vor möglichen Konsequenzen zu haben.

Allerdings zeigt sich durch die Dominanz von W. und A., dass hauptsächlich auf diese Aussagen Bezug genommen und ihnen folglich Wertschätzung, trotz der teilweise sehr differenten Meinung, entgegengebracht wird. Durch die hohe Dominanz der beiden und das häufige ins Wort fallen von A. (Z. 33, 41, 218, 264, 314, 329) sind die teilweise sehr guten Beiträge, wie beispielsweise von S., in den Hintergrund gerückt.

Im zweiten Teil des Gesprächsverlaufes wird deutlich, dass die Lehrperson den aufkommenden Fragen von W. und A. gerecht werden will, indem sie versucht diese zu beantworten. Der fehlende klare Schlusstrich zu dem Thema führt dazu, dass sowohl die Motivation der Lernenden nachlässt als auch der Gesprächsstoff ausgeschöpft ist. Eine mögliche Bestätigung für die beiden genannten Aspekte zeigt am Ende die Konversation, die hauptsächlich nur noch zwischen der Lehrperson, W. und A. stattfindet. Die Theorie zum Thema Gesprächsförderer veranschaulicht, dass es nicht notwendig ist, auf alle Aussagen Bezug zu nehmen und Stellung zu beziehen⁴³³.

⁴³² Vgl. Team der ev. Religionspädagogik Uni Kassel 2014, Gesprächsförderer (online).

⁴³³ Vgl. Team der ev. Religionspädagogik Uni Kassel 2014, Gesprächsförderer (online).

Spezifische Herausforderungen für die Lehrperson bilden in diesem Gespräch die vielen unterschiedlichen Themen, die W. in einem Satz anspricht. Insbesondere für unerfahrene Lehrpersonen ist es innerhalb der Theologischen Gespräche nicht möglich, alle Inhalte und Themen wahr- und aufzunehmen und reflektiert wiederzugeben. Dies wird ebenso in dem Theologischen Gespräch deutlich. Beispielsweise nennt W. in Zeile 252 auf die Frage warum Gott einen Sohn gesandt hat, mehrere Argumente, die allerdings keine begründete Antwort auf die Frage geben. Im Zuge dessen hätte die Lehrperson hinterfragen müssen, welche Kernaussage W. nun in Bezug auf die gestellte Frage trifft und wie die angesprochenen Themen (Behauptung des Christentums, Jesus ist Gottes Sohn/ Thema Jünger und die Anbetung Jesu/ Schriftsteller der Bibel/ Veränderung der Bibel und die in diesem Zusammenhang genannten verschiedenen Konfessionen) mit dieser in Zusammenhang stehen. Diese vielen Themen haben zu einer Überforderung der Lehrperson innerhalb des Theologischen Gesprächs geführt. Als Ankerpunkt haben die vorbereiteten Unterschiede gedient, die allerdings auch zu den Interpretationen geführt und folglich das Gespräch in eine bestimmte Richtung gelenkt haben.

Des Weiteren haben eine fehlende Präzisierung sowie das fehlende Nachfragen von einigen Antworten dazu beigetragen, dass den Salafisten viel Raum für ihre Argumente gegeben wurde. Dieser Freiraum bedeutet gleichzeitig eine Gefahr für Außenstehende, die wenig Vorkenntnisse in Bezug auf Religion haben, weil dadurch die Möglichkeit geboten wird, die Ideologien zu vermitteln. Als Beispiel kann die Aussage von To. genannt werden, der die Argumente als logisch klingend wahrgenommen hat (Z. 199). In diesem Zuge hätte ein Eingreifen der Lehrperson erfolgen müssen, weil diese Aussagen so nicht hätten stehen bleiben dürfen.

6.3.3.2. Lernende

Neben den beiden Salafisten A. und W. tragen insbesondere S. und M. einen wesentlichen Teil zum Gespräch bei. S. begründet sehr gut seine Meinungen und legt das christliche Verständnis plausibel –verstärkt durch realitätsnahe Beispiele– den Lernenden dar. Als Beispiel können die Erläuterungen zum Thema

Trinität genannt werden. Er vergleicht den Vater, den Sohn Gottes und den Heiligen Geist mit äußerlich unterschiedlichen Dosen, die allerdings im Inhalt identisch sind (Z. 26). Weiterhin versucht er die Trinität durch eine Art Hülle zu umschreiben (Z. 51). Seine dargelegten Ansichten verdeutlichen, dass S. das Thema der Trinität durchdrungen hat und diese anderen begründet darlegen kann. S. zeigt zu Beginn des Theologischen Gespräches Interesse und Bereitschaft den Lernenden seine Ansichten zu vermitteln. In der Auseinandersetzung mit A. (Z. 34 - 48) stellt er auf der einen Seite Rückfragen an ihn, um sein Verständnisproblem verstehen zu können, und auf der anderen Seite begründet er seine gegebenen Antworten auf die Fragen von A. (Z. 50-54). Rückblickend weist S. ein hohes Fachwissen über das Christentum auf, wie beispielsweise die bereits genannten Erläuterungen zum Thema Trinität gezeigt haben (Z. 93, 98-116). Im gesamten Gespräch wird deutlich, dass S. –im Zuge der Diskussion mit A.–ihm eine wertschätzende Haltung entgegenbringt. Begründen lässt sich dies dadurch, dass S. mehrmals ruhig auf die Fragen von A. antwortet und diesen durch verschiedene Auslegungen versucht zu begegnen.

Auch M. beteiligt sich gut an dem Gesprächsverlauf und bringt religiöses Wissen ein (Z. 67, 71, 83, 96, 125, 135, 138, 143). Allerdings begründet er im Vergleich zu S. seine Ansichten und Beiträge nicht immer, sondern nennt häufig nur fachliche Inhalte. Im Gegensatz zu S. bringt M. seine Intentionen und Gedanken offen in die Gespräche mit ein. Exemplarisch kann im Zuge der Diskussion über die Allwissenheit Jesu gesagt werden, dass M. den Gedanken der Lüge äußert (Z. 175) und diesen dadurch begründet, dass Gott nicht jedem sichtbar wird (Z. 179) und sich möglicherweise tarnt (Z. 188). Diese Äußerungen zeigen, dass M. keine Hemmnisse hat, seine Meinungen und Gedanken anderen Lernenden kundzutun. Weiterhin zeigt M.s Verhalten, dass er sich Gedanken über fragwürdige und schwer zu beantwortende Themen macht und versucht Antworten zu finden.

T. hält sich im Vergleich zu anderen Gesprächen in diesem eher zurück. Obwohl er einen Redeanteil von 9,97 % (Anhang 12.2.) hat, wird bei genauerer Betrachtung deutlich, dass sich einige Beiträge nicht auf die Unterschiede im Christen-

tum und Islam beziehen, sondern sich mit nebensächlichen Dingen auseinandersetzen (Z. 159-163; 281-286; 316). Als weiteres Charakteristikum von T. in diesem Gespräch ist zu nennen, dass er offen nach unbekannten Begrifflichkeiten (Z. 78) oder nach Ereignissen fragt, bei denen er nicht mehr genau weiß, um was es geht (Z. 133). Weiterhin zeigt er Interesse an den Beiträgen der Lernenden, indem er versucht die Äußerungen der Lernenden widerzuspiegeln (Z. 31, 51). Ebenfalls wird deutlich, dass T. seine eigenen Gedanken und Vorstellungen beispielsweise über die Besonderheit von Jesus offen darlegt (Z. 151-157). In dem Gespräch äußert T. aber auch, dass ihm das Thema „*auf die Nerven*“ geht (Z. 159). Dies gründet sich vermutlich auf die Aussagen von W. und A., die den Glauben an den einen Gott durch den Einbezug der Trinitätslehre infrage stellen. Für T. stellt sich diese Frage allerdings nicht, weil es für ihn nur einen Gott gibt (Z. 64). Durch diese Aussage zeigt T. seine Offenheit gegenüber anderen Religionen.

To. beteiligt sich nur nach Aufforderung der Lehrperson am Gespräch. Aufgrund seiner fehlenden religiösen Zugehörigkeit, fällt ihm ein individueller Bezug zu der behandelten Thematik sehr schwer, wie er in Zeile 199 äußert. Durch diese fehlenden Kenntnisse wird –wie bereits angesprochen– deutlich, dass die Argumentationen von W. und A. für ihn logisch klingen (Z. 199), so dass die Gefahr besteht, dass diese Aussagen unreflektiert übernommen werden könnten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Lernenden in Bezug auf ihre Beiträge immer bei den besprochenen Themenbereichen bleiben und dazu ihre Meinung äußern, auch wenn diese nicht immer aus persönlicher Perspektive erläutert werden.

6.3.3.3. Die salafistisch orientierten Lernenden

W. beteiligt sich gleich zu Beginn des Theologischen Gespräches, indem er Stellung zu der genannten These „Der christliche Gott ist der wahre Gott“ nimmt (Z. 12, 14, 16) und Rückfragen (Z. 12) stellt. Dies und auch seine hohe Beteiligung am Theologischen Gespräch verdeutlichen (Anhang 12.2.), dass er Interesse an der Thematik hat. Innerhalb des gesamten Gespräches stellt W. immer mal wieder Rückfragen, die sich inhaltlich auf die Ansichten des Christentums,

insbesondere auf das Thema Trinität und die damit behandelte Thematik Jesus als Gottes Sohn, beziehen (Z. 12, 91, 106, 108, 169, 292, 294). Verstärkt nimmt W. eine begründende Haltung ein. Diese Begründungen weisen verschiedene Grundzüge auf. W. begründet seine Ansichten durch die Untermauerung von (vermeintlichem⁴³⁴) Fachwissen. Er nimmt stets Bezug auf die christlichen Glaubensvorstellungen, welches ein Indiz dafür ist, dass er sich mit dem Christentum im Vorfeld bereits intensiver beschäftigt hat. Exemplarisch wird dies durch die Erläuterung des trinitarischen Verständnisses (Z. 16, 18), der zehn Gebote des Christentums (Z. 56) sowie die Rolle Jesu im Christentum (Z. 252, 254, 256, 276) deutlich.

Neben den fachlichen Komponenten sind seine Begründungen teilweise Schlussfolgerungen, die er aus seinen vorherigen Beiträgen zieht. Dies lässt sich beispielhaft an den Zeilen 169 bis 173 verdeutlichen. Die gesamte Diskussion dreht sich um die Inkarnation Gottes in Jesus. W. schlussfolgert aufgrund der Aussage von M. –Jesus ist Gott auf Erden– (Z. 168), dass Gott und folglich Jesus allwissend sein müsste, sich dies aber mit den Aussagen aus der Bibel, dass Jesus gesagt hat ‚er weiß es nicht‘ (Z. 169) im Widerspruch zur Allwissenheit Gottes steht (171, 173).

In seinen Begründungen tritt seine ablehnende Haltung gegenüber dem Christentum und dessen religiösen Glaubenshaltungen immer wieder in den Vordergrund. Zu Beginn des Gespräches äußert und begründet er zunächst seine persönliche Meinung und sein persönliches Empfinden gegenüber dem Trinitätsverständnis (Z. 25), welches jedoch noch keiner expliziten Ablehnung entspricht. In Zeile 127 kommt diese strikte Ablehnung der christlichen Ansichten durch die Äußerung *„Man muss doch mal klar nachdenken“* erstmals verstärkt hervor. Ab diesem Zeitpunkt versucht W. immer wieder Widersprüche aufzudecken und zu identifizieren (Z. 129, 169, 187, 204, 208, 250). Seine Kritik am Christentum tritt durch sein persönliches Erlebnis in Zeile 319 in den Vordergrund. Dort erzählt er von einem Gespräch mit einem Christen über die Kraft Gottes und die Bezeichnung Gottes als einen Drachen, welcher ihm keine klare

⁴³⁴ Anmerkung: siehe hierzu Kapitel Fachwissen.

Antwort geben konnte. Er kritisiert diese fehlende und in seinen Augen „*einfache*“ Antwort und revidiert infolgedessen die Annahme, dass Jesus Gottes Sohn ist. Seine Ansichten werden ebenfalls durch die Annahme, dass das Christentum eine polytheistische und der Islam eine monotheistische Religion ist (Z. 74), deutlich. Allerdings zeigt sich im weiteren Gesprächsverlauf, dass er keine genaue Begründung hat, warum er das Christentum als eine polytheistische Religion bezeichnet (Z. 271, 273).

Obwohl W. differenzierte Begründungen, die meist über mehrere Zeilen gehen, anführt und seine ablehnende Haltung anschließend argumentativ untermauert, zeigt sich bei genauerer Analyse, dass er sich bei einigen Äußerungen auf die Logik beruft. Die Aussagen „*Was viel logischer klingt*“ (Z. 193), „*Klingt doch viel logischer*“ (Z. 197), „*Das ist ja auch ganz logisch*“ (Z. 248) werden von W. alle in Bezug auf die Thematik, ob Jesus ein Gesandter oder doch Gottes Sohn ist, geäußert. Dies lässt sich dadurch begründen, dass für die Muslime der Glaube an die Prophetenschaft und den Zweck, für den sie zu den Menschen gesandt worden sind, wichtig und gleichzeitig logisch ist⁴³⁵. Auch seine Schlussfolgerungen mit Aussagen wie beispielsweise „*Das ergibt doch gar keinen Sinn*“ (Z. 204) und „*weil das gibt gar keinen Sinn*“ (Z. 127) zeigen sein Unverständnis gegenüber der christlichen Glaubenshaltung.

Die Analyse der Beiträge von W. hat seine eigene Glaubenshaltung zum Vorschein gebracht, indem er sich immer wieder auf Aussagen in der Bibel und im Koran beruft. Auch wenn er keine expliziten Stellen nennt, wird seine wortwörtliche Auslegung von den Heiligen Schriften deutlich. Er erwähnt Aussagen von Jesus –beispielsweise „*Jesus hat immer gerufen. Jesus hat zu seinen Jüngern gesagt, dass ähhm ähm Gott alles weiß,...*“ (Z. 56), „*dass er nicht gesagt hat, betet mich an, sondern bittet Gott*“ (Z. 195)–, die er aus der Bibel entnommen hat. Gleichzeitig äußert er mehrfach, dass die Bibel im Gegensatz zum Koran fehlerhaft sei (Z. 208, 210). Er argumentiert immer wieder damit, dass die Bibel 200 Jahre nach Jesu Tod verfasst worden sei (Z. 129, 208, 252, 266). Die ablehnende Haltung, dass der Koran fehlerhaft und widersprüchlich sei, lehnt W.

⁴³⁵ Vgl. Sahinöz, C. 2011, S. 169.

strikt ab, was wiederum ein Indiz für seinen salafistischen Glauben ist. Er beruft sich hierbei auf seinen Glauben, der sich dadurch begründet, dass der Koran „*Gottes Wort*“ ist und Gott den Glaubensanhängern das Versprechen gegeben hat, dass der Koran fehlerfrei sei (Z. 208, 210). Wie bereits zu Beginn angedeutet, nimmt diese ablehnende, anzweifelnde und Infrage stellende Haltung von W. im Gesprächsverlauf kontinuierlich zu. Es wird deutlich, dass er keine anderen Meinungen oder Religionen akzeptiert, sondern nur seine als die einzig wahre und fehlerfreie ansieht.

Die genannten Einstellungen und Haltungen von W. können in diesem Punkt hinterfragt werden, ob diese wirklich seiner persönliche Meinung entsprechen oder ob er diese Haltung beispielsweise durch Moscheen, die eigene Familie oder allgemein durch Dritte übernommen hat und in das Theologische Gespräch mit einfließen lässt. Die Hinterfragung begründet sich auf die Aussage „*Ja aber wir reden jetzt über das Christentum und nicht über einzelne Personen*“ (Z. 114). Durch diese werden zwei Dinge deutlich. Zum einen steht für ihn nicht mehr das Thema der Unterschiede der beiden Weltreligionen im Vordergrund, sondern nur noch das Christentum, was daran deutlich wird, dass er immer vom Christentum spricht. Lediglich an einer Stelle nimmt er Bezug zum Islam und bezieht sich selbst explizit durch die Verwendung des Wortes „uns“ mit ein (Z. 202) und zum anderen geht es ihm nicht um Glaubenshaltungen einzelner Personen. Letzteres würde die oben genannte These begründen, dass seine Ansichten nicht unbedingt mit seinen persönlichen übereinstimmen müssen. Vermutlich ist es eine Mischung aus beidem. Durch die Annahme der salafistischen Zugehörigkeit sind allem Anschein nach, die Meinungen aus den Moscheen und vermutlich aus seiner Familie zu seiner persönlichen geworden, die er nun vertritt.

Die Analyse seiner Beiträge hat gezeigt, dass W. immer wieder Aspekte mit in das Gespräch einbringt, die mit der vorherigen Thematik nicht in einem direkten Zusammenhang stehen. Als Beispiel kann die Zeile 202 genannt werden. Zuvor geht es um die Thematik Jesus als Gesandter und die Anbetung Jesu von Seiten des Christentums (Z. 198, 201). W. äußert sich in Zeile 202 über die Mutter von Jesus und seine Geburt sowie die Allmacht Gottes und den nicht notwendigen Heiligen Geist. Der Zusammenhang zu dem vorherigen Thema wird aber

nicht deutlich. Gleiches gilt für die Zeile 208, indem W. über die Jünger von Jesus, die Entstehung des Christentums und einem Widerspruch in der Bibel spricht, obwohl nach einer Zusammenfassung des bisher Gesagten gefragt wurde (Z. 207). Nicht nur der teilweise fehlende Bezug zur vorherigen Thematik, sondern auch die vielen eingebrachten Inhalte weisen auf eine fehlende Stringenz innerhalb der Argumentationen hin. W. bringt häufig in kleinen Nebensätzen neue Aspekte mit ein. Exemplarisch lassen sich die Zeilen 129 und 208 nennen. Erstere bringt neben der eigentlichen Thematik Jesus als Vermittler oder Gesandter das Thema der Entstehung des Christentums in einem Nebensatz mit ein und in Bezug auf Zweiteres argumentiert W. von den Jüngern über die Entstehung des Christentums, der Widersprüchlichkeit der Bibel bis zu einem Beispiel aus dem Matthäusevangelium und wieder zurück zum Buch Gottes. Verstärkt gegen Ende ergeben seine Aussagen keinen richtigen Zusammenhang mehr, weil dort unterschiedliche Themen miteinander vermischt werden und teilweise in der Begründung nicht abgeschlossen sind (Z. 252, 276, 315, 317). Als Beispiel kann Zeile 252 herangezogen werden, in welcher eigentlich die Frage *„warum sollte Gott einen Sohn schicken“* beantwortet werden sollte und der Hinweis auf das Osterereignis gegeben wurde (Z. 251). Zunächst trifft W. eine Aussage (*„Christen behaupten ja, er ist Gottes Sohn“*), dann formuliert er eine Annahme (*„Wir gehen ja erst mal von der Sache aus, dass Gott“*), die er allerdings mit einer Frage beendet (*„warum sollte er einen Sohn schicken“*). Darauf folgt eine Aussage, die gleichzeitig als eine Frage verstanden werden kann und sich um das Thema der Anbetung Jesus dreht (*„Zweitens hat, hat Jesus gesagt bittet mich“*). Eine weitere Aussage bezieht sich auf die Jünger, wobei hier eine konkrete Begründung oder Ausführung fehlt (*„Drittens ham das überhaupt die Jünger gemacht...“*). Im Anschluss folgt eine Aussage oder gleichzeitig eine darin enthaltene Frage nach dem Verfasser der Bibel, der Entstehungszeit, der Veränderung der Bibel und der damit verbundenen Konfessionen (*„Und die Sache ist von wem wurde nach 200 Jahren nach seinem Tod von wem wurde dann die Bibel geschrieben. Und wer hat sich die Bibel verändert, weil es gibt ja katholisch, evangelisch, danach gibt's das... hat sich halt viel verändert in diesen 200 Jahren“*). Dies verdeutlicht, dass W. immer wieder

Themen miteinander vermischt und aneinanderreicht, ohne dass diese in Bezug zueinander stehen und zur Beantwortung vorheriger Fragen dienlich sind. Diese Themenvermischung und Zusammenhangslosigkeit könnte ein mögliches Indiz dafür sein, dass W. diese Themen in der Al-Madina Moschee oder aus seinem salafistischen Umkreis vernommen hat, ihm allerdings die rhetorischen Mittel und tieferes inhaltliches Wissen fehlen, wie diese Aussagen gezielt in Gesprächen mit beispielsweise Christen eingesetzt werden können. Möglicherweise versucht er dadurch seinen Standpunkt zu verteidigen und damit das Christentum als ‚falsch‘ darzustellen.

Eine weitere Auffälligkeit in der Verhaltensweise von W. zeigt sich in Zeile 266. Dort versucht er A.s Meinung begründet darzulegen und A.s Sichtweise in seinen Worten zu beschreiben. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass er A.s Ansichten richtig stellen will, so dass A. sich möglicherweise nicht in Widersprüche verstrickt oder wie T. es in dem Reflexionsgespräch genannt hat *„Und wenn einer irgendwie abdriftet, dann holen die anderen den wieder zurück“* (Z. 19 - Reflexion).

Die Verhaltensweisen von A. zeichnen sich dadurch aus, dass seine Beiträge verstärkt aus kurzen Sätzen oder lediglich ein, zwei Worten bestehen. Als weitere Auffälligkeit kann die Formulierung von Aussagen und Fragen genannt werden. A. beharrt häufig auf diesen und möchte sie gerne beantwortet haben, allerdings kann er keine näheren Erklärungen und Begründungen auf Rückfragen geben. Dies wird in den Zeilen 33 bis 51 besonders deutlich. A. wirft dort die Frage ein, was passiert, wenn eine der drei Eigenschaften wegfallen würde (Z. 33), die von Seiten S.s Fragen aufwerfen, denen A. allerdings nur durch weitere Aussagen wie beispielsweise *„ja eine fällt weg“* (Z. 37), *„Eine Eigenschaft wird ihm entzogen, dann“* (Z. 39), *„Wir reden jetzt einfach mal theoretisch. Wenn jetzt eins wegfällt“* (Z. 43) entgegentritt. Ein weiteres Beispiel, dass A. Aussagen trifft, diese aber nicht weiter belegen oder begründen kann, zeigen die Zeilen 242 bis 244. Dort behauptet A., dass prinzipiell ein Unterschied zwischen Handlung und Aussage besteht. Diesen bringt er in Zusammenhang mit dem Christentum, kann aber auf Nachfrage kein konkretes Beispiel nennen. Insgesamt fragt A. in dem Gespräch immer wieder nach, wobei sich seine Fragen wiederholen (Z.

33-51; 98-101). Durch die Wiederholung der Fragen scheinen diese für ihn eine besondere Bedeutung zu haben oder ihn zumindest zu beschäftigen.

A. zeigt ebenso wie W. ein hohes Interesse an dem Theologischen Gespräch und den Themen. Dies wird ebenfalls durch die hohe Beteiligung deutlich (Anhang 12.2.), die sich verstärkt durch Rückfragen und teilweise begründete Beiträge auszeichnen. Seine Rückfragen beinhalten Verständnisfragen (Z. 90, 101), wobei die Antworten im Gesprächsverlauf meist von ihm abgelehnt werden (Z. 103, 178, 183, 192).

Seine ablehnende Haltung wird insbesondere im Zuge von Ansichten Andersgläubiger deutlich. Diese kann auf sein festes Gottesbild gemäß islamischem Glauben zurückgeführt werden, welches aus seiner Sicht nicht mit dem christlichen Glauben vereinbar ist. Er lehnt direkt Aussagen und Beiträge ab, aber ohne seine Ablehnung zu begründen. Exemplarisch dafür sind die Zeilen 103 *„Nein, das ist doch Gottes Sohn“*, Zeile 178 *„Gott lügt doch nicht“* sowie 183 *„Aber Gott ist doch allmächtig, der geht doch nicht unter“*. Ersteres verdeutlicht zudem, dass ihm die Verbindung von Gottes Sohn und Jesus aus christlicher Perspektive nicht klar ist. Die Unvereinbarkeit und das Unverständnis gegenüber dem christlichen Glauben wird durch A.s Aussage in Zeile 192 deutlich. In seiner Erläuterung zeigt er auf, dass Gottes Allwissenheit gleichzeitig auf Jesus übertragen werden muss, damit eine Anbetung von Jesus zu rechtfertigen ist. Da Jesus allerdings diese Allwissenheit in der Bibel revidiert, ist die christliche Argumentation für ihn nicht stimmig. Weiterhin zeigt sich, dass A. gar nicht erst versucht, mögliche Parallelen zwischen den beiden Religionen zu erkennen oder zuzulassen, wie seine Aussage in Zeile 229 symbolisiert. Durch das Beispiel des Postboten unternimmt er den Versuch, eine Abgrenzung zwischen der vermittelnden Rolle des Engels im Islam und von Jesus im Christentum zu nehmen und folglich abzuschwächen. Weiterhin wird durch die Aussage in Zeile 101 *„Du kannst nicht auf meine Frage antworten“* deutlich, dass er, obwohl er zuvor von S. mehrmals eine Antwort erhalten hat (Z. 98b, 100), andere Meinungen und Haltungen kritisiert und direkt ablehnt.

Auch bei A. tritt die wortwörtliche Auslegung der Heiligen Schriften hervor. Dies lässt sich in Zeile 312 erkennen, in der er Bezug zum Matthäusevangelium nimmt. Durch den Verweis auf die Bibelstelle, die er zwar nicht im Detail nennt, aber inhaltlich wiedergibt, begründet er seine ablehnende Haltung, dass Jesus nicht Gott sein kann (Z. 312). Dass er sich dennoch auf eine wortwörtliche Auslegung stützt, verdeutlicht die Forderung nach einem Gleichnis (Z. 308). Auch nimmt A. an vereinzelten Stellen indirekt Bezug zur Bibel (Z. 295, 310), wobei deutlich wird, dass er keine eindeutigen Bibelstellen nennt, um seine Aussagen zu begründen. Insgesamt konnte bei A. beobachtet werden, dass er immer wieder die anderen Lernenden unterbricht und nicht ausreden lässt (Z. 33, 41, 218, 264, 314, 329).

Werden die Argumentationsmuster von W. und A. miteinander verglichen, so zeigt sich deutlich, dass W. die rhetorischen Mittel und inhaltlichen Argumentationsmuster besser beherrscht als A. Dass bei A. eine gewisse Unsicherheit vorherrscht, manifestiert sich dadurch, dass er im Gegensatz zu W. nicht direkt eine ablehnende Haltung einnimmt, sondern teilweise Aussagen zusammenfasst und dann erst seine Schlussfolgerungen zieht (Z. 304). Dies würde wiederum die Annahme bestätigen, dass A. erst seit kürzerer Zeit dem salafistischen Kreis beigetreten ist. Durch die ablehnende Haltung, das Infragestellen der christlichen Perspektiven sowie die Aussagen über den Propheten Mohammed (Z. 262) verdeutlichen aber, dass er bereits in der Szene verankert ist.

Im Gegensatz zu W. zeigt sich keine fehlende Stringenz in den Beiträgen von A. Dies ist auf der einen Seite darauf zurückzuführen, dass er mehr Rückfragen zu dem aktuellen Themenbereich stellt sowie auf diese eingeht und auf der anderen Seite weniger fachlich tiefergehende Inhalte in seinen Aussagen nennt.

Als weitere Auffälligkeit ist zu erkennen, dass A. den Rat des Fachlehrers fordert (Z. 331). Zu diesem scheint er Vertrauen zu haben, möglicherweise weil er ihn bereits seit längerem kennt und er ihm für ihn plausible Antworten in der Vergangenheit geben konnte.

6.3.4. Rhetorik und Argumentationsstruktur – Theologisches Gespräch 2

Die sich ergebenden Herausforderungen in dem Theologischen Gespräch über die Unterschiede im Christentum und Islam haben die Lehrpersonen als Anlass genommen, um sich intensiver mit den Argumentationslinien von Salafisten auseinanderzusetzen sowie rhetorische Mittel in den kommenden Gesprächen zu ergreifen, die die Dominanz der Salafisten in den Hintergrund rücken lässt sowie das Infrage stellen des Christentums reduziert. Welche Rhetorik und Argumentationsmuster in diesem Gespräch vorherrschen, wird im Folgenden analysiert.

6.3.4.1. Lehrperson

Zu Beginn des Gespräches betont die Lehrperson in den einzelnen Fragen immer wieder die Gemeinsamkeiten (Z. 1, 11, 27, 47⁴³⁶). Des Weiteren wird im Vergleich zum vorherigen Theologischen Gespräch deutlich, dass auf Äußerungen von W. mehr Bezug genommen wird. Die Beiträge werden durch den Einbezug von Bibel-/ Koranstellen sowie gezielten fachlichen Inputs hinterfragt. Exemplarisch kann die Äußerung von W. in Zeile 30 genannt werden, der das angebliche Vorkommen Mohammeds in der Bibel als Gemeinsamkeit der beiden Religionen sieht. Da diese Äußerung jedoch fachlich nicht korrekt ist, hinterfragt die Lehrperson dieses Wissen (Z. 35). Auch nachdem W. eine vermeintliche Bibelstelle nennt, richtet die Lehrperson die Rückfrage konkret darauf, wo diese Aussage zu finden ist (Z. 36). Durch die Rückfragen werden die Äußerungen nicht nur auf Richtigkeit überprüft, sondern auch inhaltlich konkretisiert. Weiterhin wird durch das Hinterfragen deutlich, dass die Argumentationsmuster der Salafisten nicht haltbar sind. Ein Beispiel zeigt die genannte Bibelstelle von W., die den Propheten Mohammed ankündigen soll (Z. 55f).

Das gesamte Theologische Gespräch kann in die Kategorie ‚Theologisieren für Jugendliche‘ eingeordnet werden⁴³⁷. Dies lässt sich aufgrund der hohen fachlichen Komponenten in dem Gespräch begründen (Anhang 15.3.), welches im

⁴³⁶ Anmerkung: Nachfolgend wird sich auf Anhang 14 bezogen

⁴³⁷ Vgl. Faix, T. 2015, Nicht eine Theologie für Jugendlichen sondern von Jugendlichen? Eine kurze Einführung in die Jugendtheologie (online).

Vergleich zum vorherigen einen wesentlich höheren Anteil an fachlichen Erklärungen und Erläuterungen verzeichnet (Z. 125, 143). Des Weiteren grenzt die Lehrperson bereits in ihren Fragestellungen die Themen in ihrem Blickwinkel ein. Exemplarisch kann Zeile 134 genannt werden, in der die Lehrperson den Fokus auf den Schöpfergott legt und nicht auf Gott und das christliche trinitarische Verständnis. Des Weiteren wird die fachliche Schwerpunktsetzung insbesondere durch den Einbezug von Koranstellen deutlich, die die Parallelen und folglich Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Religionen ausdrückt (Z. 129, 158, 171, 192, 132). Die Lehrperson greift in ihren Argumentationen und Erläuterungen fehlerhaftes Wissen der Lernenden auf. Beispielsweise erläutert sie, dass die Bibel nicht erst 200 Jahre nach Jesu Tod, sondern das Markusevangelium wesentlich früher verfasst wurde (Z. 72). Gleiches gilt für Zeile 80f., die W. darüber aufklärt, dass Jesus kein Muslim, sondern Jude gewesen ist. Im Zuge des Theologischen Gespräches verdeutlicht die Lehrperson die Position des christlichen Glaubens, dass beispielsweise das Christentum nicht behauptet, dass die Bibel Gottes Wort, sondern eine Zusammenstellung von Erzählungen und Berichten ist (Z. 87-94).

Ebenfalls, wie im ersten Gespräch, wird den Lernenden eine wertschätzende, respektvolle und freundliche Haltung entgegengebracht. Diese zeigt sich durch die Wahrnehmung, das Aufgreifen und das Vertiefen von angesprochenen Themen (Z. 7, 9, 18). Ebenso werden die bereits im vorherigen Gespräch angesprochenen Inhalte von W., die in diesem wieder Einklang gefunden haben, von der Lehrperson integriert und thematisiert (Z. 55-95). Dennoch setzt die Lehrperson eine klare Grenze, indem sie sich wieder auf das Thema der Gemeinsamkeiten beruft (Z. 96). Durch die Bezugnahme auf die Beiträge von W. und keine Zurückweisung zu Beginn wird den Lernenden vermittelt, dass alle Beiträge willkommen sind und ihre Berechtigung in dem Gespräch haben. Gleichzeitig wird ihnen verdeutlicht, dass kritische Beiträge, wie sie von W. vorgebracht werden, das Gespräch nicht dominieren.

Ebenso wie in der vorherigen Konversation nutzt die Lehrperson die Gesprächsförderer ‚des Zusammenfassens von Beiträgen‘ (Z. 85, 101, 110, 203), wobei

deutlich wird, dass dort vertiefende fachwissenschaftliche Aspekte mit eingebracht werden, die allerdings die Aussagen der Lernenden nicht interpretieren.

Weiterhin werden einige Fragen an die Lernenden weitergeben (Z. 134, 138, 143, 163, 175, 190). Diese zielen auf die fachlichen Inhalte ab, so dass in diesem Gespräch nicht die eigenen Meinungen und Haltungen über den Glauben im Vordergrund stehen. Insgesamt zeugt das Gespräch von einer prozesshaften Erarbeitung des Wissens, welches allerdings keine direkten Verknüpfungen zu bereits genannten Äußerungen herstellt.

Festgehalten werden kann, dass die Lehrperson in ihrer Argumentationsstruktur sicherer wirkt, da sie gezielt auf die kritischen Äußerungen von W. Bezug nimmt und gleichzeitig klare Grenzen setzt, indem sie auf die eigentliche Thematik verweist. Die angesprochenen Themen werden aber nicht abgewiesen, sondern die Lehrperson verweist auf eine mögliche spätere Thematisierung in den kommenden Unterrichtsstunden (Z. 85, 96). Aber auch in diesem Gespräch fehlt die Einnahme der Rolle der suchenden, fragenden und zweifelnden Lehrperson.

6.3.4.2. Lernende

T. weist in seinen Beiträgen eine gute fachliche Kompetenz in Bezug auf das Christentum und den Islam auf. Im Vergleich zum vorherigen Gespräch zeigt er ein höheres Interesse an dem Theologischen Gespräch aufgrund seiner Beiträge und Rückfragen. Seine Rückfragen beziehen sich auf die fachliche Ebene (Z. 21, 133), gleiches gilt für seine Antworten auf Fragen. Diese stellen ebenfalls die fachliche Perspektive in den Vordergrund und nicht seine persönlichen Ansichten. Dies ist, wie zuvor genannt, der Fragestellungen geschuldet. Seine Antworten sind differenziert und vielfältig, wie beispielsweise die Zeilen 111 und 113 zeigen, in denen er Beispiele für das gute Handeln von Menschen anführt.

Wie bereits im ersten Gespräch wird deutlich, dass T. immer mal wieder ablenkende Kommentare einwirft, die gleichzeitig der Aufheiterung dienlich sind (Z. 12-14; 102-109; 115-119; 153; 164). Diese ändern allerdings nichts an seiner Beteiligung oder dem Beitrag an dem Theologischen Gespräch.

In T.s Aussagen zeigt sich, dass er eine kritisierende und ablehnende Haltung gegenüber der Meinung und Einstellung von W. einnimmt. T. glossiert W. beispielsweise in den Zeilen 197 bis 199, das vermeintlich fehlende Wissen von W. über die Erschaffung der Welt von Gott. Mit seiner Aussage *„Von mir erwartet man nichts, aber von ihm, ich dachte er kennt den Koran auswendig“* (Z. 199) nimmt er zum einen Bezug auf seine Rolle als gläubiger Schiit (Z. 186), die von den Salafisten strikt abgelehnt werden⁴³⁸ und zum anderen hat T. eine gewisse Erwartungshaltung aufgrund von W.s Auftreten, die er durch das Nichtwissen allerdings nicht erfüllt.

S. und Le. nehmen nur einen geringen Anteil am Gespräch ein (Anhang 15.2.). Ihre Beiträge beziehen sich hauptsächlich wie die von T. auf die fachliche Perspektive (Z. 66, 139, 141, 142). S. zeigt außerdem eine ablehnende Haltung und eine Art Unverständnis gegenüber W.s Ansichten. Dies wird durch sein Lachen in Zeile 89 bekräftigt, als W. versucht die Widersprüchlichkeit in der Bibel durch die unterschiedlichen Autoren zu belegen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Lernenden aufgrund ihrer hohen fachlichen Beiträge (circa 41%) (Anhang 15.3.), die sich zwar hauptsächlich im Blick auf die Taxonomiestufen auf den ersten beiden kognitiven Prozess-Dimensionen bewegen⁴³⁹, die Rolle der Experten eingenommen haben.

6.3.4.3. Die salafistisch orientierten Lernenden

Auch in diesem Theologischen Gespräch über die Gemeinsamkeiten im Christentum und im Islam zeigt W. aufgrund seiner hohen Beteiligung Interesse an der Konversation (Anhang 15.2.). Zu Beginn versucht W. Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Religionen zu identifizieren, indem er unter Rezitation einer Bibelstelle die Behauptung aufstellt, dass Mohammed sowohl in der Bibel als auch im Koran vorkommt (Z. 30, 32, 35). W. reagiert auf die Dementierung seiner Aussage lediglich mit *„Ja aber das ist ja eins von“* (Z. 57). Diese Antwort kann ein mögliches Indiz dafür sein, dass er keine weitere Stelle nennen kann, weil er keine Bibelstelle finden konnte, die explizit auf Mohammed verweist.

⁴³⁸ Vgl. Ourghi, M. 2014, S. 279.

⁴³⁹ Vgl. Anderson, L.W. / Krathwohl, D.R. 2001, S. 28f.

Ebenso verdeutlichen die nachfolgenden Zeilen 59 bis 67, dass W. seine Antworten nicht halten kann und keine weiteren Argumente findet. In Zeile 59 und 61 beendet er seinen Satz nicht, sondern wirft direkt den Vorwurf ein, dass das Neue Testament verfälscht und es 200 Jahre nach Jesu Tod geschrieben worden sei. Gleiches gilt für die Aussage in Zeile 65, in welcher er einen Satz beginnt und mit einem anderen Inhalt beendet. Durch seine Begründung in Zeile 67, die sich inhaltlich wieder auf die Verfälschung der Bibel, insbesondere des Neuen Testaments, bezieht, rückt das Gespräch weg von Mohammed als angekündigter Prophet in der Bibel und geht über in die Diskussion der Entstehung und Verfälschung der Bibel (Z. 67 – 80). Durch die fachliche Richtgiststellung von Seiten der Lehrperson, dass Texte aus der Bibel bereits 70 nach Christus entstanden sind (Z. 72), bewirken bei W., dass er nicht weiß, was er entgegenzusetzen hat. In Zeile 75 argumentiert W. aus Sicht seiner Glaubenshaltung, indem er den Koran als Argumentationsmittel nutzt, der von Mohammed, dem letzten Propheten, gesandt wurde und dieser in Zukunft nicht verändert wird. Diese Ansicht verdeutlicht, dass er den Koran als fehlerfrei und widerspruchsfrei ansieht. In Zeile 80 nimmt er Bezug auf das „richtige“ Alte Testament, welches er bereits im ersten Theologischen Gespräch angesprochen hat und nutzt auch hier wieder die gleichen Argumente. Im weiteren Verlauf zeigt sich die fehlende Stringenz in seinen Antworten und die Vermischung und teilweise Zusammenhangslosigkeit von Themen. Auf die Aussage der Lehrperson, dass Jesus Jude war (Z. 83), nimmt er Bezug zur Rolle der Juden und dem Jüngsten Gericht, dem damit verbundenen Paradies und dem Höllenfeuer. Dies hat allerdings nichts mit dem vorherigen Thema zu tun. Insgesamt zeigt W. in dem Abschnitt Zeile 30 bis 95 eine zunehmende provokativere Haltung. Trotz einer Zusammenfassung der Lehrperson in Zeile 94, greift W. erneut das Thema der Bibelverfälschung auf und versucht Beweise entgegenzubringen, indem er auf die Widersprüchlichkeiten und die vermeintlichen Fehler hinweist. Weiterhin scheint es so, als ob W. nur einzelne Worte und Teilsätze der Erläuterungen der Lehrperson wahrnimmt und für seine Argumentationen aufgreift. Beispielsweise bezieht sich W. in Zeile 88 auf die letzten Worte der Lehrperson in Zeile 87. Er nutzt die Argumente der Lehrperson, dass die unterschiedlichen Erzählungen

von unterschiedlichen Autoren verfasst worden sind (Z. 87) für seine Meinung, dass die Bibel aufgrund der vielen Autoren verfälscht worden ist (Z. 88). Dass er sich in seiner Argumentation bestätigt fühlt, wird durch seine Aussage „*Haben sie doch selber zugegeben*“ (Z. 93) deutlich.

Insgesamt zeigt sich durch die bereits genannten Argumentationslinien in diesem Theologischen Gespräch, dass er die Lehre des Christentums als falsch ansieht und folglich ablehnt. Obwohl er Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Religionen akzeptiert (Z. 95), revidiert er diese dadurch, dass sich diese Gemeinsamkeiten stets auf das „*richtige Christentum*“ (Z. 95) beziehen und in keiner Weise mit dem „*neuen Christentum*“ (Z. 95) in Zusammenhang stehen.

Nachdem die Lehrperson W. eine klare Grenze durch den Rückbezug auf die Gemeinsamkeiten gesetzt hat (Z. 96), nimmt W. sich zunächst zurück. Er beteiligt sich mit deutlich kürzeren Beiträgen, die durch fachliche Nennung gekennzeichnet sind (Z. 144, 146, 174, 191, 202). Insbesondere zeigt sich das Nachfragen nach Koranstellen und das laute Vorlesen von diesen (Z. 131, 144, 154, 191), so dass auch dadurch seine wortwörtliche Auslegung deutlich wird.

Möglicherweise ist W.s Zurückhaltung im zweiten Teil des Gespräches (ab Z. 96) nicht nur allein auf die Grenzsetzung durch die Lehrperson, sondern auch auf das Thema Schöpfung zurückzuführen. Dieses bildet für Salafisten ein weniger interessantes Thema, da es dort weit weniger kritische Anknüpfungspunkte gibt, um den christlichen Glauben und das Christentum in Frage zu stellen.

6.3.5. Körperhaltung –Theologische Gespräche

Die Körpersprache bildet ebenso wie die gesprochene Sprache einen wesentlichen Bestandteil der Kommunikation⁴⁴⁰. Im Vergleich zur verbalen Kommunikation ermöglicht sie einen tieferen Einblick in die inneren Gedanken und Emotionen⁴⁴¹. Die Deutung von Körpersprache ist genauso komplex wie die der ge-

⁴⁴⁰ Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 9 & 11.

⁴⁴¹ Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 12.

sprochenen Sprache und muss immer unter Berücksichtigung mehrerer Komponenten analysiert und interpretiert werden⁴⁴². Durch die Analysen der Körperhaltung der Lernenden werden versucht, Rückschlüsse auf die Verhaltensweisen innerhalb der beiden Theologischen Gespräche zu ziehen unter Berücksichtigung der Anwesenheit der Salafisten.

6.3.5.1. Theologisches Gespräch 1

Die Beteiligung von S. war im ersten Theologischen Gespräch zu Beginn sehr hoch, was auf Interesse und Offenheit hindeutet. Dies spiegelt sich ebenfalls in seiner Körpersprache wieder. Zu Beginn sitzt er aufrecht und hat die Hände unter die Oberschenkel gelegt, wobei seine Arme durchgestreckt sind (Min. 2:46⁴⁴³). Seine Füße sind übereinander gekreuzt. Durch seine aufrechte Sitzhaltung zeigt er, dass er gegenüber dem Gespräch offen ist, zuhört und bereit ist, sich in das Gespräch einzubringen⁴⁴⁴. Auch sein gerader Blick verdeutlicht Aufgeschlossenheit⁴⁴⁵. Im weiteren Gesprächsverlauf nimmt er seine Hände nach vorne und spielt leicht mit diesen (Min. 14:03). Sein Blick verändert sich allerdings allmählich nach unten (Min. 19). Dies deutet auf eine geschlossene, eher kritische Haltung hin⁴⁴⁶, die gleichzeitig durch seine recht festen Schultern eine angespannte Haltung vermitteln⁴⁴⁷. Insbesondere fällt auf, dass er A. und W. einen seitlich geneigten Blick zuwirft, wobei die Augen von unten nach oben schauen (Min. 19:47), was wiederum auf eine kritische und prüfende Haltung hindeutet⁴⁴⁸. Der immer stärker nach unten geneigte Blick im Verlauf des Gespräches verdeutlicht (Min. 27:30), dass S. eine zunehmend kritischere ablehnende Haltung einnimmt⁴⁴⁹, die durch die zunehmende Zurückhaltung in seinen Gesprächsbeiträgen bestätigt wird. Interessanterweise nimmt er bei der Besprechung der Eigenschaften Gottes eine aufrechtere Haltung ein (Min. 35:30). Dies

⁴⁴² Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 12.

⁴⁴³ Anmerkung: Die angegeben Minuten sind nur beispielhafte Ausschnitte. Sie lassen sich häufig über längere Zeiträume und mehrmals im Gespräch wiederfinden.

⁴⁴⁴ Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 27.

⁴⁴⁵ Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 33.

⁴⁴⁶ Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 23.

⁴⁴⁷ Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 20.

⁴⁴⁸ Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 33.

⁴⁴⁹ Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 33.

deutet aufgrund der fehlenden kritischen Äußerungen von W. und A. darauf hin, dass er wieder offen für neue Gesprächsthemen ist.

Die Stimme von S. ist ruhig, aber teilweise sehr leise. Die Ruhe in der Stimme zeigt, dass er seinen Standpunkt, wie seine Beiträge zeigen, vertritt. Allerdings ist die Lautstärke der Stimme ein Indiz dafür, dass eine gewisse Unsicherheit und mangelnde Überzeugung mitschwingt⁴⁵⁰. Möglicherweise ist dies der Grund dafür, dass er sich durch die zunehmende Dominanz von W. und A. im Gesprächsverlauf weiter zurückzieht.

Auch M. beteiligt sich an dem Theologischen Gespräch mit guten Wortbeiträgen. Im Vergleich zu den anderen Lernenden nimmt er zu Beginn eine zurückgelehnte Haltung ein (Min. 1:18), welches zunächst ein Indiz dafür ist, dass er wenig Interesse an dem Gespräch hat⁴⁵¹. Dies wird daran deutlich, dass er sich zunächst nicht am Gespräch beteiligt. Seine Füße sind nach vorne ausgestreckt und überkreuzt (Min. 1:18), was Wohlbefinden symbolisiert⁴⁵². Häufig nimmt M. eine denkende Haltung ein (Min. 1:37), indem er sein Kinn auf die Hände abstützt oder die Hand an das Kinn nimmt⁴⁵³. Im Verlauf des Gespräches wird deutlich, dass M. eine aufrechtere Körperhaltung einnimmt, aber gleichzeitig die Arme verschränkt (Min. 7:17). Durch diese Position zeigt er Interesse an dem Gespräch und dass er dieses aufmerksam verfolgt⁴⁵⁴. Seine Hände verschwinden allerdings in der Hosentasche, was ihn etwas verunsichert wirken lässt⁴⁵⁵. Beiträge von W. und A. begutachtet er mit einem seitlichen Blick und einer leicht seitlichen Haltung, wobei die Augen von unten nach oben gerichtet sind (Min. 33:19), so dass auch er eher Kritik und Misstrauen ausdrückt⁴⁵⁶. Seine Stimme ist im Vergleich zu S. lauter und deutlicher. Seine Aussagen unterstützt er mit leichten Handgesten (Min. 15:24), was wiederum seine Aufgeschlossenheit und die Einnahme einer eigenen Meinung unterstützt⁴⁵⁷.

⁴⁵⁰ Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 47.

⁴⁵¹ Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 22.

⁴⁵² Vgl. Matschnig, M. 2012, S. 34.

⁴⁵³ Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 44.

⁴⁵⁴ Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 27.

⁴⁵⁵ Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 104.

⁴⁵⁶ Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 33.

⁴⁵⁷ Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 24.

Le. zeigt sein fehlendes Interesse an dem Gespräch durch seine Körperhaltung. Verschränkte Arme und Füße (Min. 2:35) sowie die seitliche Kopfneigung in Richtung W. und A. verdeutlichen (Min. 16,18), dass er wenig Interesse an einer Auseinandersetzung sowie möglicherweise eine kritische und misstrauische Haltung hat⁴⁵⁸. Letzteres wird durch den zwischenzeitlich nach unten gerichteten Blick sowie die hängenden Schultern bekräftigt (Min. 6:28)⁴⁵⁹. Allerdings verdeutlicht seine teilweise aufgerichtete Körperhaltung sowie die nebeneinander gestellten Beine (Min. 10:10) und das zeitweise Abstützen des Kopfes (Min. 11:20), dass er zuhört und dem Gesprächsverlauf folgt⁴⁶⁰. Gegen Ende richtet er seinen Blick gerade auf W. (Min. 33:17), wodurch er Interesse zeigt, allerdings durch seinen skeptischen Blick wiederum ablehnend, misstrauisch und kritisch wirkt⁴⁶¹.

Obwohl To. fast keinen Beitrag zu dem Gespräch leistet, zeigt er durch die nebeneinander gestellten Beine, die locker auf die Oberschenkel gelegten (Min. 1:44) oder teilweise verschränkten Arme (Min. 5,38) sowie der aufgerichteten Körperhaltung, dass er aufmerksam den Gesprächsbeiträgen folgt⁴⁶². Er richtet seinen Blick auf die Personen, die gerade sprechen (Min. 10:20), so dass er Interesse zeigt⁴⁶³.

Zu Beginn des Gespräches hat T. ebenfalls wie To. die Beine nebeneinander gestellt, sitzt aufrecht und hält die Hände locker auf den Oberschenkeln zusammen (Min. 2:41), so dass er aufmerksam zuhört. Er hält zunächst Blickkontakt zu denjenigen Personen (Min. 4:19), die aktuell das Wort haben. Im Verlauf des Gespräches verschränkt er seine Arme und nimmt eine eher zurücklehrende Haltung ein (Min. 6:28), die gleichzeitig durch einen seitlich von unten nach oben gerichteten Blick zu W. und A. gekennzeichnet ist (Min. 9:56). Dies verdeutlicht eine eher misstrauische, kritische und ablehnende Haltung⁴⁶⁴. Im weiteren Verlauf zeigt seine Körperhaltung verstärkt fehlendes Interesse. Auf der einen Seite

⁴⁵⁸ Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 13.

⁴⁵⁹ Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 22.

⁴⁶⁰ Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 27.

⁴⁶¹ Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 44.

⁴⁶² Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 24 & 27.

⁴⁶³ Vgl. Matschnig, M. 2012, S. 67 & 70.

⁴⁶⁴ Vgl. Matschnig, M. 2012, S. 33.

lenkt er sich mit seinem Handy ab (Min 33:28) und auf der anderen Seite wendet er seinen Blick bewusst von W. und A. ab (Min. 26:29), wenn diese reden⁴⁶⁵.

6.3.5.2. Theologisches Gespräch 2

Im Vergleich zum ersten Theologischen Gespräch ist die Beteiligung von S. eher zurückhaltend. Dies verdeutlicht ebenso seine Körperhaltung. Obwohl er zu Beginn die Beine nebeneinander stehen und die Hände locker auf den Oberschenkeln (Min. 00:27) liegen hat, richtet er seinen Blick nach unten und lässt seine Schultern hängen (Min. 00:59), was auf Antriebslosigkeit und die fehlende Lust auf eine Auseinandersetzung hindeutet⁴⁶⁶. Insgesamt ist seine Körperhaltung in diesem Gespräch sehr lebhaft, was sich durch das Spielen mit den Händen sowie Oberkörperdrehungen erkennen lässt (Min. 2:27 / 7:03). Sein fehlendes Interesse sowie eine mögliche verweigernde Auseinandersetzung oder Konfrontation wird durch die Blicke in der Gegend (Min. 10:14), das Spielen an seinen Hosenbändern (Min. 11:00) sowie das Abstützen der Ellbogen auf den Knien und des Kinns auf den Händen verbunden mit dem nach unten gerichteten Blick deutlich⁴⁶⁷ (Min. 15:30). Dass S. eine ablehnende Haltung insbesondere W. gegenüberbringt, wird sowohl durch sein Lachen (Min. 7:00 / 22:00), wenn W. redet, als auch durch den nach vorne gebeugten Oberkörper (Min. 18:25) und dem geraden Blick auf W. ausgedrückt⁴⁶⁸. Letzteres verdeutlicht wiederum seine kritische Haltung und sein fehlendes Interesse.

Auch Le. verkörpert in diesem Gespräch aufgrund von seinem nach unten gerichteten Blick, seiner aufgezogenen Kappe, so dass seine Augen nicht sichtbar sind, sowie seinen hängenden Schultern Gleichgültigkeit, Antriebslosigkeit, fehlendes Interesse und gleichzeitig Misstrauen⁴⁶⁹ (Min. 1:39). Durch seine in den Jackentaschen verborgenen Hände zeigt er eine gewisse Verunsicherung⁴⁷⁰ (Min. 1:39). Sein Desinteresse ist ebenfalls wie bei S. gegen W. gerichtet, da auch er bei seinen Aussagen lacht und sich wegdreht⁴⁷¹ (Min. 6:30/ 6:54). Mit

⁴⁶⁵ Vgl. Matschnig, M. 2012, S. 70.

⁴⁶⁶ Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 22.

⁴⁶⁷ Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 22 & Vgl. Matschnig, M. 2012, S. 70.

⁴⁶⁸ Vgl. Matschnig, M. 2012, S. 65.

⁴⁶⁹ Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 22f & 35.

⁴⁷⁰ Vgl. Matschnig, M. 2012, S. 104.

⁴⁷¹ Vgl. Matschnig, M. 2012, S. 70.

dem Desinteresse ist gleichzeitig eine gewisse Skepsis verbunden⁴⁷², die dadurch zum Vorschein tritt, dass er des Öfteren seinen Kopf abstützt und seinen Blick nach unten richtet (Min. 3:55).

To. nimmt, wie bereits im ersten Gespräch, eine aufrechte Körperhaltung ein, die durch nebeneinander gestellte Beine sowie locker auf den Oberschenkeln abgelegte Arme begleitet ist (Min. 1:18). Auch beobachtet er in diesem Gespräch wieder die redenden Personen (Min 10:52), so dass er insgesamt die Rolle des aufmerksamen Zuhörers und Interessierten einnimmt. Im Vergleich zum vorherigen Gespräch lässt er sich aber mehr durch sein Umfeld ablenken. Beispielsweise richtet er seinen Blick nach unten zu S. als dieser mit seinen Händen spielt (Min. 3:44) oder stützt seine Ellbogen auf den Oberschenkeln ab und hält mit seiner Hand sein Kinn, wobei hier sein Blick nach unten gerichtet ist⁴⁷³ (Min. 25:56) und er eher eine desinteressierte und abgelenkte Haltung verkörpert.

T. lehnt seinen Oberkörper zunächst nach vorne und stützt seine Ellbogen auf den Oberschenkeln ab (Min. 0:42). Diese Haltung ändert sich kurz nach Beginn des Gespräches und er nimmt eine aufrechte Haltung ein, bei der er die Arme verschränkt (Min. 1:37). Seine hohe Beteiligung an dem Gespräch und die Körperhaltung verdeutlichen, dass er zuhört, offen und aufmerksam ist sowie Bereitschaft zeigt, sich in das Gespräch mit einzubringen⁴⁷⁴. Sein Interesse wird dadurch deutlich, dass er im Austausch mit der Lehrperson zwar seitlich ausgerichtet mit ihr kommuniziert, was wiederum der Sitzposition geschuldet ist, aber er seinen Oberkörper seitlich dreht und mit einer geraden Kopfhaltung und direktem Blickkontakt kommuniziert⁴⁷⁵ (Min. 25:01). Dies steht im Gegensatz zu seinem Blick, den er W. entgegenbringt. Sein Blick zeichnet sich bei Redebeiträgen von W. dadurch aus, dass er seinen Kopf seitlich hält und seinen Blick

⁴⁷² Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 45.

⁴⁷³ Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 22 & Vgl. Matschnig, M. 2012, S. 70.

⁴⁷⁴ Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 24.

⁴⁷⁵ Vgl. Matschnig, M. 2012, S. 67 & 70 & Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 34.

von unten nach oben richtet (Min. 1:05 / 4:54), was wiederum seine misstrauische, kritische und ablehnende Haltung gegenüber ihm verdeutlicht⁴⁷⁶. Dies wird ebenfalls durch sein Wegschauen bekräftigt.

6.3.6. Zwischenfazit – Verhaltensweisen

In Bezug auf die theoretisch ausgearbeiteten Verhaltensauffälligkeiten von Salafisten lassen sich einige Parallelen in den beiden analysierten Theologischen Gesprächen wiederfinden.

Da W. und A. keine salafistischen Prediger sind, nutzen sie vermutlich keine Jugendsprache oder Formulierungen wie „Meine Brüder und Schwestern“, aber sie verweisen immer wieder auf die Bibel und den Koran. Des Weiteren weichen sie manchen Fragestellungen aus, wie dies bei W. im zweiten Theologischen Gespräch der Fall war (Z. 59). Die gesamte Analyse der Verhaltensweisen hat gezeigt, dass sie gegenüber anderen Religionen eine ablehnende und kritische Haltung einnehmen und innerhalb ihrer Fragen und Beiträge andere Religionen, in diesem Fall das Christentum, infrage stellen. Sie versuchen nicht andere Meinungen und Haltungen nachzuvollziehen, sondern vertreten vehement ihre Position. Damit verbunden ist die fehlende reflexive Auseinandersetzung und dem Hinterfragen ihrer eigenen Glaubenshaltung.

Des Weiteren erfolgt von W. und A. eine systematische Wissensabfrage, die gezielt darauf ausgerichtet ist, Widersprüche im christlichen Glauben aufzudecken und für ihre Argumentationen nutzbar zu machen. Insbesondere im zweiten Gespräch wurden durch die Rückfragen und das Hinterfragen von W.s Aussagen deutlich, dass er diese nicht mit vertiefenden Argumentationen stützen kann, so dass von einem oberflächlichen Wissen sowie möglicherweise einer einfachen Übernahme von Aussagen und Ansichten von Glaubensanhängern, Imamen und weiteren Dritten ausgegangen werden kann. Das oberflächliche und teilweise fehlende Wissen spiegelt sich bei beiden salafistischen Lernenden in der vertiefenden fachlichen Auseinandersetzung mit der jeweiligen Thematik wieder. Beispielsweise konnten beide nicht die wesentlichen Feste der Muslime

⁴⁷⁶ Vgl. Tiziana, B. / Adamczyk, G. 2009, S. 23.

nennen, wie sich dies bei der Besprechung der Tabelle über die Unterschiede zeigte.

Auch wenn W. und A. innerhalb der Theologischen Gespräche Gewalt oder das Töten von Ungläubigen nicht befürworten, wurde durch die Aussagen der Lernenden in einer Unterrichtsstunde deutlich, dass sie sich bereits auf der Grenze zwischen Salafismus und Dschihadismus befinden. Dies müsste allerdings weiter beobachtet werden, da es sich möglicherweise nur um eine Profilierung, Provokation oder Protesthandlung aufgrund der Adoleszenz handeln könnte.

Dass die Salafisten sich bewusst von den anderen Lernenden distanzieren, ist ein Zeichen dafür, dass sie sich von den Ungläubigen fernhalten wollen. Allerdings hat die Anwesenheit der Salafisten Einfluss auf die Lerngruppe, wie die Analyse in Verbindung mit den Verhaltensweisen gezeigt hat. Die anderen Lernenden nehmen gegenüber W. und A. (und indirekt Ma.) eine ablehnende, kritische und misstrauische Haltung ein. Dass eine gewisse Diskrepanz zwischen den Dreien und den anderen Lernenden besteht, zeigt sich somit nicht nur durch die bereits erwähnte Sitzordnung und bewusste Distanzierung der Salafisten von den anderen. Auffällig ist im Zusammenspiel mit der Auswertung der rhetorischen Verhaltensweisen, dass die Haltung der Lernenden eigentlich erst durch die Körpersprache zum Ausdruck kommt, so dass auch die theoretische Annahme, dass Körpersprache weit mehr über die innere Haltung und Einstellung eines Menschen ausdrückt, bestätigt wird. Dass die Lernenden ein gewisses Desinteresse an den Beiträgen von W. und A. zeigen, ist nicht nur durch die wenigen direkten Beiträge der Lernenden auf Aussagen der Salafisten zu verzeichnen, sondern wird ebenso in dem Reflexionsgespräch, in denen die Salafisten nicht anwesend waren, deutlich. Wie bereits erwähnt äußert M., dass eine kritische Auseinandersetzung mit den Dreien nicht möglich ist (Anhang 16., Z. 9).

Indem die Lernenden den Salafisten keine konträren Meinungen entgegenbringen, wird dieses Desinteresse verstärkt. Im Vergleich zu anderen absolvierten Theologischen Gesprächen, die allerdings aufgrund des Umfangs nicht weiter

analysiert werden können, wird deutlich, dass sich die Lernenden bei Abwesenheit aller drei Salafisten wesentlich offener und teilweise aktiver beteiligen. Auch zeigt sich bereits eine bessere und offenere Beteiligung trotz Anwesenheit der Salafisten bei Themen, die für die Salafisten keine oder zumindest weniger kritische Anhaltspunkte schaffen, so dass sie sich in den Gesprächen sehr zurückhalten und fast gar nicht beteiligen. Dies verdeutlichte auch ihre Körperhaltung, die –mit Ausnahme der beiden analysierten Theologischen Gespräche– nach vorne gebeugt und häufig mit Handy in der Hand gekennzeichnet war.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Anwesenheit und aktive Beteiligung der Salafisten in den Theologischen Gesprächen Auswirkungen auf die Verhaltensweisen der Lernenden und die Atmosphäre innerhalb der Lerngruppe, auf das Gespräch und den Gesprächsverlauf genommen haben, welches die Lehrperson vor zusätzliche Herausforderungen gestellt hat.

6.4. *Didaktische und methodische Mittel*

Das Hauptaugenmerk der Forschungswerkstatt lag auf den Theologischen Gesprächen, die für sich genommen bereits eine Methode darstellen. Welche Ziele und Intentionen dahinter stecken, wurde bereits im Grundlagenkapitel 2.3. thematisiert. Die Theologischen Gespräche bilden in der Regel allerdings nicht die einzige Methode innerhalb einer Unterrichtsstunde oder einer gesamten Unterrichtseinheit, sondern benötigen Phasen der Vorbereitung und Reflexion, die durch unterschiedliche didaktische und methodische Mittel begleitet werden können. Nachfolgend werden die Vorgehensweisen sowie die Wahl der didaktischen und methodischen Mittel in den jeweiligen Theologischen Gesprächen vorgestellt sowie dessen mögliche Auswirkungen und Einflüsse auf den Gesprächsverlauf interpretiert.

6.4.1. Theologisches Gespräch 1

Die Nachreflexion, die immer einige Tage nach den gehaltenen Unterrichtsstunden stattgefunden hat, ergab, dass die Lernenden Schwierigkeiten hatten, innerhalb der Theologischen Gespräche in eine Diskussion und in eine Kommunikation miteinander zu kommen. Insbesondere in der vorherigen Stunde ist

ihnen eine Kommunikation innerhalb des Theologischen Gespräches miteinander sehr schwer gefallen. Aufgrund dessen wurde die Entscheidung getroffen, dass provozierende Thesen die Lernenden miteinander ins Gespräch bringen sollen, um ihre verschiedenen Ansichten darzulegen, voneinander abzugrenzen und folglich die Unterschiede im Christentum und im Islam zu identifizieren. Im Anschluss an das Theologische Gespräch sollte mit Hilfe einer Tabelle eine Zuordnung der Unterschiede der beiden Weltreligionen erfolgen, um einerseits die im Gespräch erarbeiteten Erkenntnisse schriftlich festzuhalten und zu festigen und andererseits nicht genannte Unterschiede aufzuzeigen und aufzugreifen.

Dieses Vorgehen ließ einige Probleme und daraus resultierende Herausforderungen entstehen, die im Vorfeld weniger bedacht wurden. Allgemein setzen Gespräche gewisse Grundkenntnisse von allen Beteiligten voraus, um über ein Thema ins Gespräch zu kommen⁴⁷⁷. Des Weiteren muss jede einzelne Person eine gewisse Haltung zu diesem Thema einnehmen oder bereits eingenommen haben, damit es während oder nach dem Gespräch zu einer Überprüfung und Reflexion dieser eigenen Haltung kommen kann⁴⁷⁸. In einer höheren Kompetenzstufe ist es erforderlich, das vorhandene Wissen auf eine Situation, in diesem Fall das Theologische Gespräch, zu übertragen und folglich anzuwenden⁴⁷⁹. Aufgrund der unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen sowie religiösen Erziehung und Konfessionen herrschte bei den Lernenden kein gemeinsames Grundwissen vor, auf welches sie zurückgreifen konnten. Alle sind zwar in ihrem Alltag bereits mit verschiedenen Religionen in Kontakt und möglicherweise in konfliktbehaftete Situationen gekommen, allerdings konnten die Lernenden in dem Gespräch von diesem Wissen keinen Gebrauch machen. Weiterhin ist durch die fehlende Beteiligung einiger Lernender die eigene Haltung nicht hervorgetreten. Insgesamt machte dies eine Übertragung des vorhandenen Wissens, welches bei einigen Lernenden in Grundzügen vorhanden war, auf andere Sichtweisen schwierig.

⁴⁷⁷ Vgl. Höbsch, W. 2011, S. 47.

⁴⁷⁸ Vgl. Höbsch, W. 2011, S. 47 & Gottwald, E. 2010, S. 17.

⁴⁷⁹ Vgl. Höbsch, W. 2011, S. 47.

Interreligiöse Dialoge, wie sie im Zuge der Forschungswerkstatt stattgefunden haben, setzen neben den bereits genannten Kompetenzen, eine innere Offenheit und Bereitschaft jedes Einzelnen voraus⁴⁸⁰, um sich auf die Gespräche, die von differenzierten Meinungen und Haltungen geprägt sein können, einzulassen. In Verbindung mit der Offenheit steht die Anerkennung Andersgläubiger⁴⁸¹. Dies bedeutet, dass anderen Meinungen, Glaubenseinstellungen und -haltungen mit Akzeptanz, Respekt und Toleranz begegnet werden muss⁴⁸². Dies meint aber nicht, dass eine Übernahme oder Verstehen der Überzeugungen von anderen stattfinden muss, sondern lediglich ein Verständnis dem Gegenüber entgegengebracht wird⁴⁸³. Die vorherigen Gespräche, in denen die Salafisten entweder nicht anwesend waren oder sich aus den Gesprächen teilweise komplett zurückgehalten haben, zeigten, dass die Lernenden untereinander respektvoll und weitestgehend offen miteinander umgegangen sind. Auch durch die Äußerung des Fachlehrers, dass sich diese drei nicht an den Gesprächen beteiligen werden, ließen die grundlegenden Einstellungen und Verhaltensweisen der Lernenden für dieses Gespräch voraussetzen. Einige Lernende waren bereit, sich untereinander auszutauschen und ihre Haltung darzulegen, aber die Anerkennung von Seiten der Salafisten war nicht gegeben. Dies wurde insbesondere in den analysierten rhetorischen Verhaltensweisen deutlich. Sie sind kein Risiko eingegangen, ihre eigenen Vorstellungen und Überzeugungen Infrage zu stellen⁴⁸⁴.

Rückblickend betrachtet, waren die Lernenden mit den erforderlichen Kompetenzen überfordert, so dass die didaktische Gestaltung nicht mit der Lerngruppe harmonisierte. Im Endeffekt war die Begegnung innerhalb des Theologischen Gespräches enttäuschend und scheiterte teilweise aufgrund der fehlenden Kompetenzen der Lernenden, die für einen religiösen Dialog im Hinblick auf die grundlegenden Ziele notwendig sind, die bereits im Zuge des Grundlagenkapitels 2.2. genannt wurden.

⁴⁸⁰ Vgl. Höbsch, W. 2011, S. 43.

⁴⁸¹ Vgl. Höbsch, W. 2011, S. 44.

⁴⁸² Vgl. Höbsch, W. 2011, S. 44.

⁴⁸³ Vgl. Höbsch, W. 2011, S. 44.

⁴⁸⁴ Vgl. Höbsch, W. 2011, S. 44.

Als weiteres Problem kann rückblickend die fehlende Ergebnissicherung während des Theologischen Gespräches gesehen werden. Diese erfolgte in den vergangenen Gesprächen durch Metaplankarten, die in die Mitte des Stuhlkreises gelegt wurden, so dass die Lernenden einerseits einen Überblick über bereits im Gespräch genannte Themen erhalten haben und andererseits an einzelne Themen anknüpfen konnten. Weil dieses Gespräch das Erste war, welches per Video aufgenommen wurde, hat die zweite Lehrperson (K) das Theologische Gespräch gefilmt, wodurch es aber nicht gleichzeitig möglich war, die wesentlichen Inhalte auf Metaplankarten festzuhalten. Möglicherweise hätten die Metaplankarten dazu beitragen können, dass bereits genannte Themen nicht wiederholt werden.

Das Ausfüllen der Tabelle über die Unterschiede im Christentum und im Islam mit den vorgefertigten Begriffen diente den Lernenden zwar rückblickend für eine Wiederholung der im Theologischen Gespräch bereits genannten Themen, allerdings hätte diese Aufgabe vor dem Gespräch möglicherweise Abhilfe über den fehlenden und differenzierten Kenntnisstand schaffen können.

Gegebenenfalls ist, neben den bereits in der Analyse der Verhaltensweisen genannten Gründen, die Zurückhaltung der Lernenden darauf zurückzuführen, dass diese beiden Gespräche für die Lernenden keine direkten Anknüpfungspunkte an ihr berufliches, privates und gesellschaftliches Leben geboten haben. Eine mögliche Anforderungssituation ausgerichtet auf diese drei Bestandteile hätte den Lernenden einen weltlicheren Bezug ermöglichen können, so dass ihnen eine Beteiligung leichter gefallen wäre⁴⁸⁵.

6.4.2. Theologisches Gespräch 2

Aufgrund des differenzierten Kenntnisstandes erfolgte der Aufbau der Unterrichtsstunde in umgekehrter Reihenfolge zur Vorherigen. Um den Lernenden einen einheitlichen Kenntnisstand zu ermöglichen, wurden zu Beginn mehrere kleine Lückentexte ausgeteilt. Weiterhin sollte diese Aufgabe den Lernenden

⁴⁸⁵ Vgl. Kemmler, A. 2014, S. 35f.

zusätzliche Anknüpfungspunkte für das Theologische Gespräch über die Gemeinsamkeiten ermöglichen, so dass sich nicht nur alle Lernenden an dem Gespräch beteiligen, sondern auch differenziertere Beiträge eingebracht werden konnten. Dieses Vorgehen zeigte zum Teil Wirkung, da Le. und To. zum Gespräch beigetragen haben, wenn auch nur geringfügig. Das Theologische Gespräch wurde, wie bereits erwähnt, auf einer fachlichen Ebene durchgeführt, so dass die Lernenden die Voraussetzungen wie Offenheit, Risikobereitschaft, Anerkennung und eine eigene Haltung⁴⁸⁶ weniger benötigten.

Die in dem Gespräch erörterten Ergebnisse wurden anhand von Metaplankarten festgehalten, so dass die Lernenden rückblickend eine Zusammenfassung geben und Verbindungen von einzelnen Themenbereichen erkennen konnten. Ein weiterer Vorteil bot die Beteiligungsmöglichkeiten durch die Lehrperson (L), die nicht durch das Filmen abgelenkt war, sondern sich aktiv an dem Gespräch beteiligen konnte.

Insgesamt zeigen sich im Hinblick auf dieses Gespräch eine andere didaktische Schwerpunktsetzung sowie methodische Vorgehensweise.

6.5. *Zusammenhang der Beobachtungsperspektiven*

In der schrittweisen Analyse der einzelnen Beobachtungsperspektiven wurde deutlich, dass diese im Einzelnen miteinander zusammenhängen und sich gegenseitig bedingen. Wie die nachfolgend erstellte Abbildung zeigt, ist das Fachwissen über Salafismus und Salafisten ein wesentlicher Bestandteil. Dieses wird sowohl für das Erkennen von Salafisten als auch für die Identifizierung der Verhaltensweisen und letztendlich im Umgang mit diesen benötigt. Gleichzeitig hängen das vorhandene Fachwissen sowie die Verhaltensweisen der gesamten Lerngruppe von der Wahl der Methoden und didaktisch aufbereiteten Arbeitsmaterialien ab. In Bezug auf die Methoden sollte aufgrund der salafistischen Lernenden angemerkt werden, dass eine Einteilung der Gruppen beispielsweise bei Gruppenarbeiten nicht durch Zufall erfolgen sollte. Möglicherweise würden sich die Salafisten dann aus dem Unterrichtsgeschehen zurückziehen

⁴⁸⁶ Vgl. Höbsch, W. 2011, S. 43f.

oder die jeweiligen Gruppen würden nicht offen miteinander kommunizieren. Abhängig von der jeweiligen Situation ist eine hohe Sensibilität von Seiten der Lehrperson gefordert.

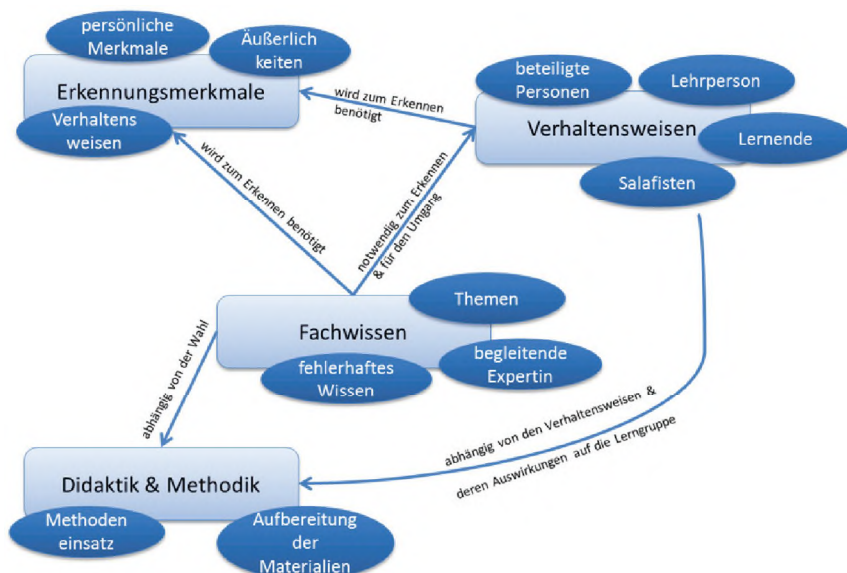


Abbildung 12: Zusammenhang der Beobachtungsperspektiven

Im folgenden Kapitel werden diese Zusammenhänge in Herausforderungen kategorisiert sowie Umgangsmöglichkeiten mit diesen präzisiert.

7. Die Herausforderungen des Salafismus und der Umgang mit diesem in interreligiösen Theologischen Gesprächen

Die Analyse der Beobachtungsperspektiven hat gezeigt, dass die Lehrperson und die Lernenden mit verschiedenen Situationen konfrontiert worden sind und diese unterschiedliche Einflüsse und Auswirkungen auf die Theologischen Gespräche genommen haben. Durch die differenzierten Blickwinkel auf die Theologischen Gespräche sind verschiedene Herausforderungen für die Lehrperson und für die Lernenden sichtbar geworden. Die Gegenüberstellung von zwei aufeinanderfolgenden Theologischen Gesprächen verdeutlichte, dass mit gezielten Vorbereitungsmaßnahmen und Vorgehensweisen in den Gesprächen den Hürden mit Salafisten angemessen begegnet werden konnte. Eine intensive Auseinandersetzung mit den typischen salafistischen Themen, deren Ansichten und Argumentationsstrukturen als vorbereitende Maßnahmen, sowie die bewusste Abwendung einer Superioritätseinnahme der Salafisten durch die Grenzsetzung, die sich durch das Beharren auf das Thema des Theologischen Gespräches (Nr. 2) auszeichnete, haben ihren Beitrag zum Umgang mit den Herausforderungen geleistet. Der Salafismus bildete somit neben den sich bereits durch die Theologischen Gespräche und der interreligiösen Zusammensetzung ergebenden Herausforderungen⁴⁸⁷, eine spezifische Hürde. Aufgrund der Vielfältigkeit wird nachfolgend ein eigens entwickeltes Modell abgebildet, welches die drei wesentlichen Herausforderungskategorien *Theologisches Gespräch*, *Interreligiöse Dialoge* sowie *Salafismus* grafisch darstellt.

⁴⁸⁷ Diese wurden in ihrer Gesamtheit in einer grafischen Übersicht dem Anhang 18. Beigefügt.

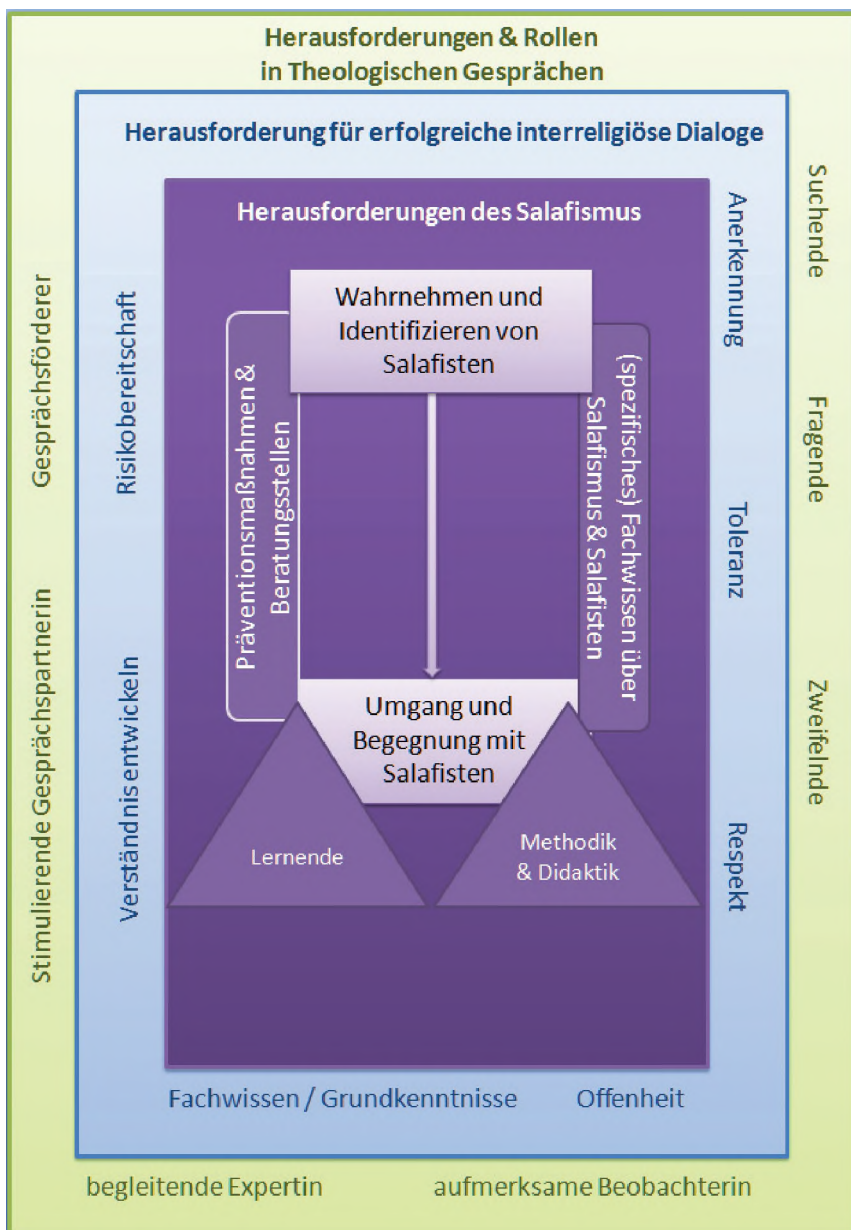


Abbildung 13: Modell - Herausforderungen in interreligiösen Theologischen Gesprächen mit Salafisten

Das Modell ist so gestaltet, dass aufgrund der Schwerpunktsetzung in der Forschungswerkstatt auf die Theologischen Gespräche sowie der Gegebenheit einer interreligiös zusammengesetzten Klasse, diese beiden Elemente die äußeren Rahmenbedingungen bilden. Die allgemeinen Herausforderungen, die sich in diesen beiden Elementen im Einzelnen ergeben, wirken gleichzeitig auf die des Salafismus mit ein und bedingen sich gegenseitig. Im Mittelpunkt des Modells stehen der Salafismus und die daraus resultierenden Herausforderungen mit den Salafisten. Alle einzelnen Elemente stehen im Zusammenhang miteinander, wirken gegenseitig aufeinander ein und bedingen sich gegenseitig, wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen.

In der qualitativen Analyse wurde deutlich, dass die Rolle der Lehrperson in Theologischen Gesprächen, besonders im Umgang mit salafistischen Lernenden, einen wesentlichen Bestandteil einnimmt. Die Rolle der **aufmerksamen Beobachterin** ist bereits bei der Wahrnehmung und Identifizierung von Salafisten und folglich auch außerhalb von Theologischen Gesprächen erforderlich. Die Lehrperson steht vor der Hürde auffällige Aussagen und Verhaltensweisen von Salafisten wahrzunehmen und anschließend zu deuten sowie in gewisser Weise zu werten, um möglicherweise notwendige Handlungsmaßnahmen zu ergreifen. Abhängig von den jeweiligen Verhaltensweisen und Äußerungen der Salafisten ist es gegebenenfalls notwendig, Hilfe und Beratung von Experten hinzuzuziehen, die exemplarisch und in Ausschnitten in Kapitel 8 vorgestellt werden. Für die Beobachtungen kann das entwickelte Screening Modell (Anhang 8.) eine Hilfe bieten. Weiterhin sollte neben den externen Experten Kontakt mit anderen Lehrpersonen, Lernenden und wenn möglich den Familienmitgliedern aufgesucht werden, um möglichst viele, differenzierte und detaillierte Informationen zu erhalten. Diese sind notwendig, um innerhalb von bestimmten Situationen entsprechend reagieren zu können und sich gezielt auf mögliche Konfrontationen vorzubereiten. Um die Lernenden als salafistische Lernende identifizieren zu können, können Theologischen Gesprächen, in denen Themen behandelt werden, die für die Salafisten Anknüpfungspunkte für ihre Ideologien bilden, hilfreiche Beobachtungsmerkmale liefern. Gleichzeitig muss die Lehrperson darauf achten, dass den salafistischen Lernenden kein Raum gegeben wird,

um ihre Ideologien inklusive möglicher Gewaltandrohungen und/ oder Gewaltverherrlichungen zu verbreiten und möglicherweise andere Lernende für diese zu gewinnen. Aufgrund dessen muss die Lehrperson eine hochsensible Rolle der aufmerksamen Beobachterin einnehmen und gegebenenfalls eingreifen. Gleichzeitig ist es von der Lehrperson erforderlich, die gesamte Lerngruppe sowie die möglichen Einflüsse und Auswirkungen von den Salafisten auf diese wahrzunehmen, zu beobachten und gegebenenfalls mit Hilfe von didaktischen und methodischen Mitteln Gegenmaßnahmen zu ergreifen. Um die Einflüsse und Auswirkungen auf die Lerngruppe beobachten zu können, ist es notwendig, Kenntnisse über die Lerngruppe im Hinblick auf die religiöse Sozialisation, das soziale Umfeld, die fachlichen und übergreifenden Kompetenzen sowie die Atmosphäre innerhalb der Gruppe zu haben.

Nachdem die Lehrperson mit Hilfe der Rolle als aufmerksame Beobachterin innerhalb und außerhalb von Theologischen Gesprächen Lernende als Salafisten wahrgenommen und identifiziert hat, stellt die Rolle der **stimulierenden Gesprächspartnerin** in Verbindung mit der Anwesenheit von Salafisten eine wesentliche Herausforderung dar. Indem die Salafisten sich auf eine Ideologie berufen, die für sie einen absoluten Gültigkeitsanspruch hat und in keiner Weise kritisch hinterfragt oder reflektiert wird, ist die Forderung nach einer individuellen Reflexion der eigenen Glaubenshaltung sehr schwierig. Es ist sogar fraglich, ob diese Ebene überhaupt erreicht werden kann. Durch ein Nachfragen und Hinterfragen von spezifischen Themenbereichen und Aussagen kann es allerdings gelingen, die Salafisten auf die Ebene einer Reflexion zu führen. Auch wenn diese mögliche aufgedeckte Unstimmigkeiten in ihren Argumentationen nicht vor dem Plenum äußern oder keine Einsicht zeigen, bewirkt dies dennoch zweierlei. Auf der einen Seite werden den Salafisten Grenzen im Hinblick auf ihre Verbreitung einer Ideologie und der Widerlegung anderer Religionen gesetzt, auf der anderen Seite verdeutlicht dies den Lernenden, dass diesen Ansichten in den Gesprächen kein unbegrenzter Raum gegeben wird. Das Hinterfragen und Nachfragen von geäußertem Fachwissen ermöglicht nicht nur fehlerhaftes Wissen aufzudecken, sondern von wo oder wem das Wissen bezogen wurde. Letzteres kann wiederum einen Beitrag zur Identifikation der Salafisten leisten.

Indem die Salafisten immer wieder Themenbereiche miteinander vermischen und beispielsweise Bibelstellen und Koranstellen aus dem Kontext herauslösen, ist es erforderlich, dass die Lehrpersonen genauen Bezug zu diesen nehmen und diese in den gesamten Kontext einbetten. Allerdings ist darauf zu achten, dass der Fokus auf dem zu behandelnden Thema bleibt und möglicherweise Fragen schriftlich festgehalten und bei Bedarf im Verlauf weiterer Unterrichtsstunden thematisiert werden.

Insgesamt hat die Lehrperson darauf zu achten, dass der Fokus nicht nur auf den Salafisten liegt, sondern auch die anderen Lernenden die Möglichkeit haben, ihre Glaubenshaltungen, Meinungen und Einstellungen zu bestimmten religiösen Themen zu äußern, um dadurch diese zu reflektieren und im Zuge dessen zu erweitern oder zu verändern. Allein deswegen ist es notwendig, dass trotz der Anwesenheit der Salafisten eine „Ich-Perspektive“ eingenommen wird, um den Lernenden die Reflexionsebene zu ermöglichen. Durch diese Perspektive sollte die Lehrperson trotz Anwesenheit der Salafisten, die Rolle der Suchenden, Fragenden und Zweifelnden einnehmen, um ihnen und insbesondere den anderen Lernenden zu verdeutlichen, dass Religion und Glaube nicht einfachen und logisch klingenden Antworten genügen kann. Rückfragen von Seiten der Lehrperson sollten auf die gesamte Lerngruppe gerichtet sein. Aufgrund dessen sollte sie darauf achten, dass sich alle Lernenden nach ihren individuellen Möglichkeiten an den Gesprächen beteiligen und die Salafisten keine dominierende Rolle in dem Gespräch einnehmen. Eine gleichmäßige Gesprächsbeteiligung kann durch den Einsatz von vielfältigen Methoden und didaktisch aufbereiteten Materialien, angepasst an die individuellen Lernvoraussetzungen der Lerngruppe, gefördert werden.

Dieser Rollenteil der Lehrperson nimmt folglich einen wesentlichen Aspekt der Herausforderungen im Umgang mit Salafismus in Theologischen Gesprächen ein. Auf der einen Seite erfordert es von der Lehrperson eine wertschätzende, respektierende und freundliche Begegnung gegenüber den Salafisten, auf der anderen Seite ist die restliche Lerngruppe nicht zu vernachlässigen und bedarf ebenfalls bestimmter stimulierender Gesprächsförderer.

Begleitet werden die aufmerksame Beobachterin und stimulierende Gesprächspartnerin von der **Rolle der Expertin**. Auch diese wird sowohl inner- als auch außerhalb von Theologischen Gesprächen benötigt. Im Zuge der aufmerksamen Beobachterin muss die Lehrperson zwingend über Fachwissen zum Thema Salafismus und Salafisten verfügen, um überhaupt Aussagen, Verhaltensweisen oder Argumentationsmuster als solche wahrnehmen und identifizieren zu können. Dieses Fachwissen wird umso spezifischer je tiefgehender es im Umgang –beispielsweise innerhalb von Gesprächen– mit Salafisten geht. Insbesondere in Theologischen Gesprächen ist dieses spezifische Wissen notwendig, um sowohl die Argumentationsmuster zu erkennen, zu verstehen, gezielt Rückfragen zu stellen als auch notwendiges Wissen in die Gespräche einzubringen. Benötigt die Lehrperson zunächst für die Wahrnehmung und Identifizierung Fachwissen, nimmt sie in den Theologischen Gesprächen die Rolle der begleitenden Expertin für die gesamte Lerngruppe ein. Neben allgemeinen fachwissenschaftlichen Begriffs-, Verständnis- oder Zusammenhangsfragen muss die Lehrperson zu den immer wieder aus salafistischer Sicht thematisierten Bereichen über Fachwissen verfügen. Dazu ist es notwendig, dass aufgrund der wortwörtlichen Auslegung der Heiligen Schriften von Seiten der Salafisten, Kenntnisse über gezielte Koran- und Bibelstellen nicht nur hilfreich, sondern notwendig sind, um ihnen begründete Antworten liefern zu können. Die Lehrperson muss demnach nicht nur über die eigene und andere Religion ausreichend fachliche Kenntnisse haben, sondern darüber hinaus spezifische über den Salafismus.

Neben den Herausforderungen innerhalb des Theologischen Gespräches, die sich für die Lehrperson aus den einzelnen Rollen und den äußeren Gegebenheiten der Lerngruppe ergeben, stellt –wie bereits genannt– die interreligiöse Zusammensetzung eine weitere Herausforderung dar. Die Theologischen Gespräche gleichen aufgrund dessen einem interreligiösen Dialog, weil verschiedene religiöse Gesprächspartner aufeinander treffen und miteinander kommunizieren. Damit diese Gespräche gelingen und fruchtbar im Hinblick auf einen religiösen Austausch und die Förderung der Gemeinschaft zwischen den Reli-

gionen gemacht werden können, sind gewisse Grundvoraussetzungen notwendig. W. Höbsch (2011) identifiziert in seinem Aufsatz ‚Voraussetzungen und Perspektiven für den interkulturellen und interreligiösen Dialog‘ „Voraussetzungen, Perspektiven und Aufgaben für den interreligiösen und interkulturellen Dialog“⁴⁸⁸, die bereits im Zuge der Analyse der didaktischen und methodischen Mittel thematisiert wurden. Dabei wurden unter anderem die Voraussetzung der Offenheit, der Risikobereitschaft, der Anerkennung und der notwendigen Kompetenzen herausgegriffen⁴⁸⁹, weil diese unter Berücksichtigung der Salafisten eine entscheidende Rolle einnehmen.

Damit die Lernenden **offen** ihre Meinungen und persönlichen Glaubenseinstellungen in Gesprächen anderen mitteilen, benötigt es nicht nur eine Vertrauensbasis zwischen ihnen und der Lehrperson, sondern auch zwischen den Lernenden untereinander. Durch die Anwesenheit der Salafisten und das bereits beschriebene angespannte Verhältnis in der Klasse, ist dies eine Hürde, die schwer zu überwinden ist und viel Zeit benötigt. Eine Offenheit von Seiten der Salafisten zu erreichen, ist alleine aufgrund ihrer Ideologie und der strikten Ablehnung aller anderen Religionen, die nicht dem wahren Islam entsprechen, nahezu unmöglich. Da das Ziel jedoch immer sein sollte, die salafistischen Lernenden von ihren Ideologien wegzuholen, damit diese erst gar nicht in die dschihadistische Spur (weiter) abrutschen, ist eine Offenheit von Seiten der Lehrperson notwendig. Nicht zuletzt, weil dadurch die Lernenden angeregt werden, sich ebenfalls zu öffnen, die Salafisten andere Glaubenshaltungen wahrnehmen und möglicherweise in ihrem Inneren aufnehmen oder sogar reflektieren.

Offenheit erfordert immer eine gewisse Transparenz, die Einblick in das Innere des Menschen gewährt, wodurch allerdings das **Risiko** besteht, angreifbar zu werden. Die Konfrontation mit dem Fremden –aus beispielsweise anderen Religionen– kann aus eigener Perspektive beunruhigend und beängstigend wirken oder aber gegenteilig Interesse und Neugierde wecken⁴⁹⁰. Auch hier ist die Rolle

⁴⁸⁸ Höbsch, W. 2011, S. 43.

⁴⁸⁹ Vgl. Höbsch, W. 2011, S. 43-47.

⁴⁹⁰ Vgl. Höbsch, W. 2011. S. 44.

der aufmerksamen Beobachterin sowie der stimulierenden Gesprächspartnerin notwendig. Durch die Ideologie der Salafisten und den starren Denkmustern werden sie ihren Pfad nicht verlassen, so dass sie kein Risiko eingehen, andere religiöse Ansichten **verstehen** und akzeptieren zu lernen, und wenn werden sie durch die salafistische Glaubensanhänger wieder auf den vermeintlich rechten Weg geführt.

Wie bereits angedeutet erfordert ein interreligiöser Dialog **Anerkennung, Akzeptanz, Toleranz** und **Respekt** des Gegenübers⁴⁹¹. Von Seiten der Salafisten werden diese Aspekte zwecks ihrer klaren Positionierung zum Glauben oder den Einstellung gegenüber anderen Haltungen/ Religionen voraussichtlich weniger Beachtung finden. Dies macht es für die Lehrperson wiederum erforderlich Wege zu finden, wie sie innerhalb der Theologischen Gespräche damit umgeht. Die klare Grenzsetzung sowie der Verweis darauf, dass alle Glaubenshaltungen eine Berechtigung haben, sind nur zwei Beispiele.

Ein weiterer elementarer Bestandteil für interreligiöse Dialoge sind grundlegende **Fachkenntnisse** über die jeweiligen Gesprächsthemen. Ohne diese ist es nicht möglich in einen interaktiven Austausch über die verschiedenen Glaubenspositionen zu treten, Gemeinsamkeiten und Gegensätze zu identifizieren, zu diskutieren und letztendlich für sich zu reflektieren. Auf dieser Basis können die eigenen Positionierungen zum Tragen kommen, um diese auf andere Situationen zu übertragen und darüber hinaus in ein Gespräch zwischen den Religionen zu kommen. Durch die Ideologien und insbesondere die Ablehnung anderer Religionen sind die Salafisten beispielsweise durch Islamseminare so geschult, dass sie über einzelne Themenbereiche anderer Religionen vermeintlich mehr Wissen haben als manch anderer. Insbesondere in Klassen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und teilweise geringen Kenntnissen kann dies zu einem Problem werden, weil die Lernenden keine ausreichende Stellung zu ihrer eigenen Glaubenshaltung nehmen und schließlich keine Gegenargumente hervorbringen können, wodurch sie den Salafisten schnell unterlegen

⁴⁹¹ Vgl. Höbsch, W. 2011, S. 44.

sind. Dies erfordert somit von Seiten der Lehrperson verstärkt die Aneignung von Wissen durch didaktisch und methodisch aufbereitete Arbeitsmaterialien.

Wie bereits die Ausführungen gezeigt haben, bedingen sich die aus den Theologischen Gesprächen und dem interreligiösen Dialog ergebenden Herausforderungen gegenseitig und wirken auf die einzelnen Herausforderungen des Salafismus ein.

Die Auswertung der Beobachtungsperspektiven dient als Grundlage für die Bildung und Identifikation von Herausforderungen durch die Anwesenheit der Salafisten. Im Fokus stehen zwei elementare Herausforderungen, die in ihrem Detail innerhalb der qualitativen Analyse näher betrachtet wurden. Die **Wahrnehmung und Identifikation von Salafisten** bildet die Ausgangsherausforderung. Sind Salafisten identifiziert, erfordert dies einen **Umgang und Begegnung mit Salafisten**. Um der ersten Herausforderung begegnen zu können, benötigt die Lehrperson (spezifische) Kenntnisse über Salafismus und Salafisten. Aufgrund dessen wurde das Element **(spezifisches) Fachwissen über Salafismus & Salafisten** konzipiert. Auch dies stellt eine erhebliche Herausforderung für die Lehrperson dar, weil einerseits dieses Thema in der Forschung als junge Disziplin gilt⁴⁹² und andererseits keine ausreichend kompakten Informationen, die für Lehrpersonen hilfreich sein können, vorhanden sind. Demnach erfordert die Recherche und Aneignung von Wissen viel Zeit und Aufwand, um die benötigten Informationen zusammenzutragen, insbesondere dann, wenn es um die Auseinandersetzung mit spezifischeren Themen des Salafismus geht. Dieses Fachwissen wird gleichzeitig im Zuge **der Begegnung und des Umgangs mit Salafisten** benötigt. Es geht nicht nur um das Erkennen von Argumentationsmustern, die gleichzeitig einen Beitrag zur Wahrnehmung und Identifikation von Salafisten leisten, sondern auch um die Erfassung und Reaktion auf angesprochene Themen. Der Umgang und die Begegnung mit Salafisten stehen immer im Zusammenhang mit den Lernenden, wie bereits die vorherigen Ausführungen zu den Herausforderungen im Theologischen Gespräch und im interreligiösen Dialog gezeigt haben. Es besteht eine Notwendigkeit, die Lernenden über

⁴⁹² Siehe hierzu: Hummel, K. et al. 2016.

das Thema Salafismus aufzuklären, um sie dadurch vor den Ideologien und einer möglichen Zuwendung zum Salafismus zu schützen. Da die Lehrperson in der Regel keine Ausbildung in Bezug auf den Umgang mit Salafisten und Salafismus in Schulen erhalten hat, ist es teilweise notwendig, externe **Beratungsstellen** hinzuzuziehen, die einerseits **Präventionsmaßnahmen** durchführen und sich andererseits mit Salafisten auseinandersetzen, um sie möglicherweise vor einem weiteren Abrutschen in den Dschihad zu bewahren, aus ihrer Ideologie zu befreien und zu einem Umdenken zu bewegen. Allerdings bieten diese Beratungsstellen mit ihren verschiedenen Maßnahmen nicht nur Hilfestellungen im Umgang mit Salafisten, sondern auch Informationsmaterialien und Hilfe für die Identifizierung von diesen. Dies erfordert indes von den Lehrpersonen und/oder von Seiten der Schulen die Kontaktaufnahme, den Austausch von Informationen und die Setzung von Präventionszielen, welche wiederum mit erhöhtem Zeitaufwand neben dem Schulalltag verbunden sind.

Da das erstellte Modell zunächst nur eine grobe Übersicht über die Herausforderungen gibt, wurde weiterhin eine Erfassung der Herausforderungen durch die Salafisten erstellt. Diese ist in kleinere Bestandteile differenziert, listet notwendiges Wissen, Umgangsmöglichkeiten sowie zutreffende Vorbereitungsmaßnahmen in allgemeiner und komprimierter Form auf. Aus den bisherigen Ergebnissen sowie den theoretischen Erläuterungen dieser Arbeit bedarf diese Tabelle keiner weiteren Erklärung.

Herausforderung	Wahrnehmen und Identifizieren von Salafisten	Begegnung der Salafisten in Theologischen Gesprächen	Lerngruppe	Spezifisches Fachwissen
Bestandteile & mögliche Probleme	• fehlendes Wissen über Salafismus & Dschihadismus • Wissensaneignung: Komplexität, Differenziertheit, Identifikation von geeigneter Literatur	• Erkennen der Argumentationsmuster • Erfassung aller genannten Themen • Identifikation von fehlerhaftem Wissen • Reaktion auf das Gesagte • Grenzen erkennen • Wertschätzung, Respekt, Toleranz	• Auswirkungen und Einfluss auf das Verhalten der Lerngruppe • Rückzug und Distanzierung der Lernenden von den Salafisten • Interesse für den Salafismus entdecken • differenzierte Kompetenzen	• Wissensaneignung über Islam und spezifisch Salafismus: Problem: Lehrperson wird nie vollständig Experte sein • Wissen über typische salafistische Themen
notwendiges Wissen	• Allgemeines über Salafismus • Ideologien des Salafismus • Einstellungen und Haltungen gegenüber Andersgläubigen • Verhaltensweisen inklusive Anwerbungsverfahren • Rhetorik und Sprachmuster • Zielgruppen der Salafisten	• typische Argumentationsmuster der Salafisten kennen • Rolle der stimulierenden Gesprächspartnerin in Theologischen Gesprächen • Rolle der aufmerksamen Beobachterin • Rolle der begleitenden	• religiöse Sozialisation • familiäre und soziale Verhältnisse • Analyse der gesamten Lerngruppe im Hinblick auf Fach-, Sozial-, Human-, Methodenkompetenz • Lerngruppenverhalten untereinander (Gruppenbildung, etc.)	• Rolle Jesus und Mohammeds im Christentum und Islam • Thema Trinität • Bibel und Koran als heilige Bücher • Auseinandersetzung mit Suren • Stellung der Christen, Juden, und „nichtgläubigen“ Muslime für Salafisten • Höllefeuer und Paradies • Glaubensgrundsätze Christentum und Islam • Unterschiede und Gemeinsamkeiten allgemein
Umgang	• Beobachten und Wahrnehmen von Veränderungen und Auffälligkeiten • Rücksprache mit weiteren Lehrpersonen, Lernenden, und wenn möglich Familienmitgliedern halten	• eigene und persönliche Glaubenshaltung einfordern („Ich-Perspektive“) • Nachfragen und Hinterfragen von genannten Themen, Einstellungen und Haltungen (woher hast du das Wissen? Auf welche Bibel-/Koranstelle o.ä. beziehst du dich?) • Bibel- und Koranstellen mit einbeziehen • klare Grenzen setzen • keinen Raum für Missionierungsarbeit bieten • keine Verteidigungshaltung einnehmen • nicht vom Thema abschweifen • Respekt, Wertschätzung, Offenheit • für das jeweilige Thema passende Bibel- und Koranstellen suchen • Videos von salafistischen Predigern anschauen und analysieren • Aber auch Videos, die gezielte Themen der Salafisten widerlegen (auch beispielsweise durch Koran-/Bibelstellen) • fachliche Vorbereitung der Themen, insbesondere zu Bereichen, die Salafisten immer mal wieder widerlegen/ Infrage stellen wollen (Literatur, Medien, etc.)	• gezielte und abgestimmte didaktische und methodische Mittel einsetzen • Kompetenzen fördern insbesondere in Bezug auf interreligiöses Lernen • Sensibilisierung der Lernenden zum Thema Salafismus beispielsweise durch Erläuterung von Organisationen und Beratungsstellen in die Schulen • Mit Lernenden Gespräche bei Abwesenheit der Salafisten führen, um Ängste, usw. wahrnehmen, aufgreifen und thematisieren zu können	• Islamischen Religionslehrer oder Imam in die Schule einladen
Vorbereitung	• Präventions- und Beratungsstellen kontaktieren & Informationsmaterialien anfordern • Medien • Screening Modell	• diagnostische Maßnahmen einsetzen • um Lerngruppen zu analysieren • Beratungsstellen kontaktieren • Auseinandersetzen mit verschiedenen Methoden	• Präventions- und Beratungsstellen kontaktieren & Informationsmaterialien anfordern • Medien • Literatur	

Abbildung 14: Salafismus - Herausforderungen und deren Umgangsmöglichkeiten

8. Präventionsmaßnahmen

Präventionsmaßnahmen dienen grundsätzlich dazu etwas vorzubeugen oder etwas Schlimmeres zu verhindern⁴⁹³. Im Bereich der Radikalisierungsprävention, zu der auch der Islamismus gehört, versteht A. Auer (2013) „[...] das Verhindern, Aufhalten oder gar Umkehren von Radikalisierungsprozessen im Sinne einer Hinwendung zu extremistischen Denk- und Handlungsweisen, welche islamisch-religiös gerechtfertigt werden“⁴⁹⁴. In diesem Bereich der Präventionsmaßnahmen werden drei Arten unterschieden.

Die Universal- oder auch Primärprävention stellt die Sensibilisierung von beispielsweise Jugendlichen in den Vordergrund⁴⁹⁵. Der Fokus richtet sich dabei nicht explizit auf eine bestimmte Zielgruppe, sondern dient, wie die beiden Begriffe verdeutlichen, dazu allgemein, breit gefächert und vorbeugend Personen bezüglich dieses Themas zu sensibilisieren und eine bestimmte Haltung zu stärken⁴⁹⁶. In diesem Bereich stehen neben den fachlichen Kompetenzen, die Erlangung von übergreifenden Kompetenzen im Vordergrund, wie beispielsweise die Erreichung einer Reflexionsfähigkeit, der eigenen Urteilsbildung, Toleranz und Akzeptanz anderer Meinungen und im Zuge dessen der Umgang mit anderen Religionen⁴⁹⁷.

Die selektive und sekundäre Prävention zielt im Gegensatz zur Universal-/ Primärprävention auf Zielgruppen/ Zielpersonen ab, die bereits erste Anzeichen einer Radikalisierung aufzeigen⁴⁹⁸. Innerhalb dieser Präventionen wird zwischen indirekter und direkter unterschieden. Erstere zielt auf die Schulung von Beteiligten ab, um sowohl über das Thema Radikalisierung unter Berücksichtigung islamisch-religiöser Phänomene aufgeklärt zu werden als auch im Um-

⁴⁹³ Vgl. Duden o.J., Prävention (online).

⁴⁹⁴ Auer, A. 2013, S. 8.

⁴⁹⁵ Vgl. Fouad, H. / Taubert, A. 2014, S. 404.

⁴⁹⁶ Vgl. Kiefer, M. 2015, Prävention gegen neosalafistische Radikalisierung in Schule und Jugendhilfe (online).

⁴⁹⁷ Vgl. Kiefer, M. 2015, Prävention gegen neosalafistische Radikalisierung in Schule und Jugendhilfe (online) / Vgl. Fouad, H. / Taubert, A. 2014, S. 404.

⁴⁹⁸ Vgl. Fouad, H. / Taubert, A. 2014, S. 404.

gang mit den Herausforderungen, wie beispielsweise die Identifikation von Verhaltensweisen gegenüber diesen Zielgruppen/ Zielpersonen, geschult zu werden. Dazu werden von verschiedenen Organisationen Informationsveranstaltungen, Fortbildungen oder Schulungen angeboten⁴⁹⁹. Die direkte Präventionsmaßnahme setzt dagegen unmittelbar an den betroffenen Gruppen/ Personen an⁵⁰⁰.

Die dritte Kategorie bildet die indizierte oder tertiäre Prävention. Diese wird vermehrt als ‚Deradikalisierung‘ bezeichnet, weil der Schwerpunkt in der Präventionsarbeit darin besteht, Personen mit bereits manifestierten extremistischen Haltungen von diesen Ansichten herauszulösen⁵⁰¹. Mit Hilfe pädagogischer Interventionen oder sogenannten Clearingverfahren werden diese Herauslösungsabsichten angestrebt⁵⁰².

Mit Hilfe dieser Untergliederung der Präventionsarten ist es möglich, eine erste Einordnung der jeweiligen Situation vorzunehmen und im Anschluss eine geeignete Auswahl an Präventionsmaßnahmen zu treffen. Allerdings besteht derzeit das Problem, dass zwar viele Projekte und Präventionsmaßnahmen erfolgen, aber noch keine gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnisse vorhanden sind⁵⁰³. Dies steht wiederum im Zusammenhang mit der neuen und noch weitgehend unerforschten sowie der ungesicherten wissenschaftlichen Situation im Zuge des Islamismus und den darunter liegenden Klassifizierungen.

In diesem Kapitel soll unter Berücksichtigung der Situation in der Forschungswerkstatt die Überlegung angestellt werden, ob Schule der richtige Ort für Präventionsmaßnahmen ist und welche Möglichkeiten geboten werden. Zudem wird die Überlegung vorgenommen, ob Theologische Gespräche in interreligiösen Lerngruppen die Möglichkeit für Präventionsmaßnahmen bieten können.

⁴⁹⁹ Vgl. Kiefer, M. 2015, Prävention gegen neosalafistische Radikalisierung in Schule und Jugendhilfe (online).

⁵⁰⁰ Vgl. Fouad, H. / Taubert, A. 2014, S. 404.

⁵⁰¹ Vgl. Kiefer, M. 2015, Prävention gegen neosalafistische Radikalisierung in Schule und Jugendhilfe (online).

⁵⁰² Vgl. Kiefer, M. 2015, Prävention gegen neosalafistische Radikalisierung in Schule und Jugendhilfe (online).

⁵⁰³ Vgl. Kiefer, M. 2015, Prävention gegen neosalafistische Radikalisierung in Schule und Jugendhilfe (online).

Diese Thematisierung kann im Zuge der Arbeit aufgrund des Umfangs mit dieser Fragestellung im Hinblick auf die Prävention nur angerissen werden und dient demnach ersten weiterführenden Überlegungen. Des Weiteren zeigt dieses Kapitel eine mögliche Anlaufstelle für Lehrpersonen auf, die sich seit einigen Jahren etabliert und sich mit der islamistischen Radikalisierung intensiv auseinandergesetzt hat.

8.1. Schule ein Ort für präventive Maßnahmen

Wie bereits in der Einleitung angedeutet, ist die Schule ein Ort, indem nicht nur Fachwissen in unterschiedlichen Bereichen und Allgemeinbildung gelehrt und gelernt wird, sondern auch Lernende ein Stück weit erzogen werden sollen. Im letzteren Bereich stehen die Vermittlung von Werten und Normen in unserer Gesellschaft, die Entwicklung jedes Einzelnen, die Förderung von selbstständigem Urteilen und Handeln sowie die Konfliktlösungsfähigkeit im Vordergrund⁵⁰⁴. Weiterhin finden sich in Schulen Lernende nicht nur in einem sozialen Kontext, sondern auch in der Regel über eine längere Zeit ein⁵⁰⁵. Aufgrund dessen können Lehrpersonen nicht nur Veränderungen bei Lernenden im Zeitverlauf wahrnehmen, sondern auch in gewissem Maße auf sie einwirken.

Lernende, die sich radikalen, ideologischen Gedanken und Personenkreisen anschließen, verfügen in dieser Phase in der Regel nicht mehr über eigene Urteils- und Reflexionsfähigkeiten. Weiterhin haben sie meist die vorherrschenden Werte und Normen einer Gesellschaft gegen andere eingetauscht, die häufig aber im Widerspruch zu den Grundgesetzen oder Menschenrechten stehen. Dieses kritische und reflexive Denken und Handeln gilt es wieder zu erlangen⁵⁰⁶. Aufgrund der häufigen Vernetzung der Lernenden in ihrem jeweiligen Milieu erfordert dies von Lehrpersonen vielfältige Maßnahmen und das Wissen, wie sie diesen Radikalisierungsprozessen entgegenwirken können. Wichtig in diesem Zuge ist zu nennen, dass die Schulen eine Verpflichtung haben, vorkommende Radikalisierungen und vorherrschenden Extremismus von Lernenden der

⁵⁰⁴ Vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz 2014, S. 9f.

⁵⁰⁵ Vgl. Kiefer, M. 2015, Prävention gegen neosalafistische Radikalisierung in Schule und Jugendhilfe (online).

⁵⁰⁶ Vgl. Mansour, A. 2014, Salafistische Radikalisierung – und was man dagegen tun kann (online).

Schulbehörde zu melden⁵⁰⁷. Dabei stehen Schulen und Lehrpersonen immer vor der Herausforderung nach rechtlichen Fragen, wie K. Edler (2016) diese in einem Aufsatz formuliert:

„Wo enden Meinungs- und Religionsfreiheit? Welche Meinungen und Verhaltensweisen sind zu akzeptieren, wann beeinträchtigen sie den Schulfrieden und wann sind eventuell auch strafrechtlich Grenzen überschritten?“⁵⁰⁸

In groben Zügen unterteilt er drei ‚Vorfallstypen‘ und nennt jeweils ein Beispiel, die den Lehrpersonen und Schulen Anhaltspunkte für das Handeln geben können. Diese sind:

1. rein pädagogische beziehungsweise fachliche Herausforderung:
Ein Lernender argumentiert im Unterricht gegen die Demokratie.
2. Eingriff in Rechte anderer/ Störung des Schulfriedens: Ein Lernender bedrängt seine Mitschüler/ Mitschülerinnen religiöse Kleidung anzulegen
3. Straftat: Ein Lernender leitet IS-Videos an Mitschüler weiter.⁵⁰⁹

Mit Hilfe von unterschiedlichen Präventionsmaßnahmen können sich Schulen auf mögliche Situationen vorbereiten, diese verhindern oder bestehende Radikalisierungsprozesse auflösen. Schulen müssen gezielte Präventionsziele formulieren, wenn Präventionsmaßnahmen in der Schule durchgeführt werden sollen, um geeignete Maßnahmen auswählen zu können⁵¹⁰. Dabei ist es wichtig zu entscheiden, auf welcher Präventionsebene die Maßnahmen stattfinden sollen. Generell ist die erste Stufe (universelle/ primäre Prävention) immer in Schulen angebracht, um die Lernenden bereits vor möglichen Radikalisierungsprozessen zu schützen. Aber auch die zweite Stufe, in der es unter anderem um Fortbildungen, Informationsveranstaltungen und andere für Lehrpersonen geht, bil-

⁵⁰⁷ Vgl. König, F. 2015, „Schulen sollten nicht alles alleine machen“ (online).

⁵⁰⁸ Edler, K. 2016, Umgang mit Radikalisierungstendenzen in Schulen – Rechtliche und pädagogische Hinweise für die Praxis (online).

⁵⁰⁹ Vgl. Edler, K. 2016, Umgang mit Radikalisierungstendenzen in Schulen – Rechtliche und pädagogische Hinweise für die Praxis (online).

⁵¹⁰ Vgl. Kiefer, M. 2015, Prävention gegen neosalafistische Radikalisierung in Schule und Jugendhilfe (online).

det ein wesentliches Element, um handlungsfähig für solche Situationen zu werden. Wichtig ist, dass die Lehrpersonen und die Schule nicht alleine diese Herausforderungen bewältigen müssen. Dafür ist die Bildung von großen Netzwerken notwendig, die sich beispielsweise aus Beratungsstellen, der Polizei, dem Verfassungsschutz und anderen zusammensetzen können, um gemeinsam und kooperativ Handlungsmöglichkeiten erarbeitet zu können⁵¹¹. M. Kiefer (2015) sieht in Bezug auf die Umsetzung in Schulen das Problem, dass die bewährten Muster und Alltagssituationen durch diese Präventionsmaßnahmen durchbrochen werden müssen und folglich mit hohem Aufwand, wie beispielsweise die Vernetzung mit beteiligten Akteuren, verbunden sind⁵¹².

Durch präventive Maßnahmen kann Lernenden ein Gefühl von Sicherheit und Verantwortungsübernahme von Seiten der Schule vermittelt werden. Lernende erhalten dadurch das Gefühl, dass die Schule und die Lehrpersonen sich aktiv mit möglicherweise bereits vorherrschenden Problemen in der Klasse auseinandersetzen sowie dieses Verhalten von radikalisierten Lernenden nicht tolerieren und dulden.

In einem Gespräch mit den Lernenden in der Forschungswerkstatt ist genau dies deutlich geworden. Die Lernenden fordern Aufklärung und Einsatz von Seiten der Schule. Beispielsweise hat ein Lernender gesagt *„Ich verstehe nicht, warum die Lehrpersonen oder die Schulleitung nichts gegen die unternimmt“*⁵¹³. Dass bereits Maßnahmen gegen die drei beschriebenen Lernenden laufen, wussten die Lernenden nicht. Auch sollten die Lernenden wissen, wie sie mit radikalisierten Klassenkameraden umgehen und wie sie sich verhalten sollen. Aufgrund dessen ist es umso mehr erforderlich, dass Präventionsmaßnahmen in Schulen erfolgen. Wie die Ausführungen gezeigt haben, ist die Schule ein sehr geeigneter Ort für die Durchführung von Präventionsarbeit. Die Schule

⁵¹¹ Vgl. König, F. 2015, „Schulen sollten nicht alles alleine machen“ (online).

⁵¹² Vgl. Kiefer, M. 2015, Prävention gegen neosalafistische Radikalisierung in Schule und Jugendhilfe (online).

⁵¹³ Anmerkung: Aussage wurde aus dem Gedächtnis wiedergegeben.

kann und sollte im Rahmen ihrer Möglichkeiten einen essentiellen Teil zur Verhinderung, Abschwächung oder Umkehrung von Radikalisierungsprozessen beitragen.

8.2. Theologische Gespräche als Ansatz einer Präventionsmaßnahme

Theologische Gespräche zielen darauf ab, dass die Lernenden durch einen Dialog über religiöse Themen und Fragen ins Gespräch kommen und dadurch sowohl vorhandenes Grundwissen als auch neu erlangtes Wissen vernetzen⁵¹⁴. Dies ermöglicht ihnen einen eigenen Standpunkt zu entwickeln sowie diesen in Diskursen anderen darzulegen und zu vertreten⁵¹⁵. Mit Hilfe der Theologischen Gespräche werden die geforderten und im Lehrplan verankerten Kompetenzen, wie beispielsweise ‚Auskunfts- und Dialogfähigkeit‘⁵¹⁶, gefördert. Weiterhin wird durch die interreligiös zusammengesetzte Klasse und der damit einhergehenden religiösen Pluralität die Orientierungsfindung der Lernenden ermöglicht. Das oberste Ziel besteht jedoch in der Kompetenzerreichung, dass die Lernenden befähigt werden, sowohl im gesellschaftlichen und privaten als auch im beruflichen Leben, verantwortungsvoll urteilen und handeln zu können⁵¹⁷. Auch dies wird innerhalb der Theologischen Gespräche durch den Austausch von Wissen, anderen Meinungen und Haltungen sowie der damit einhergehenden Reflexionsfähigkeit ermöglicht.

Rückschließend auf die geforderte Widererlangung einer Urteils- und Reflexionsfähigkeit bei sich radikalierenden Lernenden können Theologische Gespräche einen Beitrag dazu leisten. Durch den kommunikativen Austausch, sowie dem Hinterfragen und Nachfragen von ideologisierenden und radikalierenden Aussagen wird von den Lernenden die Einnahme eines Standpunktes gefordert, den es zu begründen gilt. Dies ermöglicht Widersprüchlichkeiten aufzudecken und durch eine Gesprächsführung, die auf die eigene Positionierung

⁵¹⁴ Vgl. Freudenberger-Lötz, P. 2012, S. 13.

⁵¹⁵ Vgl. Freudenberger-Lötz, P. 2012, S. 13.

⁵¹⁶ Vgl. Hessisches Kultusministerium 2016, S. 3.

⁵¹⁷ Vgl. Hessisches Kultusministerium 2016, S. 3.

gerichtet ist, sich über die eigene Haltung und über religiöse Themen und Fragen Gedanken zu machen. Dadurch können die Lernenden wieder eine Reflexionsfähigkeit erlangen. Dies setzt voraus, dass eine Vertrauensbasis vorhanden ist, die allerdings erst geschaffen werden muss. Dies stellt insbesondere bei sich radikalisierenden Lernenden eine verstärkte Herausforderung dar, weil der Radikalisierungsprozess und das Flüchten in eine vermeintlich ‚einfach klingende Welt‘ mit Entfremdung, Ausgrenzung oder Orientierungslosigkeit zusammenhängt⁵¹⁸. Weiterhin ist zu beachten, dass die vertretenen Ansichten nicht mit Gegenargumenten widerlegt oder Infrage gestellt werden sollten, sondern ein Hinterfragen stattfinden sollte⁵¹⁹, um die Lernenden zu einem eigenen Standpunkt hinzuführen. Dies ist ebenso wie der Aufbau von Vertrauen ein langwieriger Prozess⁵²⁰, der Geduld und Hintergrundwissen über die Radikalisierung von der Lehrperson erfordert.

Insgesamt bieten demnach die Theologischen Gespräche die Möglichkeit von präventiven Maßnahmen auf allen Ebenen. Die Lernenden können für Radikalisierungen sensibilisiert werden, indem aktuelle Themen und Probleme, wie beispielsweise diverse Anschläge durch Terroristen und der Syrienkrieg intensiv in der Schule thematisiert werden. Die Aufhebung und Deradikalisierung kann durch die bereits genannten Maßnahmen, wie eine intensive Gesprächsführung, das Nachfragen von Themen sowie die Forderung einer individuellen Standpunkteinnahme gefördert werden. Allerdings ist immer der Einzelfall zu berücksichtigen. Bei Bedarf können schließlich externe Beratungsstellen und Angebote hinzugezogen werden, um gemeinsam mit den Lernenden zu arbeiten.

Rückblickend auf die Forschungswerkstatt bestand zum einen das Problem darin, dass die Begleitung der Lerngruppe nur über einen kurzen und begrenzten

⁵¹⁸ Vgl. Mücke, T. 2016, Pädagogische Ansätze zur Deradikalisierung im Bereich religiös begründeter Extremismus.

⁵¹⁹ Vgl. Mücke, T. 2016, Pädagogische Ansätze zur Deradikalisierung im Bereich religiös begründeter Extremismus.

⁵²⁰ Vgl. Mücke, T. 2016, Pädagogische Ansätze zur Deradikalisierung im Bereich religiös begründeter Extremismus.

Zeitraum stattgefunden hat und zum anderen die salafistisch orientierten Lernenden nicht immer im Unterricht anwesend waren. Dadurch wurde es erschwert ein intensives Vertrauensverhältnis zu diesen aufzubauen, welches allerdings nach T. Mücke (2016) erforderlich ist, um präventive Maßnahmen ergreifen zu können⁵²¹. Weiterhin hätten in beiden Theologischen Gesprächen ein gezielteres Nachfragen und Hinterfragen stattfinden sollen, um präventiver arbeiten zu können. Jedoch kann rückblickend gesagt werden, dass insbesondere das zweite analysierte Gespräch von einem höheren Anteil des Hinterfragens geprägt war und folglich einen ersten Beitrag zur Prävention geleistet hat.

8.3. Violence Prevention Network

Violence Prevention Network (Abk. VPN) ist seit mehreren Jahren im Bereich der Präventions- und Deradikalisierungsarbeit tätig. 2001 gründeten Judy Korn, Thomas Mücke und Jan Buschborn den Verbund und bilden gemeinsam mit ihren Mitarbeitern ein differenziertes Team zusammen, welches in den drei Präventionskategorien tätig ist⁵²². VPN kooperiert und kommuniziert mit vielen weiteren Anlaufstellen, wie beispielsweise dem Bundes- und Landeskriminalamt, Polizeidienststellen und vielen weiteren, so dass ein effektiver Austausch untereinander stattfinden und die Präventionsarbeit nach bestmöglichem Ermessen durchgeführt werden kann⁵²³. Das grundlegende Prinzip bildet die sogenannte Verantwortungspädagogik, die insbesondere dann zum Einsatz kommt, wenn bereits ein Abschottungsprozess begonnen hat⁵²⁴. Diese Methode beinhaltet unter anderem das Hinterfragen von Denkweisen, um dadurch eine erste Distanzierung von der radikalisierten und ideologisierten Ansicht herbeizuführen⁵²⁵. Insbesondere wird ein Hinterfragen und gemeinsames Erarbeiten in Bezug auf die möglichen Folgen solcher Glaubenshaltungen für die Familie, Freunde und die eigene Biographie thematisiert, um die radikalisierten Personen zu sensibilisieren und folglich zu distanzieren. Als wesentlich erachtet das Team der VPN,

⁵²¹ Vgl. Mücke, T. 2016, Pädagogische Ansätze zur Deradikalisierung im Bereich religiös begründeter Extremismus.

⁵²² Vgl. Violence Prevention Network o.J., Deradikalisierung, Intervention, Prävention, S. 8.

⁵²³ Vgl. Violence Prevention Network o.J., S. 8 & 18.

⁵²⁴ Vgl. Violence Prevention Network o.J., S. 12.

⁵²⁵ Vgl. Violence Prevention Network o.J., S. 12.

dass die Lernenden selbst erkennen, welche Macht sich hinter den Organisationen befindet. Weil viele Lernende sich in der besagten Orientierungslosigkeit befinden, versuchen die verantwortlichen Betreuer von VPN den betroffenen Personen Hilfestellungen für ihr Alltagsleben sowie Probleme zu geben und ihre Fragen zu beantworten⁵²⁶.

VPN bietet ein vielfältiges Angebot auch für Schulen, in denen Probleme der Radikalisierung und des Extremismus vorherrschend sind. Lehrpersonen, Schulen, Familienangehörige und betroffene Personen können sich mit VPN in Kontakt setzen und Hilfe von diesen anfordern⁵²⁷.

Neben VPN bieten vielfältige weitere Organisationen Hilfe an. Als Beispiel kann UFUG genannt werden, die mit dem Leitsatz „All Kids are right“ ein Zeichen der Anerkennung setzen⁵²⁸. Dieser Leitsatz verdeutlicht, dass alle Kinder und Jugendliche als Individuen gesehen werden, die auf ihre Art und Weise, mit ihren Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen angenommen sind. Dennoch gibt es einige Haltungen und Einstellungen, die nicht gesellschaftsfähig sind. Wenn diese von den Personen verfolgt werden, bedarf es einer Aufklärung und Distanzierung, um diese wieder auf den ‚richtigen Weg‘ zu führen.

Ebenfalls bietet die Beratungsstelle Hessen vielfältige Angebots- und Beratungsmöglichkeiten für Schulen, Angehörige, Polizei und andere, die ebenso wie VPN und UNFUG Toleranz, Akzeptanz, Dialogfähigkeit, den Abbau von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit sowie die angesprochenen Präventionsmaßnahmen anbieten⁵²⁹.

Insgesamt zeigen diese kurzen Einblicke, dass alle diese Angebote unterstützend sind und von Schulen auf vielfältige Art und Weise in Anspruch genommen werden sollten.

In dringenden sowie akuten Fällen und Situationen, in denen Gefahren für die umgebenden Personen sowie für die Gesellschaft zu befürchten sind, ist der Kontakt zur Polizei aufzunehmen. Ebenso bieten der Verfassungsschutz und

⁵²⁶ Vgl. Violence Prevention Network o.J., S. 12.

⁵²⁷ Vgl. Violence Prevention Network o.J., S. 18.

⁵²⁸ Vgl. UFUG.de 2015, S.18.

⁵²⁹ Vgl. UFUG.de 2015, S. 18 / Vgl. Beratungsstelle Hessen o.J., S. 4.

das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge bei Fragen Informationsmöglichkeiten an⁵³⁰.

Der Versuch Kontakt mit VPN aufzunehmen, um weitere Informationen einzuholen, ohne einen konkreten Verdacht gegenüber einer Person mit radikalisierten und ideologisierten Verhaltensauffälligkeiten zu haben, ist derzeit nicht möglich. Dies ist laut Aussage von einem VPN Mitarbeiter der Tatsache geschuldet, dass aufgrund der aktuellen Situationen und hohen Gefährdungen, die personelle Kapazität nicht vorhanden ist, um Externen Auskünfte darüber zu erteilen. Interessant wären im Zuge dieser Arbeit weitere Informationen in Bezug auf die Zusammenarbeit, insbesondere mit salafistisch orientierten Lernenden, gewesen, um mögliche weitere Anhaltspunkte und Anknüpfungspunkte an die Theologischen Gespräche zu finden und möglicherweise Parallelen zu ziehen.

9. Conclusio und Ausblick

Salafismus ist nicht nur ein hoch aktuelles und weitgehend unerforschtes Thema, sondern stellt die Schulen und insbesondere Lehrpersonen vor neue Herausforderungen, mit denen sie heute und in Zukunft umzugehen lernen müssen. Wie bereits die theoretischen Ausführungen im ersten Teil der Arbeit verdeutlicht haben, ist das Thema Salafismus sehr komplex und differenziert, wodurch die Vorbereitung und Auseinandersetzung für Lehrpersonen erschwert sind. Die Aufgaben von Lehrpersonen beinhalten zwar die kontinuierliche Weiterbildung in vielschichtigen Bereichen, um dem Erziehungs- und Bildungsauftrag gerecht zu werden, allerdings erfordert dies viel Zeit, die neben dem Schulalltag nicht immer gewährleistet ist. Aufgrund dessen ist es umso wichtiger, wie bereits in Kapitel 8 angesprochen, Netzwerke aufzubauen, um wesentliche Informationen über das Thema sowie über Umgangsmöglichkeiten zu erhalten. Grundsätzlich können sich Lehrpersonen in Bezug auf den Erwerb von Fachwissen vorbereiten und folglich dieser Herausforderung begegnen.

⁵³⁰ Vgl. Ministerium für Inneres und Sport Mecklenburg Vorpommern 2016, S. 14.

Die Konfrontation mit salafistischen Lernenden bedarf immer einer individuellen Auseinandersetzung mit der jeweiligen Situation und folglich darauf ausgerichteten Handlungsmaßnahmen, so dass keine Generalisierung möglich ist. Dennoch wurden sowohl in Kapitel 7 als auch in Kapitel 8 einige grundlegende Verhaltensweisen dargelegt, die den Lehrpersonen einen Umgang mit den salafistischen Lernenden ermöglichen. Um eine angestrebte Redundanz zu vermeiden, werden diese in diesem Kapitel nicht noch einmal aufgeführt. Für angehende und/ oder noch unerfahrene Lehrpersonen, die wenig Erfahrung im Umgang mit Konflikten oder extremistischen Verhaltensweisen haben, stellt Salafismus eine noch größere Hürde dar als sie an sich schon ist. Wesentlich ist, Ruhe zu bewahren und vorschnelle Antworten zu vermeiden. Letztere können gegebenenfalls zurückgestellt und zu einem späteren Zeitpunkt thematisiert werden, um sich ausreichend damit auseinanderzusetzen und somit die Verbreitung von ideologisierten und radikalisierenden Haltungen zu verhindern. Abschließend und in Bezug auf die Forschungsfrage lässt sich festhalten, dass das Thema Salafismus einen hoch sensiblen sowie individualisierten Umgang von allen Beteiligten erfordert.

Die theoretischen Grundlagenkapitel sowie das entwickelte Modell *„Modell - Herausforderungen in interreligiösen Theologischen Gesprächen mit Salafisten“* und die Tabelle *„Salafismus Herausforderungen und deren Umgangsmöglichkeiten“* sollen Lehrpersonen und allen Interessierten die Möglichkeit bieten, sich über das Thema Salafismus allgemein und besonders in Bezug auf interreligiös zusammengesetzte Klassen und dort durchgeführten Theologischen Gesprächen zu informieren und erste Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt zu bekommen. Weiterhin kann die Überlegung angestellt werden, ob das Modell auf andere extreme Verhaltensweisen angepasst werden kann. Grundsätzlich kann diese Frage erst einmal mit ‚Ja‘ beantwortet werden. Zum einen bildet das Modell die Herausforderungen und gleichzeitig die Rollen der Lehrperson innerhalb von Theologischen Gesprächen ab und zum anderen sind die interreligiösen Voraussetzungen und Kompetenzen aufgelistet, die allerdings auch auf konfessionsgebundene Lerngruppen übertragen werden können. Letztere können als Grundvoraussetzungen angenommen werden, um miteinander in einen Diskurs

zu kommen und folglich die eigene Urteils-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit zu erlernen und zu fördern. Die spezifische Ausrichtung des Modells auf den Salafismus und die daraus resultierenden Herausforderungen, können grundsätzlich in angepasster Version auf andere extremistische Ausrichtungen und Verhaltensweisen übertragen werden. Denkbar wären links- oder rechtsextremistische Lernende oder aber Anhänger von Sekten. Allerdings erfordert dies wiederum eine spezifische fachliche Auseinandersetzung, um die Übertragbarkeit des entwickelten Modells zu überprüfen. Des Weiteren sind die Erläuterungen in Bezug auf die einzelnen Bestandteile des Modells anzupassen und zu überprüfen. Beispielsweise kann ohne eine derzeitige tiefe Auseinandersetzung mit den genannten extremistischen Ausrichtungen keine Aussage getroffen werden, inwieweit diese spezifischen Haltungen und Verhaltensweisen Auswirkungen auf die Lernenden einnehmen und welche Präventionsmaßnahmen zu treffen sind. Letzteres zeigt die Besonderheit des Salafismus auf, so dass möglicherweise eine Übertragung und Anpassung des Modells fragwürdig ist. Begründen lässt sich dies aufgrund der Tatsache, dass die langjährigen, wissenschaftlich fundierten Erfahrungen und ausgearbeiteten Maßnahmen beispielsweise in Bezug auf Links- oder Rechtsextremismus nicht einfach, wenn überhaupt nur in groben Ansätzen, auf den Bereich des Salafismus übertragen werden können. Grund dafür sind unter anderem die verschachtelten und teilweise schwer greifbaren und vernetzten Strukturen innerhalb der Milieus, der religiösen Ausrichtung sowie dem wenig wissenschaftlich fundierten Wissen.

Das im Zuge der Arbeit entwickelte Modell –inklusive der Erläuterungen und der Tabelle– bietet Lehrpersonen einen Handlungsleitfaden für die in der Arbeit beschriebenen Herausforderungen, denen sie in ihrem Arbeitsalltag begegnen können. Unter Berücksichtigung des Modells können Lehrpersonen besser und angepasster im Unterricht reagieren, wenn es unerwartet –oder aber auch gezielt dorthin gelenkt– zu kritischen oder möglicherweise fundamentalistischen Beiträgen von Seiten der Lernenden kommt.

Literaturverzeichnis

- Abdel-Samad, H. (2015).** Mohamed. Eine Abrechnung. München: Droemer Verlag.
- Abou-Taam, M. (2012).** Die Salafiyya – Bewegung in Deutschland. Online: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/islamismus/136705/die-salafiyya-bewegung-in-deutschland?p=all> [13.12.2016].
- Abou Taam, M / Sarhan, A. (2014).** Salafistischer Extremismus im Fokus deutscher Sicherheitsbehörden. In T.G. Schneiders (Hrsg.), *Salafismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung* (S. 387-402). Bielefeld: transcript Verlag.
- Abou Taam, M. / Dantschke, C. / Kreutz, M. / Sarhan, A. (2016).** Kontinuierlicher Wandel. Organisation und Anwerbungspraxis der salafistischen Bewegung. *HFSK Report 2016* (Nr. 2). Online: https://www.hsfk.de/fileadmin/HFSK/hsfk_publicationen/report_022016.pdf [03.01.2017].
- Affolderbach, M. / Wöhlbrand, I. (2011).** Was jeder vom Islam wissen muss (8., neubearbeitete Auflage). Online: https://www.ekd.de/download/was_jeder_vom_islam_wissen_muss-kurz_12-7-2011.pdf [24.12.2016].
- Akademie für Verfassungsschutz (2014).** Die „Wahre Religion“? Extremismuspotenzial der salafistischen Doktrin am Beispiel der Internetplattform des Predigers Ibrahim Abou Nagie. Online: <https://azelin.files.wordpress.com/2010/08/democracy-a-relegoin.pdf> [14.12.2016].
- Amirpur, K. (2015).** Islam und Gewalt. Der Fundamentalismus der Krieger und der Kritiker. In J.-H. Tück, *Sterben für Gott – Töten für Gott?* (S. 42-53). Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Anderson, L. W. / Krathwohl, D. R. (2001).** A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
- Apelojg, B. (2015).** Prozessorientierte Didaktik. Persönliche Gedanken zur Weiterentwicklung von Lehren und Lernen Für den Cowboy, der auf einem guten Weg ist! Online: http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/1.2_Prozessorientierte_Kompetenzen.pdf [05.11.2016].
- Auer, A. (2013).** Antiradikalisierung: Mit Peitsche, Zuckerbrot und Unvermögen. ADLAS, 4/2013, (S. 7-13). Online: <https://adlasmagazin.files.wordpress.com/2014/02/adlas-0413.pdf> [15.02.2017].
- Backhaus, K. (2013).** Jesus (chr.). In R. Heinzmann (Hrsg.), *Lexikon des Dialogs. Grundbegriffe aus Christentum und Islam* (S. 780-782). Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Baehr, D. (2014).** Dschihadistischer Salafismus in Deutschland. In T.G. Schneiders (Hrsg.), *Salafismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung* (S. 231-250). Bielefeld: transcript Verlag.
- Balz, H. / Müller, G. / Krause, K. (1992).** Theologische Realenzyklopädie (Band 22). Berlin: de Gruyter.

- Baumann, U. (2005).** Akteure interreligiöses Lernen. In P. Schreiner/ U. Sieg / V. Elsenbast (Hrsg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen* (S. 398-408). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. Online: https://www.comenius.de/biblioinfothek/open_access_pdfs/Handbuch_Interreligioeses_Lernen/34-Baumann-Akteure_interreligioesen_Lernens.pdf [03.11.2016].
- Bayrisches Staatsministerium des Innern für Bau und Verkehr (2014).** Salafismus: Prävention durch Information. Fragen und Antworten. Online: http://www.verfassungsschutz.bayern.de/mam/islamismus/content/barrierearme_salafismusbroesch%C3%BCre.pdf [04.01.2017].
- Bax, D. / Geithe, B. / Kleff, S. / Musharbash, Y. / Schmidt, W. / Schwerendt, M. / Seidel, E. (2012).** Islam und Ich. Themenheft. Berlin: Werbeproduktion Bucher.
- Beratungsstelle Hessen (o.J.).** Religiöse Toleranz statt Extremismus. Online: <http://www.violence-prevention-network.de/de/component/phocadownload/category/1-publikationen?download=178:broschuere-beratungsstelle-hessen> [16.02.2017].
- Berger, L. (2010).** Islamische Theologie. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2014).** Standards für die Lehrerbildung. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [15.02.2017].
- Biskamp, F. / Höbl, S.E. (2013).** Islam und Islamismus. Perspektiven für politische Bildung. Gießen: Netzwerk für politische Bildung, Kultur und Kommunikation.
- Bistum Fulda / Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck / Bistum Limburg / Bistum Mainz / Evangelische Kirche in Hessen und Nassau / Erzbistum Paderborn / Evangelische Kirche im Rheinland / DBG Hessen- Thüringen / Arbeitsgemeinschaft der Hessischen Handwerkskammern (2014).** Gemeinsame Erklärung zum Religionsunterricht an Berufsschulen in Hessen. Online: <http://www.schuleundziehung.de/medien/21978/original/870/141215-Gem.-Erkl%E4rung-RU-Hessen.pdf> [03.11.2016].
- BPB (o.J.).** Kalifat. Online: <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/islam-lexikon/21488/kalifat> [20.2.2017].
- Briem, C. (2009).** Anbetung des Herrn. Online: <http://www.bibelpraxis.de/index.php?article.1220> [28.01.2017].
- Bruck, S. (2015).** Missionarischer Islam auf YouTube. Argumente salafistischer Prediger kritisch untersucht. Norderstedt: Books on Demand.
- Bukhari, S. (o.J.).** Sahih Bukhari Volume 005, Book 057, Hadith Number 003. Online: <http://www.hadithcollection.com/sahihbukhari/90/4524-sahih-bukhari-volume-005-book-057-hadith-number-003.html> [14.12.2016].
- Bundesministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz (1949).** Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Online: <https://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf> [03.11.2016].
- Bundesministerium des Inneren (o.J.).** Islamismus und Salafismus. Online: http://www.bmi.bund.de/DE/Themen/Sicherheit/Extremismusbekaempfung/Islamismus-Salafismus/islamismus-salafismus_node.html [25.11.2016].
- Bundesamt für Verfassungsschutz (o.J.).** Salafistische Bestrebungen. Online: <https://www.verfassungsschutz.de/de/arbeitsfelder/af-islamismus-und-islamistischer-terrorismus/was-ist-islamismus/salafistische-bestrebungen> [13.12.2016].

Bundesamt für Verfassungsschutz / Bundeskriminalamt / Hessisches Informations- und Kompetenzzentrum gegen Extremismus (2014). Analyse der deutschen Sicherheitsbehörden vorliegenden Informationen über die Radikalisierungshintergründe und –verläufe der Personen, die aus islamistischer Motivation aus Deutschland in Richtung Syrien ausgereist sind. Online: http://www.innenministerkonferenz.de/IMK/DE/termine/to-beschluesse/14-12-11_12/anlage-analyse.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [25.02.2017].

Bundesamt für Verfassungsschutz (2016). Verbot der salafistischen Vereinigung „Die Wahre Religion“ (DWR) alias „LIES! Stiftung“ durch den Bundesminister des Innern am 15.November 2016. Online: <https://www.verfassungsschutz.de/de/aktuelles/meldungen/me-20161115-verbot-dwr-lies> [04.01.2017].

Bundesamt für Verfassungsschutz und Landesbehörden für Verfassungsschutz (2012). Salafistische Bestrebungen in Deutschland. Online: <file:///C:/Users/PC-Pool/AppData/Local/Temp/broschuere-2012-04-salafistische-bestrebungen.pdf> [25.11.2016].

Bürkle, H. (2004). Kampf im Namen der Religion. Vom „Heiligen Krieg“ zu den Gebeten für den Frieden Assisi. In H. Waldenfels / H. Oberreuter (Hrsg.), *Der Islam- Religion und Politik* (S. 49-66). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Clark, M. (2015). Islam für Dummies (2., überarbeitete Auflage). Weinheim: Wiley-Verlag.

Dantschke, C. / Mansour, A. / Müller, J. / Serbest, Y. (2011). „Ich lebe nur für Allah“. Argumente und Anziehungskraft des Salafismus. Eine Handreichung für Pädagogik, Jugend- und Sozialarbeit, Familien und Politik. Ulm: Neue Süddeutsche Verlagsdruckerei.

Dantschke, C. (2017). Attraktivität, Anziehungskraft und Akteure des politischen und militanten Salafismus in Deutschland. In A. Toprak / G. Weitzel (Hrsg.), *Salafismus in Deutschland. Jugendkulturelle Aspekte, pädagogische Perspektiven* (S. 61-76). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Deutsche Bibelgesellschaft (o.J.). Entstehung und Inhalt der Bibel. Online: <https://www.die-bibel.de/bibeln/leitfaden-bibellese/faq-zur-bibel/entstehung-und-inhalt-der-bibel/> [28.01.2017].

Deutsche Presse-Agentur (2016). Zwei Terrorverdächtige in Deutschland festgenommen. Online: <http://www.kn-online.de/News/Aktuelle-Politik-Nachrichten/Nachrichten-Politik-aus-der-Welt/Zwei-Terrorverdaechtige-in-Deutschland-festgenommen> [03.11.2016].

Die Bibel Altes und Neues Testament – Einheitsübersetzung (1980). Markus Evangelium. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Dienstbühl, D. (2014). Erscheinungsformen und Auswirkungen des transnationalen symbiotischen Terrorismus in Deutschland. Berlin: Epubli.

Dienstbühl, D. (2015). Islamistischer Extremismus – Chancen zur Früherkennung in sozialen Behörden. In Forum Kriminalprävention (3/2015), S. 17-18). Online: http://www.forum-kriminalpraevention.de/files/1Forum-kriminalpraevention-webseite/pdf/2015-03/2015-03_islamistischer_extremismus.pdf [26.11.2016].

Duden (o.J.). Interreligiös. Online: <http://www.duden.de/rechtschreibung/interreligioes> [07.11.2016].

Duden (o.J.). Prävention. Online: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Praevention> [15.02.2017].

- Duthel, H. (2013).** Islam in Deutschland: So sieht die Zukunft Deutschlands und Europa aus. Berlin: Books on demand.
- Edler, K. (2016).** Umgang mit Radikalisierungstendenzen in Schulen – Rechtliche und pädagogische Hinweise für die Praxis. Online: <http://www.ufuq.de/umgang-mit-radikalisierungstendenzen-in-schulen-rechtliche-und-paedagogische-hinweise-fuer-die-praxis/> [19.02.2017].
- EFG (2002).** Die 5 Säulen des Islams. Online: http://www.efg-hohenstaufenstr.de/downloads/texte/is05_5saeulen.html [25.12.2016].
- EKD (2011).** Was jeder vom Islam wissen muss. Online: https://www.ekd.de/download/was_jeder_vom_islam_wissen_muss-kurz_12-7-2011.pdf [18.01.2017].
- Ess van, J. (1996).** Verbal Inspiration? Language and Revelation in Classical Islamic Theology. In S. Wild (Hrsg.), *The Qur'an as text* (S. 177.194). New York: Leiden.
- Faix, T. (2015).** Nicht eine Theologie für Jugendlichen sondern von Jugendlichen? Eine kurze Einführung in die Jugendtheologie. Online: <http://tobiasfaix.de/2013/08/nicht-eine-theologie-fuer-jugendlichen-sondern-von-jugendlichen-eine-kurze-einfuehrung-in-die-jugendtheologie/> [03.01.2017].
- Fouad, H. / Taubert, A. (2014).** Salafismusprävention zwischen Sicherheitsbehörden und zivilgesellschaftlichen Trägern. In T.G. Schneiders (Hrsg.), *Salafismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung* (S. 403-413). Bielefeld: transcript Verlag.
- Frankenberger, P. / Glaser, S. / Hofmann, I. / Schneider, C. (2015).** Islamismus im Internet. Propaganda – Verstöße – Gegenstrategien. Online: http://www.hass-im-netz.info/fileadmin/hass_im_netz/documents/Islamismus_im_Internet.pdf [18.01.2017].
- Frenzel, M. / Neumann, U. / Schmaldienst, F. (2009).** Wie in Islamseminaren Hass gepredigt wird. Eine Reportage von Report Mainz und Fakt. Online: <http://www.swr.de/report/schulen-des-terrors-wie-in-islamseminaren-hass-gepredigt-wird/-/id=233454/did=4584506/nid=233454/1088qxr/index.html> [04.01.2017].
- Freudenberger-Lötz, P. (2012).** Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen. Ein Werkstattbuch für die Sekundarstufe. München/ Stuttgart: Kösel-Verlag / Calwer Verlag.
- Friedrich, H.-P. (2012).** Bundesinnenminister Friedrich im Interview. Online: <http://www.swp.de/ulm/nachrichten/politik/bundesinnenminister-friedrich-im-interview-8137784.html> [12.11.2016].
- Generalbundesanwalt (2016).** Mitglieder eines überregionalen salafistisch-jihadistischen Netzwerks festgenommen. Online: <https://www.generalbundesanwalt.de/de/showpress.php?newsid=638> [04.01.2017].
- Geschke, D. (2012).** Vorurteile, Differenzierung und Diskriminierung - sozialpsychologische Erklärungsansätze. Online: <http://www.bpb.de/apuz/130413/vorurteile-differenzierung-und-diskriminierung-sozialpsychologische-erklaerungsansaeetze?p=all> [17.01.2017].
- Gharaibeh, M. (2015).** Zur Glaubenslehre des Salafismus. In B. T. Said / H. Fouad (Hrsg.), *Salafismus. Auf der Suche nach dem wahren Islam* (2., erweiterte und verbesserte Auflage; S. 106-131). Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Gläser, J. / Laudel, G. (2010).** Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse (4. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Gottwald, E. (2010).** Interreligiöses Lernen – eine bildungspolitische Herausforderung. In A. Schart / Obermann, A. (Hrsg.), *Kompetenz Religion. Religiöse Bildung im Spannungsfeld von Konfessionalität und Pluralität* (S. 9-25). Nordhausen: Traugott Bautz Verlag.
- Görke, A. / Melchert, C. (2014).** Was wir wirklich über die frommen Altvorderen (al-salaf al-salih) und ihre Vorstellungen vom islamischen Recht wissen können. In T.G. Schneiders (Hrsg.), *Salafismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung* (S. 27-43). Bielefeld: transcript Verlag.
- Günther, C. / Ourghi, M. / Schröter, S. / Wiedl, N. (2016).** Dschihadistische Rechtfertigungsnarrative und mögliche Gegenarrative, *HFSK-Report 2016* (Nr. 4). Online: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/46696/report_042016.pdf?sequence=1 [04.01.2017].
- Halm, H. (2015).** Dr Islam. Geschichte und Gegenwart (10. Auflage). München: Beck Verlag.
- Hanewinkel, V. (2015).** Fluchtmigration nach Deutschland und Europa: Einige Hintergründe. Online: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/217369/fluchtmigration-hintergruende?p=all> [03.11.2016].
- Hardt, A. / Runkel, D. (o.J.).** Gleichnis – Bibel Lexikon. Online: https://www.bibelkommentare.de/index.php?page=dict&article_id=2407 [28.01.2017].
- Heil G. / Kabisch, V. / von der Heide, B. (2016).** Die Terrorschmiede – Anwerber für den IS in Deutschland. Online: <http://www.ardmediathek.de/tv/Reportage-Dokumentation/Die-Terrorschmiede-Anwerber-f%C3%BCr-den-IS/Das-Erste/Video?bcastId=799280&documentId=38826838> [04.01.2017].
- Hessenschau (2016).** Großaufgebot durchsucht Kasseler Moschee. Online: <http://hessenschau.de/gesellschaft/grossaufgebot-durchsucht-kasseler-moschee,moschee-kassel-100.html> [27.01.2017].
- Hessisches Kultusministerium (2016).** Berufliche Schulen des Landes Hessen. Lehrplan Religion (evangelisch). Online: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/lp-ev.religion_2016_-_berufliche_schulen.pdf [18.02.2017].
- Hippach-Schneider, U. / Krause, M. / Woll, C. (2007).** Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung. In *Cedofop Panorama series, 136*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft. Online: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Berufsbildung-im-Deutschland.pdf> [03.11.2016].
- HNA (2016).** Terrorverdächtiger Salafist predigte in Kasseler Moschee. Online: <http://www.hna.de/kassel/mitte-kassel-ort/248256/terrorverdaechtiger-salafist-predigte-in-kasseler-moschee-6971605.html> [04.01.2017].
- Höbsch, W. (2011).** Voraussetzungen und Perspektiven für den interkulturellen und interreligiösen Dialog. In J. Freise / M. Khorchide (Hrsg.), *Interreligiosität und Interkulturalität* (S. 43-50). Münster: Waxmann.
- Hummel, K. / Kamp, M. / Spielhaus, R. (2016).** Herausforderungen der empirischen Forschung zu Salafismus. Bestandaufnahme und kritische Kommentierung der Datenlage. *HFSK-Report 2016* (Nr. 1). Online: Herausforderungen der empirischen Forschung zu Salafismus [13.12.2016].
- Ibrahim, S. E. (1996).** Islamic Activism and Political Opposition in Egypt: In S.E. Ibrahim, *Egypt, Islam and Democracy, Twelve Critical Essays* (S. 53-68). Kairo: The American University Press.

- Jansen, H. (2008).** Mohammed. Eine Biographie. Der historische Mohammed – was wir wirklich über ihn wissen. München: Beck Verlag.
- Kaiser, A. / Kaiser, R. (2001).** Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen. Berlin: Cornelson.
- Kandil, F. (2008).** Blockierte Kommunikation: Islam und Christentum. Zum Hintergrund aktueller Verständnisprobleme. Berlin: Lit Verlag.
- Katar, M. (2013).** Trinität (isl.). In R. Heinzmann (Hrsg.), *Lexikon des Dialogs. Grundbegriffe aus Christentum und Islam* (S. 1440). Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Kemmler, A. (2014).** Bedeutung und Ausgestaltung von Anforderungssituationen im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. In A. Biesinger / J. Gather / M. Gronover / A. Kemmler (Hrsg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen* (S. 35-42). Münster: Waxmann Verlag.
- Khoury, A.T. (2004).** Sterben für den Glauben. Motive und Gedankenwelt militanter Gotteskrieger. In H. Waldenfels / H. Oberreuter (Hrsg.), *Der Islam- Religion und Politik* (S. 85-94). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kiefer, M. (2015).** Prävention gegen neosalafistische Radikalisierung in Schule und Jugendhilfe. Voraussetzungen und Handlungsfelder. Online: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/212435/praevention-in-schule-und-jugendhilfe> [15.02.2017].
- Klormann, S. / Caspari, L. / Geil, K. / Pontius, J. (2016).** Der Anschlag auf den Weihnachtsmarkt. Online: <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-12/berlin-weihnachtsmarkt-kurfuerstendamm-gedaechtniskirche-attentat> [20.02.2017].
- König, F. (2015).** „Schulen sollten nicht alles alleine machen“ (Interviews mit Kurt Edler). Online: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/211582/wie-koennen-schulen-reagieren> [15.02.2017].
- Kultusministerkonferenz (2011).** Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf [02.11.2016].
- Küttner, E. E. (2009).** Interreligiosität. Die Suche nach der Einheit in der Vielfalt. Online: <http://www.kuettner-privat.de/rcv-09.pdf> [07.11.2016].
- Kutzim, J. (2016).** Anis Amri und sein Emir (Fokus Magazin Nr. 52). Online: http://www.focus.de/politik/deutschland/terrornetzwerk-um-abu-walaa-ermittlungsakten-zeigen-radikalisierungsmethoden_id_6394282.html [27.01.2017].
- Landesamt für Verfassungsschutz Hessen (o.J.).** Islamseminare. Online: <https://lfv.hessen.de/islamseminare> [04.01.2017].
- Landesamt für Verfassungsschutz Hessen (2014).** Salafistische Bestrebungen in Hessen. Online: https://lfv.hessen.de/sites/lfv.hessen.de/files/content-downloads/Salafistische%20Bestrebungen%20in%20Hessen_0.pdf [04.01.2017].
- Landesamt für Verfassungsschutz Sachsen (2014).** Islamismus – Salafistische Bestrebungen. Online: http://www.verfassungsschutz.sachsen.de/download/VS_B_2014_aex_salafistischeBestrebungen.pdf [04.01.2017].

- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2017).** Der Islamische Staat (IS). Online: <https://www.lpb-bw.de/impressum.html> [25.02.2017].
- Leimgruber, S. (o.J.).** Interreligiöses Lernen am Beispiel Christen- Muslime. Online: http://www.kaththeol.uni-muenchen.de/lehrstuehle/religionspaedagogik/personen/1leimgruber/zum_download/downloaddateien/irl_christen.pdf [21.11.2016].
- Leimgruber, S. (2007).** Interreligiöses Lernen. München: Kölsch-Verlag.
- Lohker, R. (2008).** Islam und Gewalt. In W. Palaver / R.A. Siebenrock / D. Regensburg (Hrsg.), *Westliche Moderne, Christentum und Islam. Gewalt als Anfrage an monotheistische Religionen*. Online: <http://www.oapen.org/download?type=document&docid=503817> [18.02.2017].
- Maier, H. (2004).** Religion und Gewalt. In H. Waldenfels / H. Oberreuter (Hrsg.), *Der Islam- Religion und Politik* (S. 23-36). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Mansour, A. (2014).** Salafistische Radikalisierung – und was man dagegen tun kann. Online: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/islamismus/193521/salafistische-radikalisierung-und-was-man-dagegen-tun-kann> [15.02.2017].
- Mansour, A. (2015).** Generation Allah. Warum wir im Kampf gegen religiösen Extremismus umdenken müssen. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Matschnig, M. (2012).** 30 Minuten. Körpersprache verstehen (5., überarbeitete Auflage). Offenbach: Gabal Verlag.
- Mayring, P. (2010).** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (11., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen (o.J.).** Extremistischen Salafismus erkennen. Kompaktinformation für den Polizeidienst. Online: https://www.polizei.nrw.de/media/Dokumente/Streife_Einleger_extr_Salafismuserkennung_g.pdf [03.01.2017].
- Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen (2016).** Extremistischer Salafismus als Jugendkultur. Sprache, Symbole und Style (Auflage 3. unveränderte Auflage). Online: https://www.mik.nrw.de/fileadmin/user_upload/Redakteure/Verfassungsschutz/Dokumente/Broschueren/Extremistischer_Salafismus_als_Jugendkultur_Internet_Aufl3.pdf [03.01.2017].
- Ministerium für Inneres und Sport Mecklenburg-Vorpommern (2016).** Islamistische Aktivitäten erkennen. Online: http://www.verfassungsschutz-mv.de/cms2/Verfassungsschutz_prod/Verfassungsschutz/content_downloads/Broschueren/Broschre_Islamistische_Aktivitten_erkennen.pdf [03.01.2017].
- Mücke, T. (2016).** Pädagogische Ansätze zur Deradikalisierung im Bereich des religiös begründeten Extremismus. Online: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/218879/paedagogische-ansaeetze-zur-deradikalisierung> [16.02.2017].
- Nagel, T. (2008).** Allahs Liebling. Ursprung und Erscheinungsformen des Mohammedglaubens. München: Oldenbourg Verlag.
- Nedza, J. (2014).** Salafismus – Überlegungen zur Schärfung einer Analysekatgorie. In B.T. Said / H. Fouad (Hrsg.), *Salafismus. Auf der Suche nach dem wahren Islam* (2., erweiterte und verbesserte Auflage, S. 80-105). Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

- Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport –Verfassungsschutz– (2015).** Salafismus. Erscheinungsformen und aktuelle Entwicklungen. Online: http://www.verfassungsschutz.niedersachsen.de/download/104161/Broschuere_Salafismus_-_Erscheinungsformen_und_aktuelle_Entwicklungen_.pdf [25.12.2016].
- Nipkow, K. E. (2005).** Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem. In P. Schreiner/ U. Sieg / V. Elsenbast (Hrsg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen* (S. 362-380). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. Online: https://comenius.de/bibliothek/open_access_pdfs/Handbuch_Interreligioeses_Lernen/32-Nipkow-Ziele_interreligioesen_Lernens.pdf?m=1362737655 [03.11.2016].
- Ohling, K. H. (2000).** Weltreligion Islam: Eine Einführung. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag.
- Ohling, K. H. (2006).** Christentum und Islam. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In *Diakonia. Internationale Zeitschrift für die Praxis der Kirche*, 2006 (36), S. 242-247.
- Oster A. / Benali, M. (2016).** Die fünf Säulen des Islams. Online: <http://www.planet-wissen.de/kultur/religion/islam/pwiediefuenfsaeulendesislam100.html> [25.12.2016].
- Ourghi, M. (2014).** Schiiten als Ungläubige. In T.G. Schneiders (Hrsg.), *Salafismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung* (S. 279-290). Bielefeld: transcript Verlag.
- Pfahl-Traughber, A. (2008).** Islamismus – der neue Extremismus, Faschismus, Fundamentalismus und Totalitarismus? Eine Erörterung zu Angemessenheit und Erklärungskraft der Zuordnungen. Online: <http://www.nomos-elibrary.de/10.5771/0044-3360-2008-1-33.pdf> [25.11.2016].
- Pfahl-Traughber, A. (2015).** Salafismus – was ist das überhaupt? Definitionen – Ideologiemerkmale – Typologisierungen. Online: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/211830/salafismus-was-ist-das-ueberhaupt> [14.12.2016].
- Pflüger-Scherb, U. (2016).** Polizei durchsuchte Medina-Moschee in Kassel – auch Drogen sichergestellt. Online: <https://www.hna.de/kassel/mitte-kassel-ort248256/polizei-durchsuchte-medina-moschee-in-kassel-ermittlungen-gegen-salafisten-szene-7005188.html> [27.01.2017].
- Rahner, K. (1992).** Einzigkeit und Dreifaltigkeit Gottes. In A. Bsteh (Hrsg.), *Der Gott des Christentums und des Islams*, (S. 119-136). Mödling: St. Gabriel Verlag.
- Raithel, J. / Dollinger, B. / Hörmann, G. (2009).** Einführung Pädagogik. Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rhonheimer, M. (2015).** Töten im Namen Allahs. Gewalt und theologische Tradition im Islam und Christentum. In J.-H. Tück, *Sterben für Gott – Töten für Gott?* (S. 18-41). Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Rickers, F. (1998).** Interreligiöses Lernen: Die religionspädagogischer Herausforderung unserer Zeit. In F. Rickers / E. Gottwald, *Vom religiösen zum interreligiösen Lernen*, 1998, S. 119–139.
- Röhrich, W. (2015.).** Die Politisierung des Islam. Islamismus und Dschihadismus. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rudolph, K. (2016).** Salafisten trafen sich in Kasseler Moschee. Online: <https://www.hna.de/kassel/mitte-kassel-ort248256/salafisten-kamen-kasseler-moschee-6388955.html> [27.01.2017].

- Sahinöz, C. (2011).** Der deutsche Islam. Norderstedt: Books on Demand.
- Salama, I. (2010).** Muslimische Gemeinschaften in Deutschland. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Scheiterbauer, T. (2014).** Islam, Islamismus und Geschlecht in der Türkei. Perspektiven der sozialen Bewegungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schirmmayer, C. (o.J.).** Die Scharia – Eine Einführung. Online: <https://www.igfm.de/themen/scharia/allgemeine-infos/die-scharia-eine-einfuehrung/> [24.12.2016].
- Schirmmayer, C. (2003).** Der Islam. Geschichte – Lehre, Unterschiede zum Christentum (Band 1). Holzgerlingen: Hänssler Verlag.
- Schirmmayer, C. (2005).** Selbstmord, Märtyrertum, Jihad – Auffassungen aus Koran, Theologie und Gesellschaft. Online: http://www.professorenforum.de/uploads/tx_news/v07n02a3.pdf [26.12.2016].
- Schirmmayer, C. (2006).** Islam und Christentum im Vergleich. Wichtige Lehren werden gegenübergestellt. Online: http://www.efg-hohenstaufenstr.de/downloads/texte/islam_christentum_vergleich.html [21.11.2016].
- Schirmmayer, C. (2010).** Islamismus, Wenn Religion zur Politik wird. Holzgerlingen: SCM Hänssler Verlag.
- Schirmmayer, C. (2012).** Einführung ins Thema „Scharia“ – Entstehung, Inhalt, Bedeutung für Europa. Online: <http://christineschirmmayer.info/2012/02/einfuehrung-ins-thema-%E2%80%99E2%80%99E2%80%93-entstehung-inhalt-bedeutung-fur-europa/> [24.12.2016].
- Schmid, K. (2013).** Die Bibel / Tora / Koran - Für Jugendliche ungeeignet: Religionskritisches Argumentarium. Berlin: Books on Demand.
- Schneiders, T.G. (2014).** Salafismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schröter, S. (2015).** Salafismus und Jihadismus: Eine Einführung. Online: <http://www.ffgi.net/files/dossier/dossier-einfuehrung-schroeter.pdf> [24.11.2016].
- Seidensticker, T. (2015).** Islamismus: Geschichte, Vordenker, Organisationen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Statista (2016).** Anzahl der Salafisten in Deutschland von 2012 bis 2015. Online: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/445097/umfrage/anzahl-der-salafisten-in-deutschland/> [03.11.2016].
- Steinberg, G. (2012).** Wer sind die Salafisten? Zum Umgang mit einer schnell wachsenden und sich politisierenden Bewegung (SWP Aktuell). Online: http://www.swp-berlin.org/fileadmin/contents/products/aktuell/2012A28_sbg.pdf [05.11.2016].
- Steinberg, G. (2014).** Der Islamische Staat im Irak und Syrien (ISIS). Online: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/islamismus/190499/der-islamische-staat-im-irak-und-syrien-isis> [25.02.2017].
- Stork, M. (2011).** Der historische Jesus aus Nazareth. So lebte er wirklich! (2., überarbeitete und ergänzte Auflage). Norderstedt: Books on Demand.
- Stoppel, A. (2007).** Warum glaube ich, was ich glaube? Gelnhausen: Wagner Verlag.

- Sundermeier, T. / Küster, V. (1999).** Die Bilder und das Wort. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tagesschau (2016).** Polizei nimmt gesuchten Syrer fest. Online: <http://www.tagesschau.de/inland/festnahme-terrorverdachtiger-101.html> [03.11.2016].
- Tautz, M. (2007).** Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam. Stuttgart: Kohlhammer.
- Team der ev. Religionspädagogik Uni Kassel (2014).** Was ist ein Theologisches Gespräch? Online: https://www.uni-kassel.de/fb02/uploads/media/1_Was_ist_ein_Theologisches_Gespr%C3%A4ch.pdf [09.11.2016].
- Team der ev. Religionspädagogik Uni Kassel (2014).** Qualitätskriterien Theologische Gespräche. Online: <https://www.uni-kassel.de/fb02/institute/evangelische-theologie/fachgebiete/religionspaedagogik/studienprofil-theologische-gespraech.html> [15.01.2017].
- Team der ev. Religionspädagogik Uni Kassel (2014).** Rollen der Lehrperson. Online: https://www.uni-kassel.de/fb02/uploads/media/4_Rollen_der_Lehrperson.pdf [15.01.2017].
- Team der ev. Religionspädagogik Uni Kassel (2014).** Gesprächsförderer. Online: https://www.uni-kassel.de/fb02/uploads/media/5_Gespr%C3%A4chsf%C3%B6rderer.pdf [15.01.2017].
- Thurner, M. (2013).** Trinität (chr.). In R. Heinzmann (Hrsg.), *Lexikon des Dialogs. Grundbegriffe aus Christentum und Islam* (S. 1439). Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Thurner, M. (2013).** Prophetentum. In R. Heinzmann (Hrsg.), *Lexikon des Dialogs. Grundbegriffe aus Christentum und Islam* (S. 1157). Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Tibi, B. (2003).** Die fundamentalistische Herausforderung: der Islam und die Weltpolitik (4., durchgesehene und erweiterte Auflage). München: Beck Verlag.
- Tiziana, B. / Adamczyk, G. (2009).** Körpersprache. Planegg/ München: Haufe Verlag.
- Toprak, A. / Weitzel, G. (2017).** Warum Salafismus den jugendkulturellen Aspekt erfüllt. In A. Toprak / G. Weitzel (Hrsg.), *Salafismus in Deutschland. Jugendkulturelle Aspekte und pädagogische Perspektiven* (S. 47-60). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Tröger, E. (2009).** Urkoran, Koran und das Alte Testament in Beziehung zueinander. Online: http://www.efg-hohenstaufenstr.de/downloads/texte/islam_urkoran_koran.html [29.01.2017].
- Troeger, E. (2016).** Der Islam und die Gewalt. Gießen: Brunnen Verlag.
- UFUG.de (2015).** Protest, Provokation oder Propaganda? Handreichung zur Prävention salafistischer Ideologisierung in Schule und Jugendarbeit. Online: <http://www.ufug.de/pdf/Handreichung%20Protest-Provokation-Propaganda-online.pdf> [16.02.2017].
- Verfassungsschutz Nordrhein-Westfalen (2010).** Salafismus – von einer religiösen Strömung zur politischen Ideologie. Online: http://www.verfassungsschutz.niedersachsen.de/download/104161/Broschuere_Salafismus_-_Erscheinungsformen_und_aktuelle_Entwicklungen_.pdf [25.12.2016].

Violence Prevention Network (o.J.). Deradikalisierung, Intervention, Prävention. Online: <http://www.violence-prevention-network.de/de/component/phocadownload/category/1-publikationen?download=168:violence-prevention-network-deradikalisierung-intervention-praevention> [16.02.2017].

Waldenfels, H. (2004). *Der Islam – Religion und Politik*. In H. Waldenfels / H. Oberreuter (Hrsg.), *Der Islam- Religion und Politik* (S. 9-22). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Wichmann, P. (2014). Al-Qaida und der globale Dihad. Eine vergleichende Betrachtung des transnationalen Terrorismus. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Wielandt, R. (2004). Islam und Gewalt. In H. Waldenfels / H. Oberreuter (Hrsg.), *Der Islam- Religion und Politik* (S. 37-48). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Zimmer, S. (2011). Gemeinsamkeiten im christlichen und islamischen Glauben. Eine Bestandsaufnahme. Online: https://3alog.net/wp-content/uploads/2015/10/Zimmer_Gemeinsamkeiten-im-christlichen-und-islamischen-Glauben_2011.pdf [29.01.2017].

Zimmermann, M. (2015). Feste in den Weltreligionen. Narratives Unterrichtsmaterial für die Sekundarstufe I. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Bildnachweise:

Allgäu-Online-Verlag (2014). 19-jähriger Kemptner zieht in den Gotteskrieg nach Syrien und wird getötet. Online: <http://www.new-facts.eu/19-jaehriger-kemptner-zieht-in-den-gotteskrieg-nach-syrien-und-wird-getoetet-10977.html> [17.02.2017].

Bax, D. / Geithe, B. / Kleff, S. / Musharbash, Y. / Schmidt, W. / Schwerendt, M. / Seidel, E. (2012). Jung, Deutsch, Gotteskrieger, *Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage* (Themenheft: Islam und Ich), S. 57.

Ministerium für Inneres und Sport Mecklenburg Vorpommern (2016). Islamistische Aktivitäten erkennen. Online: http://www.verfassungsschutz-mv.de/cms2/Verfassungsschutz_prod/Verfassungsschutz/content_downloads/Broschueren/Broschre_Islamistische_Aktivitten_erkennen.pdf [17.02.2017].

Reetz, B. (2015). So erkennt man Radikale. Online: <http://www.radiobremen.de/politik/dossiers/fluechtlinge/handreichung-salafisten100.html> [17.02.2017].

WDR (2016). Salafisten Prozess: Aussteiger berichtet über Radikalisierung von Sven Lau. Online: <http://www1.wdr.de/nachrichten/islamismus-nrw/salafist-aussteiger-prozess-lau-100.html> [17.02.2017].

Filme:

TheFighterOfIslam (2011). Pierre Vogel widerlegt Christen auf der Kundgebung in Mönchengladbach. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=pdx2DFO6hEs> [03.01.2017].

Limpi.TV (2012). Salafistische Propaganda (Grundgesetz nein DANKE!). Online: <https://www.youtube.com/watch?v=EOsh9fzQOUA> [03.01.2017].

Beres, E. /Schmaldendienst, F. (2012). Die Strategie der Salafisten. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=uaaZjcDHPew> [03.01.2017].

- Beres, E. /Schmaldendienst, F. (2014).** Die ausgeklügelte Propaganda des Islamischen Staates. Online: <http://mediathek.daserste.de/REPORT-MAINZ/Die-ausgekl%C3%BCgelte-Propaganda-des-Islamis/Video?bcastId=310120&documentId=22556958> [03.01.2017].
- Hessischer Rundfunk (2015).** Salafisten in der BRD: Anwerbung von Jugendlichen in Flüchtlingsheimen. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=nn3rYnkF1sM> [03.01.2017].
- ZDF Info (2015).** Propaganda für den Dschihad. Wie Islamisten in Deutschland Nachwuchs rekrutieren. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=FDRJwXZwxPI> [03.01.2017].
- Thal, R. (2012).** Salafisten verteilen kostenlose Koran Exemplare rbb Rundfunk Berlin-Brandenburg. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=IYi6calZj7c> [03.01.2017].
- Al Risalah (2012).** Koran Verteilung kostenlos LIES! 1/ 2. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=LWGhh3Uxksc> [03.01.2017].
- Salafimedia (2011).** Haltet fest an der Wahrheit. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=4W2Hd-cinX4> [18.01.2017].
- PierreVogelDe (2011).** Junger Christ stört Islamprediger Pierre Vogel https://www.youtube.com/watch?v=z93BZnQ_EQA
- MuslimTube (2010).** Pierre Vogel blamiert RTL Reporter!!! <https://www.youtube.com/watch?v=9WAIQfojpS4>
- PierreVogelDe (2012).** Gespräch mit einem Christen – Pierre Vogel <https://www.youtube.com/watch?v=i1itzlio-ZE>
- Pierre Vogel (2010).** Die Wahrheit über die Trinität Teil 1-3 <https://www.youtube.com/watch?v=QVLhtAUGxss>
- Pierre Vogel (2011).** War Jesus Gott oder nur ein Prophet? <https://www.youtube.com/watch?v=7k8VspZGL6s>

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Herausgegeben von

Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz, Universität Kassel

- Band 1** Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen. Empirische Untersuchungen aus der Sek. II, Kassel 2008, 195 S., ISBN 978-3-89958-403-5
Annike Reiß
- Band 2** Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit mathematikdidaktischer Prinzipien auf den Religionsunterricht der Klassen 3-6, Kassel 2008, 66 S., ISBN 978-3-89958-434-9
Nicole Wilms
- Band 3** "Sylvia van Ommen: Lakritzbonbons". Jenseitsvorstellungen von Kindern ins Gespräch bringen. Perspektiven für den Religionsunterricht in der Grundschule, Kassel 2009, 122 S., ISBN 978-3-89958-678-8
Michaela Wicke
- Band 4** Persönliche Gottesvorstellungen junger Erwachsener, Kassel 2010, 156 S., ISBN 978-3-89958-826-2
Karina Möller
- Band 5** Urknall oder Schöpfung? Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Kassel 2010, 595 S., ISBN 978-3-89958-842-2
Meike Rodegro
- Band 6** Männlich – Weiblich – Göttlich. Geschlechtsspezifische Betrachtungen von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext, Kassel 2010, 241 S., ISBN 978-3-89958-844-6
Ina Bösefeldt
- Band 7** AchtklässlerInnen entdecken einen Zugang zu Wundererzählungen, Kassel 2010, 142 S., ISBN 978-3-89958-878-1
Katharina Burhardt
- Band 8** Philosophisch und theologisch denken. Ein Beitrag zur Entwicklung eines Curriculums für die Ausbildung, Kassel 2010, 122 S., ISBN 978-3-89958-990-0
Philipp Klutz
- Band 9** „Ernst und das Licht“. Theologische Gespräche zur Christologie in der Oberstufe, Kassel 2011, 138 S., ISBN 978-3-86219-118-5
Katharina Ochs
- Band 10** Spiritualität von Kindern - Was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann. Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum, Kassel 2011, 392 S., ISBN 978-3-86219-126-0
Delia Freudenreich
- Band 11** Kompetenzorientierter Religionsunterricht. Planung, Durchführung und Auswertung eines Unterrichtsprojekts zum Thema „Sterben, Tod und Auferstehung“ (Jahrgangsstufe 9), Kassel 2012, 127 S., ISBN 978-3-86219-262-5
Johanna Syrnik, Tino Wiesinger, Mario Ziegler

- Band 12** Die Bedeutung der Theodizeefrage im theologischen Gespräch mit Kindern und Jugendlichen. Überraschende Erkenntnisse eines Forschungsprojektes, Kassel 2012, 116 S., ISBN 978-3-86219-274-8
Sebastian Hamel
- Band 13** Facetten des Gotteskonzepts: Kinder einer 4. Klasse schreiben in Briefen über ihre Gottesvorstellungen, Kassel 2012, 238 S., ISBN 978-3-86219-284-7
Carolin Pfeil
- Band 14** Vom Umgang Jugendlicher mit der Leidfrage. Planung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsreihe für die 10. Klasse, Kassel 2012, 181 S., ISBN 978-3-86219-300-4
Magdalena Rode
- Band 15** „Geschichten sind doch dazu da, weitererzählt zu werden“. Eine empirische Untersuchung zu Sinn, Relevanz und Realisierbarkeit einer Kinderbibel von Kindern, Kassel 2012, 264 S., ISBN 978-3-86219-256-4
Nicole Metzger
- Band 16** Studentische Gottesvorstellungen. Empirische Untersuchungen zur Professionalisierung der Wahrnehmung, Kassel 2013, 368 S., ISBN 978-3-86219-310-3
Nina Rothenbusch
- Band 17** Die Professionalisierung Studierender durch Reflexionsgespräche. Aufgezeigt am Beispiel der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“, Kassel 2012, 170 S., ISBN 978-3-86219-328-8
Sarah-Maria Schmidl
- Band 18** Welche Vorstellungen haben Kinder der vierten Klasse vom Tod? Kassel 2012, 85 S., ISBN 978-3-86219-344-8
Katharina Druschel, Franziska Schmeier, Anna-Lena Surrey
- Band 19** „Auf der Grenze“ - Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der gymnasialen Oberstufe mit Paul Tillich, Kassel 2012, 395 S., ISBN 978-3-86219-348-6
Anke Kaloudis
- Band 20** Gestaltung und Einsatzmöglichkeiten einer Lernkiste zur Josefserzählung für ein 4. Schuljahr, Kassel 2012, 212 S., ISBN 978-3-86219-354-7
Rebekka Illner
- Band 21** Theodizee – Einbruchstelle des Glaubens bei Jugendlichen?, Kassel 2012, 168 S., ISBN 978-3-86219-356-1
Stefanie Neruda
- Band 22** Wie entsteht der Glaube im Menschen? Eine Untersuchung der persönlichen Vorstellungen von SchülerInnen der neunten Jahrgangsstufe, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9
Annika Stahl

- Band 23** Dialogische Bibeldidaktik. Biblische Ganzschriften des Alten und Neuen Testaments in den Sekundarstufen des Gymnasiums – ein unterrichtspraktischer Entwurf, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9
Christian Dern
- Band 24** Powerful Learning Environments and Theologizing and Philosophizing with Children, Kassel 2013, 170 S., ISBN 978-3-86219492-6
Henk Kuindersma (Ed.)
- Band 25** Religionspädagogik mit Mädchen und Jungen unter drei Jahren in ausgewählten neueren Entwürfen. Eine Untersuchung der theoretischen Bezüge und der religionspädagogischen Praxis, Kassel 2013, 137 S., ISBN 978-3-86219-644-9
Frauke Fiedler
- Band 26** Gott ist (k)ein alter weiser Mann! Jugendliche schreiben über ihre Gottesvorstellungen, ihren Glauben, ihre Zweifel, Kassel 2014, 247 S., ISBN 978-3-86219-644-9
Judith Krasselt-Maier
- Band 27** Gott als Therapeut? Eine Untersuchung zur religiösen Orientierung Jugendlicher, Kassel 2014, 137 S., ISBN 978-3-86219-764-4
Victoria Kurth
- Band 28** Kreatives Schreiben im Religionsunterricht der Grundschule am Beispiel der Davidsgeschichte, Kassel 2014, 217 S., ISBN 978-3-86219-764-4
Elena Wagener
- Band 29** Weißt du wohin wir gehen ... ? Mit Kindern über das Leben nach dem Tod theologisieren und philosophieren. Ein Praxisbuch, Kassel 2015, 143 S., ISBN 978-3-86219-816-0
Robin Alexander Kiener
- Band 30** „Weißt du, wieviel Sternlein stehen?“ Eine Kosmologie (nicht nur) für Religionslehrer/innen, Kassel 2014, 192 S., ISBN 978-3-86219-840-5
Veit-Jakobus Dieterich / Gerhard Büttner (Hrsg.)
- Band 31** „Ich spreche im Kopf mit Gott.“ Empirische Erkundungen in der Grundschule zum Thema Gebet, Kassel 2015, 122 S., ISBN 978-3-86219-864-1
Bettina Ritz
- Band 32** Children's voices. Theological, philosophical and spiritual perspectives, Kassel 2015, 171 S., ISBN 978-3-86219-922-8
Petra Freudenberger-Lötz / Gerhard Büttner (Hrsg.)
- Band 33** „Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat.“ Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik, Kassel 2015, 621 S., ISBN 978-3-86219-918-1
Annikke Reiß
- Band 34** „Für die göttliche Erfahrung muss die Chemie stimmen.“ Persönliche Gotteserfahrungen von Oberstufenschüler/innen aus jugendtheologischer Perspektive, Kassel 2015, 607 S., ISBN 978-3-7376-0010-1
Karina Möller

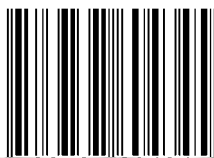
- Band 35** Kirche, Jugend, Internet. Die Landeskirche von Kurhessen Waldeck im Netz – Erreichbarkeit und Einbindung der jungen Generation nach der Konfirmation mittels einer speziellen Homepage, Kassel 2015, 601 S., ISBN 978-3-7376-0018-7
Daniel Faßhauer
- Band 36** Biographisches Lernen in der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung, Kassel 2016, 494 S., ISBN 978-3-7376-0104-7
Iris Kircher
- Band 37** Begabungen und Fähigkeiten durch Wertschätzung fördern. Impulse aus der Pfadfinderpädagogik, Kassel 2017, 100 S., ISBN 978-3-7376-0282-2
Gabriel Tetzner

Fundamentalismus, Salafismus und Islamischer Staat im Irak und Syrien, Flüchtlingsströme, Terroranschläge und Selbstmordattentate prägen seit geraumer Zeit verstärkt die täglichen Medien. Speziell radikalisierte Salafisten sind ein Nährboden für den Islamischen Staat und die Verfolgung seiner Ideologie.

Salafismus, insbesondere im schulischen Kontext, ist ein junges und komplexes Forschungsthema, so dass gezielte (wissenschaftliche) Konzepte, Handreichungen und Leitfäden für Lehrpersonen im Umgang mit salafistischen Lernenden fehlen.

Die vorliegende Arbeit unternimmt den Versuch dieser Problematik entgegenzuwirken. Mit Hilfe eigens gesammelten Erfahrungen sowie der theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik wurde ein Modell entwickelt, welches die Herausforderungen in interreligiösen Theologischen Gesprächen mit Salafisten abbildet und Handlungsempfehlungen gibt.

ISBN 978-3-86219-840-5



9 783737 604345 >