

Zulassungsarbeit im Fach Ethik/Philosophie für das zweite Staatsexamen
am staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) Tübingen

Globalisierung und Okzidentalismus am Beispiel des Islamismus

Zur Klärung von Grundbegriffen und zur Entwicklung einer kritischen Selbst-
und Fremdwahrnehmung

Ein Unterrichtsversuch in Klasse 12 (innerhalb der LPE: Pluralismus und
Globalisierung)

Vorgelegt von Dr. phil. Georg Dörr

Zweite Staatsprüfung für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an Gymnasien

Tübingen, Februar 2008

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-------|
| 1. Einleitung | S. 4 |
| 2. Sachanalyse | S. 9 |
| 3. Didaktische Analyse | S. 20 |
| a) Zur Situation und Aufgabe des Ethikunterrichts | S. 20 |
| b) Die kritisch-kommunikative Didaktik | S. 27 |
| c) Legitimation durch den Bildungsplan | S. 32 |
| 4. Unterrichtsdokumentation | S. 37 |
| a) Zur Klassenanalyse | S. 38 |
| b) Didaktisch-methodische Vorüberlegungen zur Unterrichtseinheit | S. 38 |
| c) Aufbau der Unterrichtseinheit | S. 43 |
| d) Darstellung der einzelnen Stunden | S. 46 |
| 5. Schlussbetrachtung | S. 86 |
| 6. Bibliographie | S. 91 |

1. Einleitung

Ein Thema für eine Unterrichtseinheit zu wählen, das die aktuelle politische und weltanschauliche Diskussion mitbestimmt und das fast täglich in den verschiedenen Medien erscheint, ist sicher ein gewagtes Unterfangen. Obgleich sich dieses Thema nahezu nahtlos in den Bildungsplan und die Bildungsstandards einfügen lässt, werden doch die Inhalte des Bildungsplans auf einen virulenten sozialen und religiös-politischen Zivilisationskonflikt bezogen, über dessen Entstehungsbedingungen und weiteren Verlauf die Meinungen auseinander gehen. Für den Aufbau der Unterrichtseinheit waren gemäß den Bildungsstandards¹ zwei Aspekte zu berücksichtigen: zum einen die ‚Zivilisationskonflikte in Hinblick auf den anderen als Fremden‘, zum anderen den ‚interkulturellen Perspektivenwechsel zu analysieren und zu beurteilen‘. Diese beiden Aspekte wurden 1. am Entstehen und der Erscheinungsform des globalen Konfliktes, 2. am Problem der Integration von Muslimen in die Aufnahmegergesellschaft (als eine mögliche Lösung des Konfliktes) dargestellt.

I.1. Zivilisationskonflikt:

Ob die als Faktum unbestreitbar vorhandene Globalisierung insgesamt als positives oder als negatives Phänomen zu bewerten sei, ist umstritten, dass nach dem Zusammenbruch des realen Sozialismus der Islamismus „die einzige gewaltbereite Bewegung ist, die in der Lage ist, global vorzugehen“,² lässt sich dagegen kaum bezweifeln. Das Datum 11.9. 2001 steht weltweit für einen Einschnitt in die Weltpolitik und hat sich als solcher im Bewusstsein der

¹ Siehe Bildungsstandards S. 69 „Zivilisationskonflikte in Hinblick auf den anderen als Fremden und den interkulturellen Perspektivenwechsel analysieren und beurteilen.“ - Die ausführliche Legitimation durch den Bildungsplan folgt auf S. 19-21.

² Enzensberger, Hans Magnus: Schreckens Männer – Versuch über den radikalen Verlierer. Ffm.: Suhrkamp 2006, S. 25.

Menschen ‚eingebrannt‘. Die Nachhaltigkeit dieses Einschnitts belegt das schnelle Verbllassen der Erinnerung an die bipolare Welt, die Spaltung der Welt in Ost und West, die doch das Lebensgefühl und die Lebensrealität vom Ende des Zweiten Weltkrieges bis zum Fall der Mauer vor allem auch in Deutschland geprägt hat.

Der terroristische Islamismus ist als ein Teilapekt einer weltweiten Rückkehr der Religion oder des Heiligen anzusehen, der sich auch in fundamentalistischen Strömungen anderer Weltreligionen - z. B. der evangelikalen innerhalb des Christentums oder der Fundamentalismus innerhalb des Hinduismus – zeigt. Auch wenn nach einem weit verbreiteten Verständnis die Gotteskrieger (Djihadisten) den Islam für politische Zwecke instrumentalisieren – sie berufen sich auf den Koran und glauben, im Auftrag Gottes zu handeln.

Von Samuel Huntington wurde dieser neue Zivilisationskonflikt schon vor seiner dramatischen Zusitzung als ‚cultural turn‘ bezeichnet, was heißen soll: nicht mehr ideologisch-politische Parameter bestimmen den neuen Zivilisationskonflikt, sondern ethnisch-religiöse.

Wer weiter davon ausgeht, dass der Islamismus nach dem Nationalsozialismus und dem Stalinismus einen neuen Dritten Totalitarismus darstellt – wofür sich namhafte Fachleute aussprechen -, suggeriert damit zugleich die Frage, ob dieser Dritte Totalitarismus sich in Zukunft von selbst erledigen wird, wie der Stalinismus oder ob er einen Konflikt globalen Ausmaßes heraufbeschwören wird, wie der Nationalsozialismus. Wie sich die Entwicklung wirklich vollziehen wird, bleibt offen.

I. 2. Integration:

Der demographische Wandel in Deutschland bedeutet nicht nur einen Schrumpfungsprozess in der Bevölkerungszahl, sondern auch eine andere ethnische Zusammensetzung, auch wenn der Anteil der Bevölkerung mit

muslimischem Migrations-Hintergrund sicher nicht so stark wachsen wird, wie besorgte Kreise annehmen.³ Dennoch ist ein nicht weg zu diskutierender Missstand, dass sich die misslungene Integration gerade von Immigranten mit muslimischem Hintergrund auf verschiedenen Gebieten schmerzlich bemerkbar macht (zu wenige Abschlüsse in der Schule, Jugendarbeitslosigkeit, Jugendgewalt). Festzustellen ist, dass die Hoffnung fehlgeschlagen ist, man könne mit einer schlichten Multi-Kulti-Ideologie, die letztlich auf die Theorie vom ‚guten Wilden‘ hinausläuft und die Immigranten selbst entmündigt, dem Problem gerecht werden. Es sind gerade Muslime, genauer muslimische Frauen, die diesem Konzept eine Absage erteilen.⁴

Bassam Tibi schlägt zur Lösung dieses Problems vor, dass Deutschland sich von einem Zuwanderungs- in ein Einwanderungsland verwandeln müsse,⁵ ein Konzept, das sich politisch kaum umsetzen lassen wird.

Die Frage nach einer gelingenden Integration ist kein Thema für Kamingespräche, schon deshalb nicht, weil man diese Problematik – aus ganz verschiedenen Gründen - in Deutschland in den letzten Jahrzehnten sträflich vernachlässigt hat und die Folgen dieser Vernachlässigung sich jetzt mit Vehemenz zeigen. Mit politischen Schnellschüssen wird man diese Versäumnisse nicht aufholen können, sondern nur mit einer langfristigen Strategie, die vor allem den schulischen Bereich mit einbezieht. (Um dies vorwegzunehmen: Dass gerade Schule und Bildung für die Integration entscheidend sind, wurde im Unterricht von den Schülern schnell erkannt).

³ Siehe: Ammann, Ludwig: Cola und Koran – Das Wagnis einer islamischen Renaissance. Freiburg: Herder 2004, S. 71.

⁴ Ates, Seyran: Der Multikulti-Irrtum - Wie wir in Deutschland besser zusammenleben können. 2. Auflage. Berlin: Ullstein 2007.

⁵ Siehe: Tibi, Bassam: Islamische Zuwanderung – Die gescheiterte Integration. Stuttgart/München: Deutsche Verlags-Anstalt 2002.

II. Zum Untertitel der Unterrichtseinheit:

Zur Klärung von Grundbegriffen und zur Entwicklung einer kritischen Selbst- und Fremdwahrnehmung

Die philosophischen Implikationen⁶ des Untertitels mussten bei der Durchführung der Unterrichtseinheit fast ganz außer Acht bleiben und kommen nur implizit zum Tragen (Toleranz, Säkularisierung, Habermas); es ging vor allem darum, die Schüler zu einem Thema von großer Aktualität kritisch Stellung beziehen zu lassen. Hier mussten folglich politische, soziale und historische Aspekte im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Im Verlauf des Unterrichts wurden die einzelnen Begriffe, die sich aus dieser Vorgehensweise ergaben, erörtert und in der Abschlussstunde noch einmal kritisch reflektiert. Dabei sollte deutlich werden, dass Begriffe in interkultureller Perspektive verschiedene Valenzen haben können. Die Begriffe Religion, Freiheit und Toleranz bedeuten für Muslime etwas anderes als im Westen.

Fremdwahrnehmung hieß in dieser Unterrichtseinheit die Wahrnehmung einer fernen Kultur (des Islam), die uns andererseits durch die Immigration von Muslimen (heute ca. 3,5 Millionen) nahe gerückt ist (Globalisierung). Auch der Blick auf diese Minderheit – sowie ihre objektive Situation selbst - hat sich im Gefolge der Ereignisse des 11.9. 2001 verändert. Sowohl der Islam in Europa (Deutschland, Problem Integration), als auch der Islam in muslimischen Ländern, in erster Linie der politisch instrumentalisierte Islam, mussten somit Gegenstand des Unterrichts werden.

⁶ Zu einer neuen philosophischen Deutung der Gewalt, auch der islamistischen, siehe: Sloterdijk, Peter: Zorn und Zeit: politisch-psychologischer Versuch. Ffm: Suhrkamp 2006. - Zum „genozidalen Antisemitismus“ (Y. Bauer; siehe Fußnote 17) im Islamismus sollte die philosophische Deutung der Shoah durch R. Aschenberg zum Vergleich herangezogen werden. Auch aus islamistischer Sicht ist die „jüdisch-christliche Fälschung“ (Tibi, Totalitarismus, S. 29) Ursache aller ‚Übel‘ der Moderne. Siehe: Aschenberg, Reinholt: Ent-Subjektivierung des Menschen. Lager und Shoah in philosophischer Reflexion. Würzburg: Königshausen und Neumann 2002, S. 264f. u. passim.

Diese Fremdwahrnehmung sollte aber durchgehend mit Selbstwahrnehmung verbunden werden (dialektische Verknüpfung von Fremd- und Selbstwahrnehmung, interkultureller Perspektivenwechsel), d.h. es sollte gezeigt werden, dass es auch in Deutschland (und Europa) Religionskriege gegeben hat und dass die extremste Form des politischen Okzidentalismus (verbunden mit Antisemitismus) in der Form des Nationalsozialismus in Deutschland verwirklicht wurde. Die Verbindung von Islamismus und Nationalsozialismus (hier vor allem in Hinblick auf den Antisemitismus) wird ebenso oft hergestellt wie bestritten. Da sie jedoch von ausgewiesenen Forschern betont wird (Bassam Tibi, Yehuda Bauer), konnte diese These auch für den Unterricht übernommen werden, zumal die Schüler auf die *eigene*, gar nicht so ferne liegende Geschichte verwiesen werden sollten, um diese als Moment der kritischen Selbstwahrnehmung in Bezug auf den Islamismus zu setzen (Fremdwahrnehmung).

2. Sachanalyse

Globalisierung und Okzidentalismus - am Beispiel des Islamismus - Zur Klärung von Grundbegriffen und zur Entwicklung einer kritischen Selbst- und Fremdwahrnehmung

Im Folgenden wird das Thema „Globalisierung und Okzidentalismus – am Beispiel des Islamismus“ in einer auf Grund seiner Aktualität notwendigerweise prekären und vorläufigen Sachanalyse vorgestellt.

Das für die Unterrichtseinheit im Rahmen der Lehrplaneinheit „Pluralismus und Globalisierung“ (Bildungsplan 2002) von mir gewählte Thema ist schwer darzustellen, da es zu diesem in den Medien in Form des Islamismus fast täglich präsenten Phänomen weder eine einheitliche Meinung über die Ursachen noch über Lösungsmöglichkeiten gibt und auch die weiteren Entwicklungen des „neuen Totalitarismus“⁷ nicht abzusehen sind.

Die Sachanalyse muss auf diese Voraussetzungen Rücksicht nehmen: eine wissenschaftliche Darstellung der Situation ist nicht nur wegen des begrenzten Raumes nicht möglich, sondern auch, wie gesagt, wegen der Komplexität des Phänomens (und der nahezu unübersehbaren - jedenfalls für eine Unterrichtseinheit nicht rezipierbaren - Literatur). Hier musste eine - bei allem Bemühen um Objektivität – notwendig subjektive Auswahl getroffen werden.

Diese Sachlage war bei der Planung der Unterrichtseinheit zu berücksichtigen; dennoch sollte – bei allen Bedenken - den Schülern die Möglichkeit geboten werden, zu einem aktuellen Thema, das auch das gesellschaftliche und politische Leben in Deutschland mit bestimmt, Stellung zu beziehen.

⁷ Tibi, Bassam: Der neue Totalitarismus – „Heiliger Krieg“ und westliche Sicherheit. Darmstadt: WiBu 2004. S. 18.

Die Sachanalyse gibt aus den oben genannten Gründen einen Überblick über die im Unterricht behandelten Themen und Begriffe, andere wichtige Aspekte der Thematik werden somit nicht berücksichtigt.

Nach dem Ende des kalten Krieges schien für einige Optimisten (z. B. Francis Fukuyama⁸) ein weltweites Zeitalter der Demokratie angebrochen zu sein. Es kam aber bald ein neuer globaler Konflikt zum Ausbruch, der weit zurückreicht und durch die alte Ost-West-Teilung nur überdeckt worden war, ein Konflikt zwischen den Kulturen (und den mit diesen verbundenen Religionen); nicht nur Samuel Huntington hat – wie bekannt – in seinem Buch „Kampf der Kulturen“⁹ diesen neuen Konflikt beschrieben und vorausgesehen. In einem 1996 von Otto Kallscheuer herausgegebenen Sammelband¹⁰ wird von Religionswissenschaftlern bereits konstatiert, dass die alten religiösen Scheidelinien Europas (zwischen westlichem Christentum, östlicher Orthodoxie und Islam) wieder an Bedeutung gewinnen werden. Während sich die Autoren über das Verhältnis von Religion und Politik in den osteuropäischen Staaten und im neuen Russland weniger Gedanken machen, sehen sie im Jahr 1996 (bzw. 1994 auf dem der Publikation vorhergehenden Kongress) die Gefahr eines neuen Fundamentalismus im Islam. Die Ursachen für diesen neuen islamischen Fundamentalismus erkennt der Autor des entsprechenden Beitrages, der den neuen Fundamentalismus als "heilsgeschichtliche Dramatisierung von Politik"¹¹ definiert, darin, dass der Islam eine Trennung von Religion und Staat nicht kennt und eine Säkularisierung ebenso ablehnt wie die Idee der Volkssou-

⁸ Fukuyama, Francis: Das Ende der Geschichte. München: Kindler 1992.

⁹ Huntington, Samuel P.: Kampf der Kulturen - die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. Hamburg: Spiegel-Verlag 2006/2007. Amerikanische Originalausgabe 1996. Ein Aufsatz, in dem die zentralen Thesen zusammengefasst sind, erschien, auch in Deutschland, bereits 1993, siehe: Projekt Leben – Ethik für die Oberstufe. Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag 2004, S. 82.

¹⁰ Kallscheuer, Otto (Hg.): Das Europa der Religionen. Ffm.: Fischer 1996.

¹¹ Riesebrodt, Martin: Zur Politisierung von Religion. In: Kallscheuer, Otto (Hg.), Das Europa der Religionen, S. 247-276. Hier: S. 265.

veränität. Ian Buruma und Avishai Margalit haben in einem Aufsatz in der New York Review Of Books (17. Januar 2002), mit dem sie auf die Ereignisse des 11. September 2001 reagierten,¹² für die (nicht nur islamistische) Kritik am Westen, der seine technischen und wissenschaftlichen Errungenschaften über die ganze Welt verbreiten will (Globalisierung), den Begriff Okzidentalismus in die Diskussion gebracht. Der Begriff selbst ist älter. Er wurde von dem ägyptischen Philosophen Hasan Hanafi bereits 1989 geprägt und zwar als Gegenentwurf zu dem bekannten und auch im Westen viel diskutierten Titel des Palästinensers Edward Said „Orientalismus“.¹³ Buruma/Margalit zeigen in ihrem im Jahre 2005 auf Deutsch erschienenen Buch: „Okzidentalismus - Der Westen in den Augen seiner Feinde“, dass diese Kritik am Westen weit zurück reichende Wurzeln im Westen selbst – insbesondere auch in Deutschland - hat.¹⁴ Dabei gilt für die Autoren auch in Hinblick auf den islamistischen Fundamentalismus: „Die meisten Revolten gegen den westlichen Imperialismus und seine lokalen Ableger bedienten sich in hohem Maße westlicher Ideen.“¹⁵

In Burumas/Margalits Sichtweise sind auch der Nationalsozialismus und seine Vorgeschichte sowie der Stalinismus als – allerdings nicht religiös legitimierte –

¹² Siehe: Ian Buruma/Avishai Margalit: „Okzidentalismus“ oder der Haß auf den Westen. In: Merkur. Heft 4. 56. Jg. 2002. S. 277-288.

¹³ Siehe: Allam, Fouad: Der Islam in einer globalisierten Welt. Berlin: Wagenbach 2004. S. 94f.: „Sein [scil. Hanafis] interessantestes und originellstes Werk ist ... Prolegomena zur Wissenschaft des Okzidentalismus, das ab 1989 in mehreren Bänden veröffentlicht wird. Der von Hanafi geprägte Begriff Okzidentalismus, ... „in dem der Okzident zum absoluten und feindlichen ‚Anderen‘ wird“, heizt nach Allam den „... Groll gegen die Welt und die Geschichte“ an. (S. 100) - An Hanafis Ansatz wird weiter der viel besprochene ‚Unterlegenheits-komplex‘ der islamischen Kultur deutlich erkennbar. So werden in geschichtsphilosophischer Manier Zahlenreihen konstruiert, die die Wiederkehr islamischer Herrschaft ankündigen: auf die 700-jährige islamische Dominanz sei eine 700-jährige Herrschaft des Westens gefolgt, die in der Gegenwart durch eine neue 700-jährige Herrschaft des Islam abgelöst würde. Damit wird die Aggression gegen den Westen gerechtfertigt: „Der Westen wird in eine neue Phase der Dekadenz eintreten und die arabische muslimische Welt wird ihre Wiedergeburt einleiten.“ (Ebd.)

¹⁴ Ian Buruma/Avishai Margalit: Okzidentalismus - Der Westen in den Augen seiner Feinde. München: Carl Hanser Verlag 2005. S. 43f. Im Kapitel ‚Helden und Händler‘, S. 55ff, wird die spezifisch deutsche Tradition des Fundamentalismus anhand des bekannten Buchtitels von Werner Sombart bis ins 20. Jahrhundert weiter verfolgt.

¹⁵ Ebd. S. 144; siehe auch: „Kein Okzidentalist kann sich jemals vollständig vom Okzident befreien.“ S. 145.

fundamentalistische Bewegungen gegen die westliche Moderne anzusehen. Die beiden Autoren benennen – in ihrem Beitrag im Merkur – vier ideologische Konstanten des Okzidentalismus: Hass auf die Stadt als Ort der Vielfalt und Fremdheit, der Vermischung und der Unmoral; Hass auf den Bürger, auf seinen Antiheroismus und seinen Egoismus, auf das kapitalistische Wirtschaften insgesamt; Hass auf Vernunft als elementare Erfahrung von Universalität, man könnte auch sagen, als Bild einer globalisierten Weltsicht; schließlich Hass auf Frauen, auf jedwede nicht von männlichen Idealen dominierte Daseinsweise. Der Hass auf den Westen ist, wie Margalit und Buruma weitläufig nachweisen, im Westen selbst entstanden, als Kritik an der Idee des Fortschritts und demokratischer Ideale.¹⁶

Im Islamismus spielt weiter ein radikaler Antisemitismus, der sich aus dem Fundus des Nationalsozialismus („Die Protokolle der Weisen von Zion“, Weltverschwörungstheorie) bedient, eine herausragende Rolle.¹⁷ Dieser Antisemitismus ist Teil eines weltgeschichtlichen Modells, gemäß dem durch die Zerstörung der „jüdisch-christlichen Fälschung“¹⁸ der gesamte Globus für den Islam befreit wird. Die Schuld an der Unterlegenheit des Islam (Selbstviktirisierung) wird dem Westen, vornehmlich aber dem Judentum zugeschrieben.¹⁹

Islamismus wird hier mit Bassam Tibi verstanden als „politischer Islam“.²⁰ Wie andere unterscheidet auch Tibi zwischen Islam und Islamismus oder politischem

¹⁶ Buruma/ Margalit, „Okzidentalismus“ oder der Haß auf den Westen.

¹⁷ Yehuda Bauer spricht von einem „genozidale[n] Diskurs“; er verweist darauf, dass der Islamismus hier sowohl den alten islamischen Antisemitismus übernimmt als auch an den modernen europäischen, besonders den nationalsozialistischen Antisemitismus anschließt. Siehe: Y.B.: Der dritte Totalitarismus. In: Die Zeit, Ausgabe vom 31.07. 2003 Nr. 32.

¹⁸ Tibi, Totalitarismus, S. 29.

¹⁹ „Heute wird die Misere der arabischen Welt vor allem dem ‚großen Satan‘, nämlich dem amerikanischen Imperium und den Juden, zur Last gelegt.“ Enzenzberger, Schreckens Männer, S. 32.

²⁰ Tibi, Totalitarismus, S. 74.

Islam.²¹ Die viel diskutierte Frage, ob der Islamismus dem Islam inhärent sei oder ob er eine Instrumentalisierung desselben -- in der Form seiner Politisierung – darstelle, kann hier, da sich auch Fachleute darüber streiten, nicht thematisiert werden (wie auch nicht in der Unterrichtseinheit).

Innerhalb des Islamismus differenziert Tibi weiter zwischen einem 1. gemäßigten, institutio-nalisierten „Islamismus, der sich demokratisch tarnt und 2. dem djihadistisch agierenden Islamismus, der sich zur Gewalt im Sinne der Neudeutung des Djihad (Neo-Djihad) bekennt.“²² Für Tibi ist jeder Islamismus ein Totalitarismus, gleichgültig ob friedlich oder gewalttätig. Zur historischen Genese des neuen Totalitarismus geht Tibi, wie S. Huntington, davon aus, dass nach dem Ende der bipolaren Welt im Kalten Krieg ein „cultural turn“²³ eingetreten sei, eine Auffassung, gemäß der seit diesem Ereignis kulturelle und damit auch religiöse Gegensätze zu neuen Konflikten führen und nach der „religiös-kulturelle Weltanschauungen in unserer Zeit einen zentralen Platz in der Weltpolitik einnehmen.“²⁴ Die viel besprochene Rückkehr der Religion, die nicht nur den Islam betrifft – es gibt auch den schnell sich ausbreitenden evangelikalen Fundamentalismus aus den USA,²⁵ und den Hindu-Fundamentalismus in Indien – ist für Tibi ein Beleg dafür, dass die Religion ein weltpolitischer Faktor (geworden) sei (cultural turn). Deshalb könne ihre Ideologisierung weit wirksamer sein als jede säkulare Ideologie. Wie Yehuda Bauer sieht Tibi im Islamismus nach dem Nationalsozialismus und dem Stalinismus eine weitere Spielart des Totalitarismus, der allerdings noch keine

²¹ Ebd. S. 13. - Nach Tibi handelt es sich beim „klassischen Djihad“ um einen ‚regulären Krieg‘ zur Verbreitung des Islam, beim terroristischen Neo-Djihad hingegen dagegen um einen ‚irregulären Krieg‘. Ebd. S. 112.

²² Ebd. S. 75

²³ Ebd. S.141.

²⁴ Ebd. S. 12.

²⁵ „Das weltweite Aufleben der Religion verdankt sich heute zwei Erweckungsbewegungen mit Schwerpunkt im Süden: Die eine ist das ‚islamische Erwachen‘, die andere das evangelikale Christentum, das von den Vereinigten Staaten ausging.“ Ammann, Ludwig: Cola und Koran – Das Wagnis einer islamischen Renaissance. Freiburg: Herder 2004, S. 68.

Umsetzung in die Politik staatlicher Praktiken gefunden habe.²⁶ Nicht mehr das alte links-rechts Schema (kalter Krieg) und dessen ideologisches Inventar, sondern kulturelle (religiöse) Gegensätze bestimmen also das ‚neue Zeitalter‘,²⁷ Gegensätze, die nicht beliebig festgelegt werden können (oder zu denen man sich bekennt oder sie ablehnt), sondern Gegensätze, die gleichsam angeboren sind und nicht abgelegt werden können. Nach Bassam Tibi liegt der Fehler in der Beurteilung z.B. des Attentats von New York durch zahlreiche westliche Intellektuelle darin, dass sie auf diesen Konflikt das alte links-rechts Schema anwenden, und somit das Attentat als Rache für Ausbeutung und Unterdrückung ansehen, da sie die Dynamik des sich religiös legitimierenden Djihadismus nicht verstehen. Die neue Bedeutung der Religion zeige sich darin, dass die Djihadisten sich auf die Religion berufen, auch wenn sie diese politisch instrumentalisieren: sie sehen sich nicht als Kriminelle, sondern glauben, im Auftrag Gottes zu handeln.

Eine zentrale Frage bei der Beurteilung der seit 2001 entstandenen neuen Situation ist folglich die nach den Ursachen des Djihadismus (des Heiligen Krieges). Im Westen neigt man, wie oben erwähnt, dazu, die Schuld bei sich selbst zu sehen, v.a. in der Politik Amerikas. So äußerte Günter Grass nach dem Attentat auf die Zwillingstürme: „Der Westen muss sich endlich fragen, was er falsch gemacht hat“.²⁸ B. Tibi ist – wie Broder – sehr kritisch gegenüber westlichen Verharmlosungsstrategien des neuen und dritten Totalitarismus. Für ihn ist der Djihadismus Produkt weit zurückreichender innerislamischer Spannungen und verweigerter (oder verzögerter) Reformen. Tibi lehnt es ab, die Ursachen für den neuen Konflikt in der Benachteiligung der Dritten Welt zu sehen. Dass die wirtschaftliche Zurückgebliebenheit und die daraus resultierende Armut einiger muslimischer Staaten die Entstehung des Terrorismus

²⁶ Tibi, Totalitarismus, S. 74.

²⁷ Ob mit dem 11.9. 2001 eine Zäsur oder eine Wende in der Weltgeschichte eingetreten sei, gehört ebenfalls zu den offenen Fragen.

²⁸ Nach: Broder, Henryk M.: Hurra, wir kapitulieren! Von der Lust am Einknicken. Berlin: Pantheon Verlag 2007. S. 35.

begünstigt, ist zweifellos richtig, kann aber nicht als alleinige Ursache des Phänomens angesehen werden.²⁹

Hervorzuheben ist aber: Der terroristische Islamismus ist nur ein kleines Segment einer weit verbreiteten, bereits in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts beginnenden, islamischen Erneuerung, die zum größten Teil unpolitisch und – insoweit fundamentalistisch – nicht gewalttätig ist.³⁰ Die gewalttätigen Feinde des Westens stellen innerhalb des Islam und der islamischen Renaissance nur eine Splittergruppe dar, die aber seit dem 11.9. 2001 das Bild des Islam im Westen bestimmen.

Angesichts einer weltweiten ‚Rückkehr der Religion‘ könnte man mit Horkheimer und Adorno überspitzt fragen, ob die Aufklärung nicht wieder (einmal) in ihr Gegenteil umschlägt. Als prominentester Vertreter (oder Nachfolger) der Frankfurter Schule hat Jürgen Habermas in seiner Reaktion auf den 11. 9. 2001 das postsäkulare Zeitalter eingeläutet.³¹ Mit dem Adjektiv postsäkular will Habermas sagen, dass auch im Westen die Religion eine neue Rolle spielt. Nach seiner Vorstellung sollen die Stellungnahmen religiöser Gruppen mit Hilfe des Commonsense in die Gestaltung der säkularen Gesellschaft eingespeist werden.³² Habermas zeigt also die Möglichkeit oder besser Notwendigkeit der Beteiligung religiöser Gruppen am öffentlichen Leben auf. Diese müssen allerdings die Spielregeln des säkularen Staates anerkennen

²⁹ Den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Stillstand in muslimischen Ländern beschreibt bereits eindringlich das Buch von: Kohlhammer, Siegfried: Die Feinde und die Freunde des Islam. Göttingen: Steidl 1996.

³⁰ Ammann, Ludwig: Cola und Koran – Das Wagnis einer islamischen Renaissance. Freiburg: Herder 2004. S. 79. – Zur Entwicklung der ‚Gemeinschaft der Muslimbrüder‘ und der ‚Dscharma'a islamiya‘ siehe: Allam, Islam in globaler Welt, S. 31-38. - Der meist zitierte Theoretiker des Islamismus, der Ägypter Sayyid Qutb, war Mitglied der ‚Gemeinschaft der Muslimbrüder‘. - Für Amman ist diese Vereinigung Teil der islamischen Renaissance, Tibi betont ihre radikale Ausrichtung.

³¹ Habermas, Jürgen: Glauben und Wissen. Ffm: Suhrkamp 2001. Sonderdruck. [Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001] S. 12.

³² Ebd. S. 15ff.

und auf diesem Weg ihre Anliegen in den öffentlichen Diskurs einbringen.³³ Überraschend ist allerdings, dass für Habermas im Jahre 2001 der säkulare Saat selbst der spirituellen Ressourcen der Religion, für ihn wohl des Christentums, gleichsam als sinnstiftender Reserven bedarf. Der reine Säkularismus oder die bloße Aufklärung scheinen für Habermas diese Letztbegründungen nicht anbieten zu können. Der italienische Philosoph Paolo Flores D'Arcais hat dieser Auffassung kürzlich – wohl zu Recht – widersprochen.³⁴

Im Unterschied zum Christentum und damit zur aus diesem sich entwickelnden westlichen Gesellschaft kennt der Islam keine Trennung von Kirche (Religion) und Staat und somit auch nicht das Konzept der Säkularisierung. Diese Trennung ist im Christentum schon im Neuen Testament angelegt: „So gebt dem Kaiser, was des Kaisers ist und Gott, was Gottes ist“³⁵ seit der frühen christlichen Antike im Konzept des ‚brachium saeculare‘, also der Staatsgewalt (die aber sehr wohl die Interessen der Kirche durchsetzte), im Mittelalter in dem sich herausbildenden Dualismus zwischen päpstlicher und kaiserlicher Macht (Beispiel: Gang nach Canossa). In der beginnenden Neuzeit hat sich Europa nur mühsam und in einem Jahrhunderte dauernden Prozess aus der Dominanz religiös legitimierter Herrschaft befreit. Es bedurfte der Ausblutung durch den 30-jährigen Krieg (wobei Deutschland auf ein Drittel seiner Bevölkerung schrumpfte), um ein Dokument wie das des westfälischen Friedens hervorzubringen³⁶ („Westfälisches System“³⁷). Die im 18. Jahrhundert folgende

³³ Habermas, Jürgen: Religion in der Öffentlichkeit. Kognitive Voraussetzungen für den ‚öffentlichen Vernunftgebrauch‘ religiöser und säkularer Bürger, in: Ders.: Zwischen Naturalismus und Religion – Philosophische Aufsätze. Ffm.: Suhrkamp 2005. S. 119-154.

³⁴ D'Arcais, Paolo Flores: Elf Thesen zu Habermas. In: Die Zeit, 22.11. 2007. Nr. 48.

³⁵ Matthäus 22, 15-22.

³⁶ „Der Ausgangspunkt des abendländischen Säkularismus in der Neuzeit liegt in den Religionskriegen – oder vielmehr in dem durch Kriegsmüdigkeit und Entsetzen ausgelöstem Bestreben, einen Ausweg aus diesen Kämpfen zu finden.“ Charles Taylor: Drei Formen des Säkularismus. In: Kallscheuer, Otto (Hg.): Das Europa der Religionen, S. 217-246. Hier: S. 219.

³⁷ Kallscheuer, Otto (Hg.), Europa der Religionen, S. 19 (Einleitung).

Aufklärung und Aufklärungstheologie hat die Religion, um mit Habermas zu sprechen, weiter ‚gezähmt‘. Dieser langwierige Prozess der Trennung von Religion und Politik, der hier nur oberflächlich nachgezeichnet werden kann, muss im Bewusstsein gegenwärtig sein, um die Problematik des aktuellen islamistischen Fundamentalismus besser zu verstehen. Nach einer weit verbreiteten Meinung habe der Islam seine Reformation und seine Aufklärung nachzuholen, um die getrennten Sphären von Religion und Politik akzeptieren zu können.

Euro-Islam

Im Euro-Islam (ein Begriff, den B. Tibi 1992 eingeführt hat) zeigt sich eine Lösungs-möglichkeit des neuen Zivilisationskonfliktes, und zwar schon darin, dass Muslime in der säkularen und multi-kulturellen Gesellschaft des Westens leben (müssen), also in der Diaspora.³⁸ Hier ergibt sich fast zwangsläufig, dass Religion zu einem privaten Faktum wird³⁹ (wie dies bei der Säkularisierung des Christentums geschehen ist). Das zeigt sich z.B. auch an der Situation muslimischer Frauen, die sich im Westen freier bewegen und freier leben können, ohne dem Islam abzuschwören, eine Entwicklung, die in streng muslimischen Ländern mit Misstrauen verfolgt wird.

Andererseits ist mit der Diaspora-Situation die Gefahr der Ghetto-Bildung oder Parallelgesellschaft gegeben, in der nach eigenen Regeln gelebt wird. Dies beinhaltet die in der Presse immer wieder auftauchenden Ereignisse wie Zwangsheirat, Ehrenmorde, Jugendgewalt bis hin zu alltäglicheren Vorkommnissen wie Verweigerung des Schwimmunterrichts durch muslimische Schülerinnen (oder deren Eltern) oder Nichtteilnahme an Klassenfahrten. Es

³⁸ Zur Legitimierung der Forderung nach einem Euro-Islam schreibt Tibi: „Die Europäer können und dürfen die Welt des Islam nicht verändern, aber wenn der Islam als politische Religion in der Diaspora auftritt, betrifft Europa dies direkt, und hier sollte es Mitspracherecht erhalten und einen Reform-Islam fordern.“ Tibi, Totalitarismus, S. 88.

³⁹ Siehe Ammann, Cola und Koran, S. 58.

sind interessanterweise Frauen mit muslimischem Hintergrund, die solche Fälle in der Öffentlichkeit diskutieren und die Entwicklung vorantreiben.⁴⁰ Hier beginnt sich – auch nach Aufsehen erregenden Fällen – ein Gesinnungswandel abzuzeichnen. Es wird von den Immigranten mehr Bereitschaft zur Integration gefordert, Fehler der früheren Integrationspolitik werden benannt. Für Tibi ist die Europäisierung des Islam, d.h. die Anerkennung des säkularen Staates, eine schicksalhafte Frage (und keine modische Multi-Kulti-Debatte). Denn für eine künftige Entwicklung heißt seiner Auffassung nach die Alternative: Europäisierung des Islam oder Islamisierung Europas⁴¹: "Muslim Europe or Euro-Islam?"⁴²

Es ist bezeichnend, dass gerade Bassam Tibi, als Migrant und Anhänger eines Reform-Islam⁴³, der für einen Euro-Islam eintritt, die Position des Wertes-Relativismus ablehnt und auf der strikten Beachtung der westlichen Werte beharrt,⁴⁴ gleichzeitig aber eine Koexistenz, ja sogar eine Teilhabe muslimischer Gläubiger mit an den westlichen Werten nicht nur für möglich sondern für dringend erforderlich hält.

⁴⁰ Siehe z.B.: Kelek, Necla: Die verlorenen Söhne: Plädoyer für die Befreiung des türkisch-muslimischen Mannes. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2006.

⁴¹ Tibi, Bassam: Der Euro-Islam als Brücke zwischen Islam und Europa. In: Chervel, Thiery/ Seeliger, Anja (Hg.): Islam in Europa – Eine internationale Debatte. Ffm.: Suhrkamp 2007, S. 183-199. Hier: S. 193: „Die Islamisten wollen keine Integration, sie wollen Europa durch Djihad islamisieren. Die Europäer können dies nur zusammen mit den Euro-Muslimen verhindern.“ Weniger dramatisch sieht die Situation Ammann, Cola und Koran, S. 79.

⁴² Tibi, Euro-Islam, S. 195. - Tibi zitiert hier den Titel des von N. AlSayyad und M. Castells herausgegebenen Sammelbandes: Muslim Europe or Euro-Islam: Politics, Culture, and Citizenship in the Age of Globalization, Lanham, MD 2002.

⁴³ Eine Zusammenstellung von Vertretern und Vorstellungen eines Reformislam findet sich bei: Jacobs, Andreas: Reformislam: Akteure, Methoden und Themen progressiven Denkens im zeitgenössischen Islam. Konrad-Adenauer-Stiftung 2006.

⁴⁴ Siehe: www.perlentaucher.de/artikel/4262.html; inzwischen auch in Buchform erschienen: Chervel, Thiery/ Seeliger, Anja (Hg.): Islam in Europa – Eine internationale Debatte. Ffm.: Suhrkamp 2007 (edition suhrkamp 2531).

Die Perlentaucher-Debatte

Die Problematik des Euro-Islam wurde einer breiteren Öffentlichkeit durch die sog. Perlentaucher-Debatte besser bekannt, die aufgrund der englischen Homepage des Perlentauchers „sign and sight“ schnell internationale Dimensionen annahm und die sich um zwei prototypische Muslime bzw. Ex-Muslime kristallisiert hat, nämlich um Tariq Ramadan und Ayaan Hirsi Ali. Diese Debatte ist noch nicht abgeschlossen und ruft immer noch weitere Nachträge hervor.⁴⁵

Anfang des Jahres 2007 hatte der französische Philosoph Pascal Bruckner auf polemische Weise seine Skepsis über einen ‚liberalen Konsens‘ im Umgang mit dem Islam geäußert – in einer Kritik an Ian Burumas Buch ‚Murder in Amsterdam‘ und an Timothy Garton Ash. Letzterer hatte in der ‚New York Review of Books‘ die Islamkritikerin Ayaan Hirsi Ali attackiert, indem er ihr ‚aufklärerischen Fundamentalismus‘ vorwarf, ein Begriff, von dem Garton Ash sich bald distanzierte. Die Polemiken lösten eine leidenschaftliche Diskussion aus, die im ‚Perlentaucher‘ geführt und dokumentiert wurde. Bekannte Intellektuelle aus verschiedenen Ländern meldeten sich zu Wort, um Bruckner anzugreifen oder zu verteidigen.

Die Beiträge erschienen als Nachdruck oder als eigens bestellte Essays auf der Website, deren Leserschaft sich darüber stritt, ob bei Islamkritik und Multikulturalismus nun Aufklärung am Werk sei oder Antiaufklärung. Im Suhrkamp- Band erklärt Hirsi Ali nochmals, der Islam sei ein Glaubenssystem, das unter seinen Anhängern Fatalismus, Armut, Arbeitslosigkeit und Stagnation produziert, die Unterdrückung von Frauen propagiert und veraltete Lebensregeln predigt. Diese Diagnose stellt sie auch für den Islam im Westen. Er sei „inkompatibel“ mit Demokratie, Rechtsstaat und Moderne. Garton Ash und andere halten ihr entgegen, auch der Islam sei reformfähig und in Entwicklung

begriffen. Weitere Texte von Ulrike Ackermann, Ian Buruma, Necla Kelek und Bassam Tibi ergänzen die Kontroverse.

3. Didaktische Analyse

3a) Zur Situation und zu den Aufgaben des Ethik- und Philosophieunterrichts

Immer mehr Schüler sind - der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung entsprechend – religiös nicht mehr gebunden und besuchen deshalb den Ethikunterricht.⁴⁶ Sie haben die Möglichkeit, zwischen Religions- und Ethikunterricht zu wählen,⁴⁷ und diese Möglichkeit wird zunehmend genutzt. Die Schülerzahlen zeigen, dass auf diese Weise der Ethikunterricht gleichwertig neben den Religions-Unterricht getreten ist. Dem Ethikunterricht erwächst aus dieser Situation die wichtige Aufgabe, den durch Säkularisierung und Individualisierung entstandenen Orientierungsverlust zu kompensieren oder dies zumindest zu versuchen.

Ein Problem des Ethikunterrichts in Baden-Württemberg stellt m.E. dar, dass nicht alle Schüler die Wahlmöglichkeit zwischen Religions- und Ethikunterricht haben. Da für muslimische Schüler und Schüler anderer Glaubensrichtungen

⁴⁶ Köck unterscheidet im Jahre 2002 eine anthropologische, sozialisationstheoretische, pädagogische und schulpädagogische Legitimation des Ethikunterrichtes. In Hinblick auf die sozialisationstheoretische Legitimation wird ein „Mangel an Wertvorstellungen“, der aus einem Mangel an der vorgelebten „... Orientierung an traditionellen Institutionen wie z.B. Religionsgemeinschaften ...“ herröhre, konstatiert. Zudem befindet sich die „... familiäre und private Lebensgestaltung ... in einem revolutionären Wandel.“ Bei Jugendlichen würde dies „... Flucht in den Werterelativismus ...“, bis hin zur „Flucht in Scheinwelten“ (Medien, Sucht, Jugendsektoren, radikale Gruppen) bewirken. Dieser Abwendung von „geschlossenen Wertesystemen“ habe der Ethikunterricht entgegenzuwirken. Siehe: Köck, Peter: Handbuch des Ethikunterrichts – Fachliche Grundlagen, Didaktik und Methodik, Beispiele und Materialien. Donauwörth: Auer 2002, S. 98ff.

⁴⁷ Die Schüler haben de iure keine Wahlmöglichkeit zwischen Ethik- und Religionsunterricht, sondern sie müssen sich auf die Glaubens- und Gewissensfreiheit berufen. De facto können sie aber zwischen beiden Fächern wählen.

kein konfessioneller Religionsunterricht angeboten wird, werden sie in den Ethikunterricht geschickt und haben somit – anders als katholische, evangelische oder konfessionslose Schüler – keine Wahl zwischen konfessionellem (oder religiösem) Unterricht und dem Ethikunterricht. Außerdem treffen sie im Ethikunterricht auf Schüler, die einen religiösen Unterricht abgelehnt haben. Für den Ethik-Lehrer ergibt sich daraus eine paradoxe Situation, da nicht nur Schüler verschiedener Konfessionen (z.B. auch der orthodoxen) sondern auch Anhänger von christlichen fundamentalistischen Sekten – die den ‚modernen‘ Religionsunterricht aufgrund seiner ‚Aufgeklärtheit‘ ablehnen – den Ethikunterricht besuchen müssen. Paradox ist diese Situation, da die Erwartungen dieser heterogenen Schülergruppen an den Ethikunterricht sicher sehr unterschiedlich sind. Für die verschiedenen Konfessionen seiner Schüler müsste der Ethik-Lehrer über besondere Kenntnisse verfügen, damit er zumindest deren religiöse Gefühle nicht verletzt. In Zukunft wird man für diese dilemmatische Situation eine Lösung finden müssen, zumal – aus demographischen Gründen – die Zahl der Schüler, die einer nichtchristlichen Konfession angehören, zunehmen wird. Für die Integrationsproblematik, die in der von mir gehaltenen Unterrichtseinheit eine besondere Rolle spielt, wäre gerade eine sorgfältige Betreuung von Schülern muslimischer Herkunft von besonderer Bedeutung.

Eine Lösung des Problems könnte darin bestehen, dass – wie in anderen europäischen Ländern – der Philosophie- oder Ethikunterricht obligatorisch wird und die verschiedenen Glaubensrichtungen ein freiwilliges Zusatzangebot machen. Das Fach LER (Lebenskunde, Ethik, Religion), das aus der Wendezeit 1989 in Berlin hervorgegangen ist, zeigt eine andere – bis jetzt umstrittene – Lösungsmöglichkeit auf. In diesem Modell gibt es keine Wahlmöglichkeit zwischen Ethik- und Religionsunterricht, sondern Religion *und* Lebenskunde werden für

alle in einen einheitlichen Unterricht integriert.⁴⁸ Religion kann hier folglich nur nach Maßgabe ihres ethischen Gehaltes und auf religionswissenschaftlicher Grundlage unterrichtet werden, keinesfalls aber als Konfession.

Martens versucht – unter Berufung auf Hartmut von Hentig - das Verhältnis von Religions- und Ethik-/Philosophieunterricht *prinzipiell* zu klären, indem er auf die unterschiedlichen Aufgaben der beiden Fächer hinweist, die nicht wechselweise austauschbar seien. Während der Religionsunterricht „... der Vergewisserung des Bekenntnisses“ diene, habe, nach Hartmut von Hentig, der Philosophieunterricht als Aufgaben „... die Öffnung der Weltansicht, das sokratische Infragestellen absoluter Wahrheiten, die Prüfung des Denkens durch das Denken, den voraussetzungslosen Vergleich der Antworten.“⁴⁹ Der Religionsunterricht muss – so Martens weiter - durch das Grundgesetz angeboten werden, kann aber frei gewählt werden.⁵⁰ Der Philosophieunterricht wäre dagegen nach dem Bildungsauftrag der Schule – so Martens wieder unter Berufung auf von Hentig - „... nicht nur ein Pflichtangebot, sondern auch ein Pflichtfach.“⁵¹ In anderen europäischen Ländern ist diese Forderung, wie gesagt, seit langem umgesetzt (Frankreich, Italien).

Wie Steenblock hält auch Martens als Zukunftsperspektive eine komplementäre Zusammenarbeit in Hinblick auf den Religions- und Ethik-/Philosophie-Unterricht in einer „Fächergruppe“⁵² für wünschenswert, auch wenn es über die

⁴⁸ Zu LER siehe: Steenblock, Volker: Philosophische Bildung – Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie. 3. Überarbeitete Auflage. Berlin: LITVERLAG Dr. W. Hopf 2007. S. 71. Steenblock weist hier darauf hin, dass LER mit seinem „... integrativen Ansatz in das Schussfeld der Kirchen geraten ist, die für den konfessionellen Religionsunterricht einen dem Fach LER gleichgestellten Status verlangen.“ – Hier können sich die Kirchen auf das Grundgesetz berufen, das den konfessionellen Unterricht in Religion festschreibt.

⁴⁹ Martens, Ekkehard: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichtes. Hannover: Siebert 2005 (2. Aufl.) S. 41.

⁵⁰ Wie schon erwähnt, bedarf es für die Wahl des Ethikunterrichts de iure der Berufung auf die Religions- und Gewissensfreiheit.

⁵¹ Martens, Methodik, S. 41.

⁵² Ebd. S. 42

Inhalte einer solchen „Fächergruppe“⁵³ noch keine Konzepte gäbe. Nach Steenblock gibt es aber ein Konzept der evangelischen Kirche (Denkschrift „Identität und Verständigung“), nach dem ein konfessioneller Religionsunterricht angeboten wird (hier auch für Muslime), zugleich aber „gemeinsame Unterrichtsprozesse“ für alle Schüler stattfinden. Auf diese Weise würden ‚Confessio‘ und philosophisches Fragen parallel vermittelt und ein Mischfach wie LER vermieden.⁵⁴ Steenblock spricht, wie gesagt, von einem „komplementären Verhältnis“⁵⁵ von Ethik- und Religionsunterricht, das an die Stelle von Konkurrenz und Konfrontation treten könnte. Zu Recht betont Steenblock, dass beide Fächer sich ergänzen können. Die „Bildungsmacht ‚Religion‘“ werde andererseits bereits an vielen Orten „teilsäkularisiert“⁵⁶ in den Ethikunterricht einbezogen. – Hier sei noch angemerkt, dass angesichts der globalen ‚Rückkehr der Religion‘ die Frage nach der Bedeutung und Funktion von Religion im Ethik- und Philosophieunterricht künftig einen größeren Raum einnehmen wird, ob nun ‚teilsäkularisiert‘ oder aus gänzlich säkularisiertem Blickwinkel. Die hier vorgestellte Unterrichtseinheit ist dafür nur ein Exempel.

Zu den Zielsetzungen des Ethikunterrichts

„Die schwankende Zielsetzung des Ethikunterrichtes drückt sich bereits in den unterschiedlichen Namensgebungen des Faches aus“,⁵⁷ so heißt das Fach in Mecklenburg-Vorpommern „Philosophieren mit Kindern“, in Schleswig-Holstein „Philosophie“, in Bremen, Berlin und einigen Schweizer Kantonen“ Ethik/Philosophie“, in Nordrhein-Westfalen „Praktische Philosophie“. Entsprechend differieren die verschiedenen Modelle auf der konzeptuellen Ebene zwischen „weltanschaulich-religiös“, „moralpädagogisch“, „lebenskundlich“

⁵³ Steenblock, Bildung, S. 41.

⁵⁴ Ebd.

⁵⁵ Ebd.

⁵⁶ Ebd.

⁵⁷ Martens, Methodik, S. 37.

und einem „Nachdenklichkeitsmodell“.⁵⁸ In Baden-Württemberg wird das Fach Ethik als Ersatzfach für den Religionsunterricht angeboten, das Fach Philosophie als freiwilliges Wahl- und Neigungsfach.

Zur Wertevermittlung im Ethikunterricht findet man bei Pfeifer einen nützlichen Überblick.⁵⁹ Pfeifer fasst die Zielsetzungen der verschiedenen Modelle des Ethikunterrichts zusammen (1. als praktische Philosophie, 2. als Lebenshilfe, 3. als Moralerziehung, 4. als ethische Reflexion)⁶⁰ und zieht aus den verschiedenen Modellen zur Wertevermittlung folgende Schlussfolgerung: „Jeder Versuch einer Wertevermittlung vollzieht sich in drei Dimensionen: dem Bereich der Reflexion, des Urteilens; mögliches Objekt dieser Reflexionen sind vorgefundene, tradierte Wertmuster; die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit ihnen mündet schließlich direkt oder indirekt in konkretes soziales Handeln.“⁶¹ Ob der Ethikunterricht wirklich direkt oder indirekt zu konkretem sozialen Handeln oder zu „verantwortungsbewusste[m] Handeln“⁶² führt, ist umstritten. Bereits 1979 hat O. Höffe in „Ethikunterricht in pluralistischer Gesellschaft“⁶³ auf die seit der Antike bekannte Tatsache, dass Tugend nicht gelehrt werden kann, hingewiesen. Höffe fragte sich damals, ob der Ethikunterricht „... die Verantwortung für sittliche Kompetenz übernehmen ...“⁶⁴ kann und war – mit Aristoteles – in dieser Hinsicht skeptisch.⁶⁵

⁵⁸ Ebd.

⁵⁹ Pfeifer, Volker: Didaktik des Ethikunterrichts – Wie lässt sich Moral lehren und lernen? Stuttgart: Kohlhammer 2003, 22-24.

⁶⁰ Ebd. S. 22f.

⁶¹ Ebd. S. 24.

⁶² Köck, Handbuch, S. 126.

⁶³ Otfried Höffes Text ‚Ethikunterricht in pluralistischer Gesellschaft‘ (ursprünglich wohl ein Gutachten zum 1972/73 entworfenen Lehrplan für den Ethikunterricht in Bayern) wurde 1974 geschrieben und in der Zeitschrift „Neues Hochland“ (66/1974) veröffentlicht. In überarbeiteter Form hat Höffe ihn 1979 an das Ende seines Buches: O.H.: Ethik und Politik – Grundmodelle und –probleme der praktischen Philosophie. Ffm.: Suhrkamp 1979, S. 453-481, gestellt.

⁶⁴ Ebd. S. 458.

⁶⁵ „Außerdem scheint es bedenklich, dass eine staatliche Anstalt formell den Auftrag haben sollte, den Menschen sittliche Kompetenzen zu vermitteln. Staatlich verordnete Sittlichkeit ist kaum sinnvoller als staatlich verordnete Frömmigkeit.“ Ebd. S. 462.

Höffes Hauptkritikpunkt am damaligen bayerischen Lehrplan ist deshalb, ethisches oder – wie es damals hieß -- sittliches Handeln könne durch intellektuelle Einsicht bewirkt werden. „Die These lautet: Sittliche Kompetenz lässt sich vornehmlich in theoretisch orientierten Lernprozessen vermitteln. Nach einem missverstandenen Muster ‚Tugend durch Wissen‘ wird zwischen den sittlichen und theoretischen Fähigkeiten kein wesentlicher Abstand gesehen, die sittliche Kompetenz intellektualistisch verkürzt.“⁶⁶ Um dieser Verkürzung zu entgehen, fordert er ein Verhalten, das über die bloße intellektualistische Vermittlung von Tugend hinausgeht. Höffe verwendet dafür zwar nicht den in der späteren didaktischen Literatur häufig gebrauchten Begriff der Habitualisierung, beschreibt ihn aber (schon) in folgender Weise: „Man bildet aber sittliche Kompetenz nicht schon durch Analyse und theoretische Kritik von menschlichen Verhaltensformen, sondern durch ein Einüben (!) in Selbst-Distanz und Sozial-Kontrolle ... und durch die dabei immer wieder neu zu vollziehende Anerkennung seiner selbst und seiner Mitmenschen im Sinne von Vernunftwesen.“⁶⁷ Nach dieser Auffassung könne also – durch ‚Habitualisierung‘ – Selbstreflexivität erreicht werden: „Lernziel des Ethikunterrichts ist sittliche Reflexion“ oder „Lernziel ist Reflexion als Moment sittlicher Kompetenz“.⁶⁸ Zwar betont Höffe, dass zur ‚Habitualisierung‘ ethischer Einsichten auch affektive Elemente gehören, setzt selbst aber den Akzent doch auf die *kognitiven* Fähigkeiten.⁶⁹

Diese auch in Habermas’ Ethik formulierte These, dass Normen für ethisches Handeln zwar in gemeinsamer Übereinkunft gefunden werden können, für deren Umsetzung in praktisches Handeln aber keine Handlungsanleitung gegeben werden kann, wird heute dahingehend ergänzt, dass die reflexiv gewonnenen

⁶⁶ Ebd. S. 459. So auch Köck, Handbuch, S. 101: Zwar seien moralische Einstellungen im herkömmlichen Verständnis schulischer Unterweisung nicht lehrbar, wohl aber müsse der Ethikunterricht die „... Entwicklung des moralischen Urteilsvermögens ...“ fördern.

⁶⁷ Höffe, Ethikunterricht, S. 463.

⁶⁸ Ebd. S. 464.

⁶⁹ Ebd. S. 463. „Der Unterricht in Ethik, so sein Spezifikum, sollte sich auf die kognitiven Momente sittlichen Handelns konzentrieren“

Einsichten durch „affektiv-emotionale Dimensionen“ bereichert werden müssten, „... um einem ganzheitlich integrativen Bestreben des Ethikunterrichtes ... gerecht werden zu können.“⁷⁰ Die Ergänzung eines kognitiven Ansatzes durch Empathie führt – wie zu wünschen ist – eher zum verantwortungsbewussten Handeln als die durch Habitualisierung erreichte ‚Reflexion als Moment sittlicher Kompetenz‘. Die Forderung nach Integration der affektiven Dimension gilt auch für den Unterricht selbst, zu dessen Gestaltung Höffe bereits 1979 sehr richtig schreibt: „... denn der Unterricht vermittelt nur so viel an sittlicher Kompetenz, als er in seiner Praxis sittliche Qualität hat und herausfordert.“⁷¹ Für den Unterricht selbst heißt das, dass die Schüler ohne Indoktrination und in offenem, nicht gelenkten Gespräch unter sich und mit dem Lehrer kommunizieren, ebenso, dass sie in einem schülerorientierten Unterricht durch bestimmte Methoden einen empathischen Perspektivenwechsel vollziehen, um sich in die Rolle der jeweils anderen Seite versetzen zu können. Diese Forderung hat schon Klafki präzise formuliert: „Unter ‚Qualifikation‘ versteht er [scil. Klafki] vor allem die Fähigkeit (Kompetenz) zu eigener Urteilsbildung, kritisch-reflektierter Entscheidung und verantwortlichem Handeln. Darin steckt auch ein Können, sich in die Lebenswelten fremder Menschen einzufühlen und von deren ‚Schicksal‘ betroffen zu sein.“⁷²

⁷⁰ Pfeifer, Didaktik, S. 65.

⁷¹ Ebd. S. 463.

⁷² Nach: Pfeifer, Didaktik, S. 50.

3b) Die kritisch-kommunikative Didaktik

Man wird Pfeifer zustimmen, wenn er in Hinblick auf die Bedeutung von didaktischen Modellen für den Ethikunterricht im Jahre 2003 feststellt: „Für die gegenwärtige allgemeindidaktische Diskussion scheint weniger ein Paradigmenwechsel als eine unter pragmatischen Gesichtspunkten vorgenommene Paradigmenverschmelzung charakteristisch zu sein.“⁷³

Für die von mir gehaltene Unterrichtseinheit ergab sich – auch aus inhaltlichen Gründen – ein Anschluss an die im Gefolge Habermas’ und der Kritischen Theorie im Allgemeinen entwickelte ‚Kritisch-kommunikative‘ Didaktik, auch wenn der kognitive Ansatz dieses Modells durch Elemente aus anderen didaktischen Modellen, die die affektiv-emotionale Ebene des Unterrichts stärker betonen, zu ergänzen ist (siehe Paradigmenverschmelzung). Denn der Ethikunterricht bedarf, wie im vorhergehenden Abschnitt dargelegt, auch der emotionalen-affektiven Berührung, der Einbeziehung der Empathie.

Bei ihrer Einführung in den 70er Jahren galt die kritisch-kommunikative Didaktik als geradezu revolutionär, weil sie von neuen Voraussetzungen ausging, die bis dahin nicht berücksichtigt worden waren.⁷⁴ Das hat sich inzwischen geändert. Nach Peterßen ist eine eigenständige kritisch-kommunikative Didaktik nicht mehr nötig, „... da ihre wesentlichen pädagogisch-didaktischen Forderungen von (fast) allen derzeit diskutierten Positionen erfüllt werden.“⁷⁵

⁷³ Pfeifer, Didaktik, darin: Die kritisch-kommunikative Didaktik, S. 58-65. Hier: S. 60.

⁷⁴ Siehe: Peterßen, Wilhelm H.: Kritisch-kommunikative Didaktik. In: Peterßen, Wilhelm H.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik. 6., völlig veränderte, aktualisierte und stark erweiterte Auflage. München Oldenbourg Schulverlag 2001. S. 204-229. Hier: 225: „Sie [scil. die kritisch-kommunikative Didaktik] übernahm keine wesentlichen Strukturmomente der tradierten Ansätze sondern sie brachte eigene, neuartige mit sich und zwang zur Auseinandersetzung mit diesen.“ Peterßen bezeichnet die kritisch-kommunikative Didaktik hier als eine „völlig neue Theorie“.

⁷⁵ Ebd. S. 227. - Peterßen fährt aber hier fort: „Doch kann die Beschäftigung mit dieser Didaktik nach wie vor ... sensibel für menschliche Verhältnisse im Unterricht machen“

Die kritisch-kommunikative Didaktik versteht sich heute als Ergänzung zu den vier bekanntesten didaktischen Modellen,⁷⁶ wobei sie Klafkis Neu-Ansatz (1983) einer kritisch-konstruktiven Didaktik besonders nahe steht,⁷⁷ ebenso besteht eine Affinität zum überarbeiteten lerntheoretischen Modell. Andere Ansätze wurden von Winkel aber durchaus hart kritisiert.⁷⁸ Für die Unterrichtseinheit ‚Globalisierung und Okzidentalismus – am Beispiel des Islamismus‘ bot sich das Modell seines demokratisch-emanzipativen Charakters, seines Bezugs zur Frankfurter Schule (auf die sich auch Klafki beruft) und vor allem der symmetrischen Gleichstellung des Schülers, an: „Lehrer und Schüler sollen als gleichwertige Subjekte gesehen werden.“⁷⁹ Denn dass dieses Thema einen politischen und gesellschaftlichen Bezug hat, ist offensichtlich, ebenso dass es des offenen, nicht hierarchisierten Gesprächs bedarf. Dass dieses didaktische Modell zugleich schülerorientiert ist, versteht sich auf Grund dieser Voraussetzungen fast von selbst.

Im Zentrum der kritisch-kommunikativen Didaktik steht der Kommunikationsbegriff, der aber nicht kommunikationstheoretisch aufgefasst, sondern auf die *soziale* Dimension bezogen wird. Die unterrichtliche Kommunikation wird dabei als ein Segment der gesellschaftlichen Kommunikation verstanden. Ihr gesellschaftlicher, eben kritischer Anspruch kommt in einer in der Sekundärliteratur oft wiederholten Äußerung Winkels zum Ausdruck: „Kritisch ist diese Didaktik insofern, als sie vorhandene

⁷⁶ „... steht nicht in polemischer Frontstellung gegenüber den anderen vier Didaktiken, sondern möchte deren Einseitigkeiten und Verkürzungen zum Anlaß nehmen, die sicherlich allemal komplexere Praxis schulischen Wirkens adäquater zu verstehen.“ Herbert Gudjons/ Rainer Winkel (Hg.): Didaktische Theorien. Mit Beiträgen von: Wolfgang Klafki u.a. 11. Auflage. Hamburg: Bergmann u. Helbig 2002, S. 204.

⁷⁷ „Die Nähe zum revidierten ‚kritisch-konstruktiven‘ Ansatz von Wolfgang Klafki ... zeigt sich ganz deutlich.“ Pfeifer, Didaktik, S. 59.

⁷⁸ „Am weitesten entfernt von der kritisch-kommunikativen Didaktik sind die lernzielorientierten curricularen Strategien ... und die informationstheoretisch-kybernetischen Modelle Beide Theorien sind expertokratisch und gänzlich ungeeignet, selbständiges Lernen in Gang zu setzen.“ Gudjons/ Winkel, Theorien, S. 97. - Winkel hat diese Aussage bei den zahlreichen Neuauflagen seines Beitrages nicht geändert.

⁷⁹ Pfeifer, Didaktik, S. 59.

Wirklichkeiten, die Ist-Werte unserer Gesellschaft, eben nicht unkritisch akzeptiert, sondern - soweit dies Schule überhaupt kann - permanent zu verbessern trachtet, in Sollens-Werte zu überführen versucht.⁸⁰ Aus heutiger Sicht wirken die mit dem Modell verbundenen Forderungen und Hoffnungen („Verbesserung der menschlichen Zustände“)⁸¹ zu anspruchsvoll. Hier ist man wohl bescheidener geworden. Dennoch ist die demokratisch-emmanzipative Intention nach wie vor gültig.

Auch die Betonung des Gesprächs als Medium zur kritischen Reflexion von Normen und Werten⁸² ist nach wie vor gültig. Gerade im Gespräch kann sich die Gleichstellung der Schüler und die Einbeziehung ihrer subjektiven Bedürfnisse vollziehen.

Ebenso bedeutungsvoll bleibt ein Aspekt, den Pfeifer in seiner Darstellung der kritisch-kommunikativen Didaktik übergeht, nämlich der Inhalt- und Beziehungsaspekt der (jeder) Kommunikation, d.h. im Unterricht kann die Vermittlung des Inhalts ebenso wichtig sein wie dieser selbst, wenn dies auf der Ebene einer symmetrischen Kommunikation geschieht. Dazu muss die ‚Lehrperson‘ hinlänglich von den Schülern akzeptiert sein. Hier scheint mir eine Forderung Pfeifers an die ‚Lehrperson‘, die er im Kapitel „Das Gespräch als Leitmedium Ethikunterrichts“⁸³ formuliert, von besonderer Bedeutung:

„Die Wirkung des Lehrenden wird nicht allein durch seine didaktischen Fähigkeit und sein fachliches Wissen bestimmt, sondern ist ebenso abhängig davon, dass er sich authentisch, ursprünglich als lebendige Person mit seinen Ängsten und Hoffnungen, Schwächen und Stärken zu erkennen gibt und sich nicht hinter einer professionellen Fassade verbirgt. So wird es auch dem

⁸⁰ Gudjons/Winkel, Theorien, S. 94.

⁸¹ Ebd. S. 110.

⁸² Pfeifer, Didaktik, S. 60.

⁸³ Ebd. S. 91 ff.

Lernenden möglich, die eigenen Gefühle und Wünsche wahrzunehmen und zu erkennen, sie zu akzeptieren und auszusprechen.“⁸⁴

Am Ende seines Durchgangs durch die (für ihn) repräsentativen didaktischen Modelle konstruiert Pfeifer ein „integratives Reflexionsmodell“ oder „Diskursmodell“,⁸⁵ indem er die kritisch-konstruktive Didaktik (Klafki), die curriculare und die kritisch-kommunikative unter dem Diskurs-Modell Habermasscher Provenienz zusammenführt. Doch zu dieser ‚Synthese‘ merkt Pfeifer selbst an: „Kritisch wäre zu fragen, ob die Reflexivität des Diskursmodells nicht durch affektiv-emotionale Dimensionen ergänzt, kontextualisiert und weiter differenziert werden muss, um einem ganzheitlich integrativen Bestreben des Ethikunterrichtes eher gerecht werden zu können.“⁸⁶ M.E. muss, wie schon früher beschrieben, diese emotional-affektive Komponente in den Unterricht einbezogen werden, schon um sich in andere (Fremde) auch emotional hineinversetzen zu können (Perspektivenwechsel). Dass Gefühle, Emotionen, Affekte zumindest Ausgangspunkt moralischer Reflexivität sein können, zeigt Pfeifer im Kapitel „Die affektive Dimension des Ethikunterrichtes“.⁸⁷ Innerhalb dieser Überlegungen scheint mir bedenkenswert, dass bei einem bloß auf Kognition beruhenden moralischen Diskurs die Gefahr besteht, im Anderen nicht das konkrete Individuum zu sehen, sondern nur den ‚verallgemeinerten Anderen‘.

Schon um die Perspektive des ‚konkreten Anderen‘ für den auch im Lehrplan immer wieder geforderten ‚Perspektivenwechsel‘ einnehmen zu können, ist

⁸⁴ Ebd. S. 95.

⁸⁵ Ebd. S. 65.

⁸⁶ Ebd.

⁸⁷ Ebd. S. 176-207. - Auch Köck betont diesen Aspekt: „Der erfahrungsorientierte Ethikunterricht setzt also auf die ständige Verschränkung affektiven und kognitiven Lernens in der Abfolge Erlebnis → Erfahrung → Erkenntnis → Urteil → Handlung/Erlebnis ... [Ziel:] kognitiv-affektives Lernen“ Siehe: Köck, Handbuch, S. 109.

Erst die einigermaßen zufrieden stellende Anknüpfung der Folgen des kognitiven Lernprozesses einschließlich der davon getragenen Handlung an die Erlebnis- und Erfahrungsgrundlage stabilisiert den moralischen Standpunkt.“

Emotion oder besser Empathie nötig. Der von Seyla Benhabib geforderte „interaktive ... Universalismus“⁸⁸ scheint mir den „von Kant bis Rawls und Habermas reichenden ,substitutiven Universalismus“⁸⁹, bei dem der Einzelne hinter „... einer Fassade schematischer Identität“⁸⁹ zu verschwinden droht, in richtiger Weise zu korrigieren beziehungsweise zu ergänzen.

⁸⁸ Nach Pfeifer, Didaktik, S. 201.

⁸⁹ Ebd.

3c) Legitimation der Unterrichtseinheit durch den Bildungsplan

Im Folgenden werden zentrale Inhalte und Lernziele der Unterrichtseinheit zum Bildungslpan Ethik 2002 Lehrplaneinheit 6: „Pluralismus und Globalisierung – Horizonte zukunftsgestaltenden Handelns“ (S. 289f.) in Beziehung gesetzt.

Gegenwart in universalhistorischem Kontext

Der 11.9. 2001 wird von manchen als „welthistorische[s] Datum“⁹⁰ angesehen. Ist er das wirklich? Ebenso muss mit den Schülern darüber diskutiert werden, ob der Islamismus auf Grund seines Anspruchs auf globale Herrschaft nach den weltgeschichtlich einschneidenden Totalitarismen des Nationalsozialismus und Stalinismus einen Dritten Totalitarismus darstellt.

Der Islam wird von manchen als Universalismus⁹¹ verstanden und versteht sich selbst als solcher,⁹² ebenso entwerfen Islamisten universalhistorische Modelle, wobei sie davon ausgehen, dass nach 700-jähriger Unterlegenheit des Islam eine neue weltweite 700-jährige Dominanz des Islam bevorstehe.⁹³

Im universalhistorischen Kontext könnte in Zukunft auch die viel besprochene weltweite ‚Rückkehr der Religion‘ (Islam, evangelikales Christentum u.a.) gesehen werden. Die Erwartung einer global sich weiter ausbreitenden Aufklärung und Säkularisierung ist vorläufig schwächer geworden. Gewinnt

⁹⁰ Tibi, Totalitarismus, S. 19.

⁹¹ Nach Tibi kann eine Lösung des Konfliktes zwischen dem Westen und dem Islam nur darin bestehen, dass man den Islam von seinen „universalistischen Ansprüchen“ befreit. Siehe: Bassam Tibi: Selig sind die Belogenen - Der christlich-islamische Dialog beruht auf Täuschungen - und fördert westliches Wunschdenken. In: Die Zeit. Nr. 23/2002, 31.05. 2002: „Eine erfolgversprechende Lösung kann aber nur darin bestehen, den Islam von seinem universalistischen Absolutheitsanspruch zu befreien und ihn an die pluralistische europäische Moderne anzupassen.“

⁹² „Die islamische Zivilisation besteht seit ihrer Entstehung auf einen universellen, religiös definierten Geltungsanspruch.“ Tibi, Totalitarismus, S. 88.

⁹³ Allam, Fouad: Der Islam in einer globalisierten Welt. Berlin: Wagenbach 2004, S. 100f.

innerhalb einer ‚Dialektik der Aufklärung‘ die Religion (als das Irrationale) erneut die Oberhand?

Erwartungen, Befürchtungen, Hoffnungen

Die Erwartungen eines weltweiten Sieges der westlichen Demokratie nach dem Ende des realen Sozialismus und des bipolaren Welt-Systems (Fukuyama) haben sich nicht erfüllt.

Selbst gemäßigte Islamforscher wie der Kenner B. Lewis sprechen von einer dritten (weltgeschichtlichen) Angriffswelle des Islam auf den Westen. Hoffnungen: Nach Huntington könne mit dem Älterwerden der jetzigen „Jugend-Boom-Generation im dritten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts ...“⁹⁴ der djihadistische Terror, als Folge des Überschusses von jungen Männern in muslimischen Ländern, abflauen. Die größte Hoffnung besteht in der Entwicklung eines sog. Euro-Islam, der mit dem westlichen, säkularisierten Modell vom Staat kompatibel wäre. Das Entstehen eines Euro-Islam, der mit seiner Weiterentwicklung eine gelingende Integration von Muslimen in westliche Gesellschaften ermöglichen könnte, wird auch von reformorientierten muslimischen Theoretikern gefordert. Allein durch die Tatsache, dass Muslime in der Diaspora im Westen leben, zeichnet sich die Entwicklung einer Privatisierung des Islam als Religion – wie diese im Christentum vollzogen wurde - ab.⁹⁵

⁹⁴ Nach Ammann, Cola und Koran, S. 126.

⁹⁵ Ebd. S. 94: „Islam wird, da ihn die Mehrheit [scil. der Aufnahmegergesellschaft] und ihre Institutionen keineswegs fördern, zum Gegenstand der Entscheidung jedes Einzelnen. Anders ausgedrückt: In der Diaspora ist die moderne Individualisierung von Religion besonders ausgeprägt.“

Pluralismus und Globalisierung

Westliche pluralistische Werte müssen gegen islamistische Werte offensiv verteidigt werden. Nach Außen und gegenüber Minderheiten muss gelten: Menschenrechte dürfen nicht eingeschränkt, relativiert werden. Toleranz hat ihre Grenzen z.B. gegenüber religiös begründeten Bräuchen oder Traditionen, die den Normen der freien Gesellschaft widersprechen, vor allem aber gegenüber den Ansprüchen von Gotteskriegern (Djihadisten). Diese nur aus erlittenem Unrecht ableiten zu wollen führt nicht weiter. Hier sollte bedacht werden, dass Religion oft für andere Zwecke - vor allem politische - instrumentalisiert wird (und wurde). Hier gilt: „Toleranz dem Islam, wehrhafte Demokratie dem Islamismus.“⁹⁶

Entstehung und Folgen des kulturellen und moralischen Pluralismus, z.B. Säkularisierung, Modernisierung, Individualisierung, Orientierungsverlust, Entsolidarisierung

Voraussetzung des westlichen Pluralismus ist die Säkularisierung, die Trennung von Kirche und Staat, die in Europa als Folge der langen Religionskriege allmählich entstanden ist („Westfälisches System“) und die durch die europäische Aufklärung und die französische Revolution weiter getrieben wurde. Auf der anderen Seite verliert mit dem Beginn der europäischen Moderne in der Renaissance, spätestens seit 1683, die islamische Welt ihre frühere Vormachtstellung endgültig und entwickelt einen sich verstarkenden „Unterlegenheits-komplex“.⁹⁷ Die weiter zurückreichende dogmatische Erstarrung der islamischen Theologie (Blütezeit im 13. Jahrhundert) hatte eine

⁹⁶ Tibi, Der neue Totalitarismus, S. 103.

⁹⁷ Allam, Islam in globalisierter Welt, S. 87. - Um diesen Unterlegenheitskomplex besser zu verstehen, muss man die ‚Fallhöhe‘ nach der jahrhundertelangen Überlegenheit des Islam mitbedenken: „Ein so beispielloser Absturz stellt ein Rätsel dar und löst bis heute einen empfindlichen Phantomschmerz aus.“ Enzensberger, Schreckens Männer, S. 32.

Öffnung des Islam zu neuen Entwicklungen verhindert. Die Trennung von Religion und Staat ist im Islam nicht durchgeführt worden und wird von modernen Islamisten explizit abgelehnt. Eine Reform oder Reformation wird aber auch von einigen islamischen Theologen gefordert. Als Folge einer solchen Reformation wäre auch eine Säkularisierung des Islam vorstellbar.

Die Folgen einer ‚entgleisenden Säkularisierung‘ (Habermas) führen in den westlichen Ländern zu einer übertriebenen Individualisierung, zu Orientierungsverlust und Entsolidarisierung und zur Sehnsucht nach neuen religiösen Bindungen. Auch von nicht radikalen Muslimen werden diese Phänomene der ‚Dekadenz‘ (Konsumismus, Wohlstandsverwahrlosung, Pornographie ...) als eine Form des vorislamischen Heidentums angesehen

Andere als Fremde

(Globalisierte Biographien, Kulturelle Vielfalt, Interkulturalität, Civilisationskonflikte, Interkultureller Perspektivenwechsel)

Civilisationskonflikte: Im Gegensatz zu Immigranten aus westlichen Staaten werden Muslime in stärkerem Maße als Fremde empfunden, wie die islamische Kultur als ganze im Westen ‚wenn nicht als exotisch, dann als rückständig, ja mittelalterlich wahrgenommen wird. Die Folgen einer verfehlten Integrationspolitik der vergangenen Jahrzehnte machen sich heute schmerzlich bemerkbar. Die Fremden sind fremd geblieben und fallen in der Presse durch Berichte über Zwangsheiraten, Ehrenmorde, Moscheenbau, und Jugendkriminalität auf. Eine funktionierende Interkulturalität bestünde in der Entwicklung eines Euro-Islams, der die Grundforderungen der westlichen, säkularen Gesellschaft d.h. die europäischen Werte, die im Kontext von Renaissance, Reformation, Aufklärung und Französischer Revolution als Werteorientierung entstanden sind, anerkennt. Dabei kann man, so B. Tibis Auffassung, Muslim bleiben. Das erfordert allerdings eine Abkehr vom Kulturrelativismus auch auf Seiten der Aufnahmegesellschaft, da dieser bis jetzt

zur Ghetto-Bildung und Parallelgesellschaft geführt hat. Um diese Tendenz zu fördern, muss die Existenz von Parallelgesellschaften mit eigenen Regeln abgebaut beziehungsweise verhindert werden. Interessanterweise sind es vor allem Frauen mit Migrationshintergrund, die die Probleme öffentlich ansprechen und damit die Entwicklung positiv beeinflussen. Für die Aufnahmegerügschaft ist dafür insofern ein interkultureller Perspektivenwechsel nötig, als sie bereit sein muss, sich in die Bedürfnisse der zu Integrierenden hineinzuversetzen, insofern diese nicht die Grundwerte der Aufnahmegerügschaft verletzen (Toleranz). Für B. Tibi gehört zu den Voraussetzungen einer gelingenden Integration in Deutschland auch, dass die Deutschen ihre Identitätsprobleme lösen und dass sich zu ihren eigenen Werten bekennen und diese verteidigen.⁹⁸

Als globalisierte Biographie zeigt sich in der Unterrichtseinheit exemplarisch die von Hirsi Ali, die in einer streng islamischen Umgebung im Sudan geboren und die nach ihrer Immigration in die Niederlande und dortigem Studium zur Abgeordneten einer konservativen Partei und zur Islamkritikerin wurde. An ihrer Haltung zum Islam (und ihrer Biographie) entzündete sich die internationale Perlentaucher-Debatte.

Fortschrittsdenken

Das Fortschrittsdenken ist einer der Grundpfeiler der freien westlichen Gesellschaft. Innerhalb der Unterrichtseinheit spielt die aggressive Ausbreitung des westlichen Modells in seiner technizistisch-kapitalistischen Form eine Rolle, wie sie auch in E. Saids Werk ‚Orientalismus‘ - als dessen Gegenentwurf der Begriff ‚Okzidentalismus‘ entstanden ist – dargestellt wird.

⁹⁸ Siehe: Tibi, Bassam: Islamische Zuwanderung – Die gescheiterte Integration. Stuttgart/München: Deutsche Verlags-Anstalt 2002. Darin: S. 327ff.: Die Leitkulturdebatte „revisted“: Nach dem 11. September 2001. S. 327 bezeichnet sich Tibi „... als Schöpfer des Begriffes Leitkultur ...“; siehe auch: 339ff.: „Schluß mit der ‚neurotischen Nation‘.“

Im Übrigen wurde die westliche Kritik des Fortschritts, z.B. die Heideggers, von radikalen muslimischen Intellektuellen rezipiert.⁹⁹

**Perspektiven künftigen Handelns, Ethische Beurteilung des Pluralismus
(Toleranz und ihre Grenzen: nicht-pluralisierbare Verbindlichkeiten, z.B.
Universalisierungsprinzip, Globale humane Verpflichtungen)**

Für die Zukunft muss man im Westen deutlicher die eigenen Werte verteidigen, aber auch die verschiedenen ethischen Verpflichtungen gegenüber der Dritten Welt wahrnehmen (Abschied vom Eurozentrismus), diese Werte dürfen jedoch nicht durch Kulturrelativismus und ethischen Relativismus in Frage gestellt, ja sie müssen gegenüber totalitären Ansprüchen aktiv verteidigt werden. Ethischer Pluralismus heißt auch nicht Beliebigkeit und Laissez faire innerhalb eines ‚entgleitenden Säkularismus‘ (Habermas).

4. Unterrichtsdokumentation

4a) Zur Klassensituation

Die Klasse setzte sich aus acht Schülerinnen und 8 Schülern zusammen. Mir war sie durch mehrere Hospitationsstunden bekannt. Schon beim Hospitieren war mir das hohe Niveau der Schülerbeiträge und die völlig aggressionsfreie Atmosphäre in der Klasse aufgefallen. Unter den Schülern befand sich ein Schüler jüdischer Herkunft, eine Schülerin mit muslimischem Migrationshintergrund und eine Austauschschülerin aus Norwegen. Die Schülerbeteiligung während der Durchführung der UE war hoch, die Diskussionsbeiträge, auch die in Lo-net2, kenntnisreich und engagiert.

⁹⁹ „Vor allem Heidegger übte einen tiefen Einfluss auf eine ganze Generation von muslimischen Intellektuellen aus, die in seinen Werken ihre eigene Enttäuschung über die moderne westliche Zivilisation wiederfanden.“ Allam, Islam in globalisierter Welt, S. 48.

4b) Didaktisch-methodische Vorüberlegungen zur Unterrichtseinheit

1. Bedeutung des Themas: Das Thema ‚Globalisierung und Okzidentalismus – am Beispiel des Islamismus‘ ist zweifellos von hoher Aktualität, aber durchaus kein Modethema. Nicht nur ist das Verhältnis zum Fremden als dem Anderen ein Grundthema der Philosophie, nach Auffassung des französischen Historikers Henri Pirenne wäre ohne die Herausforderung des Islam das Abendland nicht entstanden („Sans Mahomet pas de Charlemagne“¹⁰⁰). Um hier nur ein Beispiel aus der Literaturgeschichte anzuführen: Das Verhältnis von Okzident und Orient ist seit Wolfram von Eschenbachs Parzival ein Grundmotiv der deutschen (europäischen) Literatur und Kultur. Seine aktuelle Erscheinung als ‚Okzidentalismus‘, d.h. als Feindschaft oder Feindbild des Orients (oder besser gewisser Segmente der islamischen Kultur) vom Okzident, ist nur die aktuelle Variation einer millenaren Spannung.¹⁰¹

Das Thema gehört in mehrfacher Hinsicht zu einigen der von Klafki formulierten „epochaltypischen Schlüsselprobleme“,¹⁰² die von ihm wie folgt beschrieben werden:

- a) → „die oft spannungsreichen Begegnungen zwischen verschiedenen Kulturen, Ethnien, Religionen und damit die Aufgabe multikultureller bzw. interkultureller Erziehung;

¹⁰⁰ B. Tibi beruft sich auf diese These und fährt fort: „Pirenne zufolge sind beide Größen, also Europa als Abendland und der Islam als Zivilisation, historisch gemeinsam entstanden und bilden eine gegenseitige Herausforderung. Dies charakterisiert sie seit ihrer Stiftung.“ Siehe: B. Tibi: Der Euro-Islam als Brücke zwischen Islam und Europa. In: Chervel, Thiery/ Seeliger, Anja (Hg.): Islam in Europa – Eine internationale Debatte. Ffm.: Suhrkamp 2007. S. 183-199. Hier: S. 185.

¹⁰¹ Zur Entwicklung des historisch-politischen Konflikts siehe als knappen Überblick: Allam, Islam in globaler Welt, das Kapitel: Islam und Abendland, S. 39-66; zur Literaturgeschichte siehe weiter: Andrea Fuchs-Sumiyoshi: Orientalismus in der deutschen Literatur. Untersuchungen zu Werken des 19. und 20. Jahrhunderts, von Goethes ‚West-östlichem Diwan‘ bis Thomas Manns ‚Joseph-Tetralogie‘. Hildesheim: Olms 1984; Nina Berman: Orientalismus, Kolonialismus und Moderne: zum Bild des Orients in der deutschsprachigen Kultur um 1900. Stuttgart: M. und P.-Verlag für Wissenschaft und Forschung 1997; Dörr, Georg: Orientalismo in F. Hölderlin, St. George e H. von Hofmannsthal. In: Annali di Ca' Foscari. Venezia. XLIII, 1-2. 2004, S. 97-124.

¹⁰² Nach: Pfeifer, Didaktik, S. 47.

- b) → die weltweiten Vernetzungen und Abhängigkeiten zwischen den verschiedenen Ländern und Regionen der Welt;
- c) → alte und neue Kriegserfahrung und gegenläufige bzw. vorbeugende Friedensarbeit.“

2. Die Bedeutung des Themas für die Schüler liegt darin, dass sich die Folgen des Attentats vom 11.9. 2001 und des Islamismus im Allgemeinen auch in der alltäglichen Lebenswelt der Schüler bemerkbar machen. In den Medien ist dieser Konflikt beständig präsent, aber auch die Wahrnehmung der Schüler von Kulturkonflikten am Beispiel einer offensichtlich nicht geglückten Integration von Muslimen in unsere Gesellschaft hat sich verstärkt. (Dies wurde auch während des Unterrichts immer wieder deutlich, indem die Schüler zu gewissen Fragen präzisiert Stellung bezogen).

Klafki unterscheidet bei der didaktischen Analyse die Fremdwahrnehmung und Selbst-wahrnehmung auf folgende Weise: „Während das Elementare sich auf der Sachebene (Erkenntnis der Objektwelt; Dimension der Fremdwahrnehmung) abspielt, geht es bei den ‚fundamental‘ wirkenden Unterrichtsinhalten vornehmlich um die Ich- und Selbstwahrnehmung der Schüler.“¹⁰³

Im Untertitel der vorliegenden Arbeit „Zur Klärung von Grundbegriffen und zur Entwicklung einer kritischen Selbst- und Fremdwahrnehmung“ wird den für die Entwicklung der Schüler zentralen Kompetenzen der Fremd- und Selbstwahrnehmung im Sinne der kritisch-kommunikativen Didaktik das Adjektiv ‚kritisch‘ hinzugefügt, um den geisteswissenschaftlichen Ansatz Klafkis¹⁰⁴ um eine politische und gesellschaftliche Dimension zu erweitern. Kritisch soll in diesem Sinne genauer heißen, dass die in der Öffentlichkeit (den Medien) verbreiteten Ansichten über den neuen Zivilisationskonflikt zwischen

¹⁰³ Ebd. S. 52.

¹⁰⁴ Klafki hat 1983, offensichtlich unter dem Einfluss der kritisch-kommunikativen Didaktik, diesen ursprünglich rein geisteswissenschaftlichen Ansatz seines Modells – ebenfalls unter Berufung auf die Frankfurter Schule – modifiziert.

Orient und Okzident nicht als gegeben hingenommen, sondern von den Schülern ‚hinterfragt‘ werden sollen. Fremdwahrnehmung heißt für diese UE, die heutige Welt des Islam *objektiv* (besser) kennen zu lernen, aber auch die Ursachen, Motive des Okzidentalismus - soweit dies möglich ist – zu verstehen.¹⁰⁵ Vor allem die Reflexion auf die eigene, westliche (und deutsche) Position in der Geschichte soll den Blick für die Lösungsmöglichkeiten des Konfliktes schärfen. Denn auch im Westen, vor allem in Deutschland, gab es religiös bedingte Kriege (30-jähriger Krieg) und politischen Fundamentalismus (in Form des Nationalsozialismus). Von dieser kritischen Selbstwahrnehmung ausgehend können die Bedingungen des neuen, in muslimischen Ländern entstandenen Konfliktes – die u.a. auf einen, auch in der deutschen Geschichte bekannten, Unterlegenheitskomplex¹⁰⁶ zurückgehen - besser verstanden werden, indem das ‚Fremde‘ *vergleichbar* wird. Auf Grund eines Einblicks in, einer Hinführung zu den historischen, kulturellen, mentalitäts-geschichtlichen Voraussetzungen des Zivilisationskonfliktes soll der ethno- und eurozentrische Blickwinkel relativiert werden (Perspektivenwechsel, Verschränkung von Selbst- und Fremdwahrnehmung).

Kritisch soll weiter heißen, dass die Schüler die möglicherweise erreichten Einsichten und Erkenntnisse der UE nicht als endgültig hinnehmen, sondern sich bewusst bleiben, dass diese nur vorläufig sein können und weiterer Reflexion, weiteren Nachdenkens bedürfen.

Diese kritische Selbstreflexion der eigenen Kultur (Selbstwahrnehmung) soll aber keineswegs zu ethischem – oder Kulturrelativismus (ver-)führen, im Gegenteil: aufgrund der kritischen Selbstreflexion der eigenen Geschichte sollen gerade die Werte der Toleranz, der Gleichberechtigung, die Menschenrechte überhaupt gestärkt werden. Andererseits soll von Anfang an durch genaue

¹⁰⁵ Bei Fundamentlisten jeder Couleur gibt es eine objektive Grenze des Verstehens. Hier muss man verstehen lernen, dass eine abgeschottete Denkweise mit rationalen Argumenten nicht mehr erreichbar ist.

¹⁰⁶ Auch Enzensberger stellt diesen Bezug her, siehe: Enzensberger, Schreckens Männer, S. 20ff.

begriffliche Differenzierung (z.B. Islamismus und nicht Islam) die Vorverurteilung einer ganzen Kultur, einer weltweiten Religionsgemeinschaft, in Frage gestellt werden. Überhaupt soll den Schülern durch einen reflektierten Gebrauch der in diesem Zusammenhang immer wieder gebrauchten Grundbegriffe deutlich werden, dass Begriffe in verschiedenen Kontexten verschiedene Bedeutungen erhalten können.

3. Für die Zukunft der Schüler liegt die Bedeutung des Themas darin, dass sie den sicher noch lange andauernden Konflikt besser verstehen und mit kritischer Sicht auch auf die eigene westliche Position differenziert und doch eindeutig Stellung beziehen können. Dass die Einsichten und Erfahrungen aus der UE auch das künftige alltägliche Leben der Schüler bestimmen *können*, liegt auf der Hand.

Methodisches Vorgehen:

Gemäß der kritisch-kommunikativen Didaktik war das Gespräch, die nicht gelenkte offene Diskussion Zentrum des Unterrichts.

Die Auswahl des Materials (Texte, Impulse) in didaktischer Reduktion war auf Grund der Aktualität des Themas und der Fülle der Literatur nicht einfach, zumal die Spezialisten sich über die Ursachen und die weitere Entwicklung des Konfliktes streiten.¹⁰⁷ Deshalb sah ich meine Aufgabe darin, das Material so auszuwählen und bereit zu stellen, dass es als Ausgangspunkt zur eigenen Reflexion der Schüler dienen und unbeeinflusste Stellungnahmen ermöglichen konnte. Als Lehrer konnte ich – angesichts des Themas – keine festen

¹⁰⁷ Auf diese Problematik weist auch Pfeifer hin: „Speziell für den Unterricht von Ethik (praktischer Philosophie) ist ständig zu fragen: auf welche elementaren Kenntnisse, Begrifflichkeiten, historisch-systematisches Wissen kommt es an? Welche affektiven Grunderfahrungen sollen durch welches Arrangement von Unterricht provoziert, ermöglicht werden? Und wie lässt sich beides, anhand welcher Beispiele (Bilder, Texte, Materialien u.ä.) anschaulich vermitteln? Diese fortlaufende und kontinuierliche Transformationsarbeit ist vor allem angesichts der gegenwärtigen Anhäufung von Wissensstoff und stets neuer existentieller Erfahrungen besonders akut.“ Pfeifer, Didaktik, S. 52.

Zielvorgaben machen. Meine Position war die des Gesprächspartners, der über einfache Lösungsvorschläge selbst nicht verfügt.

Für das methodische Vorgehen in dieser Unterrichtseinheit ergab sich für mich am Uhlandgymnasium in Tübingen eine neue Möglichkeit, die ich gerne nutzte. Mit Lo-net¹⁰⁸ wurde den Schülern eine Plattform geboten, auf der sie die Ergebnisse und offenen Fragen einer Stunde gemeinsam diskutieren, zur Stunde Stellungnahmen abgeben und Ergänzungen anbringen konnten. Zudem konnten – zur Ergebnissicherung – die im Unterricht erarbeiteten Folien in Lonet2 eingestellt werden, ein Umstand, der die Unterrichtsgestaltung mitbestimmte.

Auch auf Grund des Themas ergab sich für die Unterrichtseinheit eine starke ‚Textlastigkeit‘, denn es mussten, gerade zu schwierigen oder leicht missverständlichen Themen (z.B. Antisemitismus in islamischen Ländern) präzise und ausreichende Informationen gegeben werden. Das gleiche gilt für die historischen, kulturellen, religiösen, sozialen Hintergründe des Themas. Um den Unterricht – wie in meiner Darstellung der kritisch-kommunikativen Didaktik beschrieben – nicht ganz über die kognitive ‚Schiene‘ laufen zu lassen, sondern den Schülern einen auch empathischen Perspektivenwechsel in die Position des ‚Fremden‘ zu ermöglichen, erteilte ich auch AAe, in denen die Schüler aus der Perspektive eines Muslims, einer Muslima schreiben sollten (EA); auch eine ‚Debatte‘ wurde zu diesem Zweck versucht, in der die Schüler die entgegengesetzte östliche bzw. westliche Position einnahmen.

Die vorbereiteten Textauszüge wurden meist in Gruppen bearbeitet und die Ergebnisse von der jeweiligen Gruppe auf Folien präsentiert (die Folien später auf Lo-net2 eingestellt).

Die Impulse zu Stundenbeginn erfüllten fast immer ihren Zweck, in das Thema der Stunde einzuführen. Ein Kurzreferat, in dem der Roman eines jungen pakistanischen Autors über einen ‚unwilligen Fundamentalisten‘ zusammengefasst wurde, ergänzte in der 5. Dst. günstig

¹⁰⁸ Lo-net2 ist ein Portal Lehrer-Online sowie der schulischen Arbeitsumgebung, das auch für Schüler geöffnet werden kann.

den Stundenverlauf.

4c) Aufbau der Unterrichtseinheit

1.-6. Stunde: Neuer Zivilisationskonflikt unter verschiedenen Perspektiven

7.- 10. Stunde: Lösungsmöglichkeiten des Konfliktes

Die UE sollte in den ersten sechs Stunden die Entstehung des Zivilisationskonfliktes und die Reaktionen darauf zum Gegenstand haben, in den letzten vier Stunden sollten Lösungsmöglichkeiten des Konfliktes, hier in der Form des Euro-Islam, erarbeitet werden. Da es auch in der Diaspora fundamentalistische Strömungen gibt, denen durch eine gelingende Integration entgegengewirkt werden kann, gehören die beiden Teile der Unterrichtseinheit zusammen. Zudem sind die sozialen Folgen einer misslungenen Integration, die keineswegs zum Fundamentalismus führen muss, für alle Beteiligten erheblich. Die beiden Teile der UE sind so aufeinander bezogen, dass der zweite Teil als Antwort auf den ersten verstanden werden kann.

1. und 2. Stunde (1. Dst.)

Thema: Globalisierung und religiöser Fundamentalismus

Zu Beginn sollten die Schüler den von Huntington beschriebenen Wandel in globalen Konflikten kennen lernen und an unterschiedlichen Reaktionen auf den 11.9. 01 auch über die Folgen und Lösungsmöglichkeiten des Konflikts reflektieren. Zu diesem Zweck wurde das Theoriemodell S. Huntigtons, mit dem er bereits 1993 einen – nach dem Ende der bipolaren Welt – neuen Konflikt, und zwar als Zivilisationskonflikt, voraussagte, als Ausgangspunkt genommen. Mit diesem Text wurde ein Ausschnitt aus Habermas' Friedenspreisrede vom Okt.

2001 konfrontiert, in dem dieser auf philosophische Weise auf das Attentat vom 11. 9. 01 reagierte, indem er sich mit der Rückkehr der Religion als religiösem Fundamentalismus und dem Säkularismus des Westens auseinandersetzte. Als weiterer ‚Gegentext‘ zu Huntington wurde für eine weitere AG ein Interview mit dem Islamwissenschaftler Udo Steinbach herangezogen, der andere Aspekte für die Erklärung des Attentats berücksichtigt (Armut) und kritische Distanz zu Huntingtons These vom globalen Zivilisationskonflikt nimmt.

3. u. 4. Stunde (2. Dst.)

Thema: Säkularisierung und Okzidentalismus

Gesamtzusammenhang: Säkularisierung muss im Kontext von Islamismus und der Rückkehr der Religion gesehen werden.

Die Funktion der 2. Dst. bestand darin, dass die Schüler durch Selbstwahrnehmung, hier der eigenen deutschen Geschichte, erkennen sollten, dass der säkularisierte westliche Staat eine gar nicht so weit zurückliegende, komplizierte und blutige Geschichte hat; auch Schattenseiten der westlichen Säkularisierung sollten angesprochen werden, um die Motive der Ablehnung dieses Modells nicht nur durch radikale Islamisten zumindest nachvollziehen zu können (es gibt auch Kritik strenggläubiger Christen und weltanschaulich konservativer Bürger an diesem Modell).

5. u. 6. St. (3. Dst.)

Thema: Okzidentalismus – Der Westen in den Augen seiner Feinde

In einem weiteren Schritt sollte der Westen in den Augen seiner Feinde gezeigt werden, zugleich sollte aber deutlich werden, dass die Feindbilder vom Westen (Okzidentalismus) aus dem Westen selbst stammen (Fremdwahrnehmung und

Selbstwahrnehmung gekoppelt). Dazu sollte in bewusst pointierter Gegenüberstellung der Antisemitismus im Nationalsozialismus und in den Texten des Djihad miteinander konfrontiert werden, um eine in Deutschland zu wenig beachtete Kontinuität des Antisemitismus in der okzidentalnen Ideologie der islamischen Terroristen gerade deutschen Schülern zu verdeutlichen.

7. u. 8. St. (4. Dst.)

Thema: Euro-Islam

Nachdem in den ersten drei Dst.en die historischen und religiös-ideologischen Hintergründe des Zivilisationskonfliktes Gegenstand des Unterrichtes waren, sollte in den letzten beiden Dst.en *eine* Lösungsmöglichkeit des Konfliktes in Form des Euro-Islam im Vordergrund stehen. Dazu sollten die Schüler zunächst die Erwartungen von Muslimen an die Aufnahmegesellschaft und ebenso die Erwartungen der Aufnahmegesellschaft an die Einwanderer mit Hilfe einer Liste vorgegebener Begriffe (und Situationen) formulieren (Perspektivenwechsel/ Empathie). In einem zweiten Arbeitsschritt sollten die Schüler Fragen zu einem Text von Bassam Tibi zum Euro-Islam (von Tibi stammt dieser Begriff) beantworten. Am Schluss der Stunde sollten die eigenen Ergebnisse des 1. AAs mit denen des 2. AAs in einer Schlussdiskussion verglichen werden.

9.u.10. St (5. Dst.)

Thema: Vertiefung der Integrationsproblematik;

Am ‚Fall‘ Hirsi Ali und dessen internationaler Debatte (Perlentaucher-Debatte) sollte die Problematik der Integration – Leitkultur oder Kulturrelativismus – zugespitzt werden, um an diesem exemplarischen und Aufsehen erregenden Fall das Problem zu verdeutlichen. Wie auch in dieser Diskussion wird dabei der

Schwerpunkt auf die Gegenüberstellung von Kulturrelativismus und Monokultur (Leitkultur) gelegt.

In einem Kurzreferat eines Schülers zu dem eben auf Deutsch erschienenen Romans des Pakistani Moshin Hamid: „Der Fundamentalist der keiner sein wollte“ sollte das Problem des Lebens zwischen verschiedenen Kulturen weiter vertieft werden. Weiter sollten am Ende der Unterrichtseinheit die Schüler durch die Wiederaufnahme und Analyse der bisher gebrauchten Begriffe erkennen, dass diese Begriffe in verschiedenen Kontexten verschiedene Bedeutungen haben (können).

Stunden-Überblick:

4d) Darstellung der einzelnen Stunden

Thema der 1. und 2. Stunde:

1. Didaktisch-methodische Vorüberlegungen

Funktion der beiden Impulse: Die gegensätzlichen Impulse (1. ein Foto vom Anschlag des 11.9. 01; 2. Der Spiegel-Titel vom 26.3. 07 mit dem Motiv

| | |
|---------|--|
| | Thema: Globalisierung und Okzidentalismus am Beispiel des Islamismus – Zur Klärung von Grundbegriffen und zur Entwicklung einer kritischen Selbst- und Fremdwahrnehmung |
| 1-2 | Globalisierung und religiöser Fundamentalismus. |
| 3-4 | Säkularisierung und „Bändigung“ der Religion in Europa (Fortschrittsdenken) |
| 5-6 | „Okzidentalismus“ – Der Westen in den Augen seiner Feinde |
| 7-8 | Die Möglichkeit eines Euro-Islam (Bassam Tibi) |
| 9.- 10. | Die Multikulturalismus-Debatte (Der Fall Hirsi Ali) |

,Mekka Deutschland' (siehe Anhang Nr. 1 u. 2) sollten in die beiden Themen der Unterrichtseinheit einführen und somit schon eine Beziehung zwischen diesen beiden Teilen herstellen. Der zweite Impuls sollte folglich zeigen, dass der weltweite globale Zivilisationskonflikt in der Form der Integration von Muslimen auch eine nationale Dimension hat.

Die Stunde war so konzipiert, dass der Text von Samuel Huntington (cultural turn: nicht mehr weltweiter Bipolarismus, sondern alte Kulturgrenzen als Ausgangspunkt für künftige Zivilisationskonflikte) aus dem Jahre 1993 (siehe Anhang Nr. 3) auf die Ereignisse von 2001 voraus weisen und zeigen sollte, dass diese Ereignisse nur die Folge einer länger zurückreichenden Entwicklung darstellen.

Im Text von Habermas (siehe Anhang Nr. 4) sollte sich der von Huntington beschriebene Zivilisationskonflikt nach dem Eintritt des Ereignisses spiegeln, die Schüler sollten durch die wechselseitige Beziehung der Texte aufeinander die Entwicklung des Konfliktes und sein Eintreten in das Bewusstsein der Weltöffentlichkeit durch das Attentat nachvollziehen. Zugleich sollte den Schülern das Datum 11.9.01 als möglicher weltpolitischer Einschnitt deutlich werden.

Dem philosophischen Text von Habermas wurde (für eine zweite AG) ein Interview mit dem Islamwissenschaftler Udo Steinbach vom 17. September 2001 (aus: Stern, siehe Anhang Nr. 5) an die Seite gestellt, das stärker auf die sozialgeschichtlichen Zusammenhänge der Problemkonstellation eingeht. Wichtig war dabei jedoch, dass sowohl Habermas als auch Steinbach den neuen (religiösen) Fundamentalismus als eine Instrumentalisierung von Religion bezeichnen. Das in diesem Zusammenhang besonders wichtige Thema der ‚Rückkehr der Religion‘, eines der wesentlichen Lernziele bereits der ersten Stunde, sollte damit unterstützt werden: beim religiös begründeten (islamistischen) Fundamentalismus handelt es sich um eine Instrumentalisierung von Religion. Überhaupt galt es ab der ersten Stunde zu unterscheiden zwischen

Islam und Islamismus, auch mit dem Hinweis, dass der normale Islam (mit seinen vielen Gläubigen) nicht mit dem Islamismus verwechselt werden darf, eine Tendenz, die sich in der Berichterstattung in den Medien zeigt. Die am Ende des Habermas-Textes bereits thematisierte Säkularisierung sollte den Schülern ein Unterscheidungskriterium des Westens im Verhältnis zur islamischen Welt bieten und zugleich auf das Thema der 2. Dst. einstimmen. Am Ende der ersten Dst. sollten die Schüler selbst ihre Ergebnisse (auf Folien) zum Text von Huntington einerseits und zu den Texten von Habermas und Steinbach andererseits konfrontieren, um auf diese Weise ihr Verständnis des Kulturkonfliktes zu vertiefen.

Unterrichtsentwurf:

1. Dst.: - Thema: Globalisierung und religiöser Fundamentalismus.

1. Lernziele: Die Schüler/innen sollen ...

Hauptlernziel: reflektieren, ob und wie der religiöse Fundamentalismus (islamischer und anderer Prägung) den säkularen Staat und seine pluralistische Gesellschaft in Frage stellen oder gar gefährden kann

Nebenlernziele: - den 11.9. 2001 als Wendepunkt in der Sichtweise auf Religion und Globalisierung erkennen

- an einigen Textauszügen (Huntington, Habermas u. U. Steinbach) dieses neue Verhältnis von Religion und Globalisierung problematisieren, vertiefen und über Lösungsmöglichkeiten des Zivilisationskonfliktes reflektieren.

2. Verlaufsplanung:

| Phase: Zeit: | U/S-Form, Methode: | Materialien/ Medien: | L/S-Aktivitäten: |
|---------------------------------|-----------------------|-------------------------|---|
| 9,40-9,55 Impulse | LSG | | Vorstellung des Themas der UE; Begründung der Themenwahl; Hinweise auf Beteiligungsmöglichkeiten der Schüler: Nutzung von Lo-Net2. zu Stellungnahmen, Möglichkeit, eigene Vorschläge einzubringen, Kurz-referate. |
| 9,55-10,00 | UG | 2 Folien/OHP | L. legt nacheinander zwei Folien auf (Zwillingstürme am 11. 9.01 u. neuen SPIEGEL-Titel: Mekka-Deutschland): L. fragt Ss nach ihrem Eindruck von den beiden Bildern; L. versucht im Gespräch die Ss zum Thema der heutigen Stde.: Globalisierung und religiöser Fundamentalismus hinzuführen. |
| 10,00-10,20 Erarbeitung 1 | GA | AB 1 | S. lesen Text von S. Huntington zum „clash of cultures“ und beantworten dazu Fragen (einige Ss beantworten die Fragen auf Folien) |
| 10,20- 10,30 | SV | | |
| Auswertung 1 | | OHP/ TA | Ss stellen (auch in Diskussion mit den anderen) ihre Ergebnisse am OH vor. |
| Kurze Pause | GA | | |

| | | | |
|---------------------------------------|--------|--------|--|
| 10,35-10,55 Erarbeitung 2 | Folien | AB 2/3 | Ss beantworten in Gruppen Fragen zu einem Abschnitt von Habermas' Rede ‚Glauben u. Wissen‘ (Okt. 01) und zu einem Interview mit U. Steinbach (17.9. 01). |
| 10,55-11,05 Auswertung 2 | LSG | | Ss präsentieren ihre Ergebnisse und konfrontieren diese mit den Thesen Huntingtons. |
| 11,05-11,10 Schluss- diskussion | | | Versuch, die Ergebnisse gemeinsam zusammen zu fassen. |

Stundenreflexion

Grundbegriffe der 1. Dst.: Globalisierung, Zivilisationskonflikt, Okzidentalismus, religiös-ethisch und nicht ideologisch begründet.; (religiöser) Fundamentalismus, Säkularisierung, Pluralismus, Unterscheidung von Islam und Islamismus.

Während der erste Impuls (ein Foto vom Anschlag des 11.9. 01) auf die Schüler kaum Eindruck machte (vermutlich, weil das Motiv durch mediale Omnipräsenz ‚abgegriffen‘ ist) löste Impuls 2 (Der Spiegel-Titel mit dem Motiv Mekka Deutschland, siehe Anhang Nr. 2) eine längere Diskussion über Muslime in Deutschland aus und stimmte somit die Schüler auf den Zielpunkt der UE ein, nämlich die Integration, das (möglichst) konfliktfreie Zusammenleben von Muslimen und Deutschen.

Am Ende der Stunde wurden die Ergebnisse der beiden AAe konfrontiert: Die für diese Stunde zentralen Begriffe wurden von den Schülern herausgearbeitet

Das Unterrichtsziel, nämlich die Einsicht, dass Kulturkonflikte und nicht mehr ideologisch-politische Konflikte, die Auseinandersetzungen in der Welt bestimmen, wurde von den Schülern an Hand des Huntington Textes selbst erarbeitet (siehe Anhang Nr. 6 a-d, Folien). In der Reaktion von Habermas (siehe Anhang, Nr. 7, Folie) auf den 11.9. 01 wurde die Position des säkularen Staates deutlich und von den Schülern als solche erkannt, zugleich aber dessen Gefährdung durch den Fundamentalismus. Im Habermas-Text wurde das zentrale Thema der 2. Dst., die Säkularisierung, bereits angesprochen. Die Schüler sollten sie als wesentliches Unterscheidungskriterium der westlichen Kultur von einer durch Religion bestimmten Kultur kennen lernen, in der eine Trennung von Kirche und Staat nicht existiert. Doch auch aus diesem Text haben die Schüler einige wesentlichen Aussagen herausgearbeitet (siehe Anhang Nr. 8, Folie)

Die Schlussdiskussion war lebhaft, von einer Schülerin mit muslimischem Hintergrund wurden dabei immer wieder kritische Einwände gemacht.

Probleme: Wie auch andere Stunden war diese 1. Dst zu textlastig, zumindest das Interview mit Udo Steinbach hätte weggelassen werden können, da den Schülern die Lernziele der Dst. auch ohne diesen Text deutlich geworden wären. Andererseits mussten die komplizierten Hintergründe, die zum Attentat führten und die Reaktion darauf an ausgewiesenen Texten dargestellt werden, um eine sichere Basis für die Diskussion zu legen.

Als HA sollte der Wikipedia Artikel zur ‚Säkularisierung‘ gelesen werden.

2. Dst: Thema: Säkularisierung und Okzidentalismus

Didaktisch-methodische Vorüberlegungen

Zur Vorbereitung des 2. Habermas-Textes aus „Glaube und Wissen“ sollte ein bekanntes Bild aus der Zeit der französischen Revolution (von P.-A. Machy "La Fête de l'Etre suprême" am 10. Juni 1794, siehe Anhang Nr. 9) als Impuls für die Schüler das Verhältnis von Staat und Religion problematisieren. Meine Absicht bei der Auswahl des Bildes war, die Schüler möglicherweise zu der Einsicht kommen zu lassen, dass auch der säkulare Staat auf (religiöse) Symbole nicht verzichten kann.

Erarbeitung 1

In der 1. der 2. Dst (3. u. 4. St.) sollte von den Schülern an Hand des 2. Habermas-Textes (siehe Anhang Nr. 10, Text, Nr. 11a-c, Folien) erkannt werden, dass auch in den demokratischen Staaten des Westen die Säkularisierung ein mühsam und erst verhältnismäßig spät erworbenes Gut darstellt (dies sollte schon beim Impulsgespräch herausgearbeitet werden), und dass sie, weiter, keineswegs abgeschlossen ist, ja, dass Habermas von einer postsäkularen Gesellschaft spricht und fordert, dass die Anliegen der verschiedenen religiösen Gruppen – in säkulare Sprache übersetzt – in den öffentlichen Diskurs einfließen. (Dieses Modell von Partizipation religiöser Gruppen am postsäkularen Staat sollte schon auf das Thema der 4. Dst. vorbereiten helfen).

Erarbeitung 2:

Zur Vorbereitung auf den zweiten AA sollten die Schüler zunächst in GA darüber diskutieren, welche (berechtigten) Gründe die Ablehnung einer übertriebenen (mit Habermas „entgleisenden“) Säkularisierung durch Muslime

haben können und in Hinblick auf das spätere Rollenspiel sich dazu Notizen machen.

Ein zusammenfassender Text zur Stellung der Islamisten zur Säkularisierung („Muslimische Kritik an der Säkularität“ von Heiner Bielefeldt, siehe Anhang Nr. 12) sollte deutlich machen, dass das von Habermas dargestellte Modell der Säkularität, d.h. der Trennung von Kirche und Staat von radikalen Moslems prinzipiell abgelehnt wird (Fremdwahrnehmung). In diesem Text stellt Bielefeldt von islamistischen Theoretikern entworfene alternative staatliche Modelle vor, die sich nach Auffassung dieser Theoretiker mit dem Koran vereinbaren lassen. Der Text sollte die Auffassungen von Habermas aus islamistischer Sicht konterkarieren und somit auch die Bedeutung von Habermas Thesen deutlicher hervorheben.

Vor der Schlussdiskussion sollten die Schüler die Inhalte der beiden Erarbeitungsphasen in einer Debatte aktualisieren, indem sie die verschiedenen Positionen der Kritik am Westen (Verteidigung islamischer Werte) und der Kritik am Islam (Verteidigung der westlichen Werte) einnehmen (Konfrontation von Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung).

Unterrichtsentwurf:

2. Dst. Thema: Säkularisierung und Okzidentalismus

1. Lernziele: Die Schüler/innen sollen ..

1. am Begriff der Säkularisierung für die Stellung der Religion im „Westen“ sensibilisiert werden, d.h. die Trennung von Kirche und Staat als historisch bedingten und nicht abgeschlossenen Prozess wahrnehmen (Selbstwahrnehmung)
2. die auch berechtigte Kritik von Muslimen an einem übertriebenen Säkularismus verstehen lernen (Empathie, Perspektivenwechsel)

3. die Motive radikaler Islamisten bei ihrer Ablehnung der säkularen Demokratien des Westens kennen lernen (Fremdwahrnehmung)

2. Verlaufsplanung:

| Phase: Zeit: | U/S-Form, Methode: | Materialien/ Medien: | L/S-Aktivitäten: |
|--|-----------------------|-------------------------|---|
| 9,40 – 10,00 | UG | | Einführung in die Nutzung von Lo-net 2 für die UE im Computerraum der Schule. |
| 10,00- 10,05 Impuls | LSG | Folie | Lehrer legt Bild von P.-A. Machy." La Fête de l'Etre suprême" am 10. Juni 1794 auf; L. versucht im Gespräch mit den Ss den Zusammenhang des Dargestellten mit dem Begriff Säkularisierung herzustellen. Bezug zu Artikel Säkularisierung in Wikipedia |
| 10,05-10,25 Erarbeitung | GA | AB 1 /Folien | Ss beantworten Fragen zu einem Habermas-Text zur Säkularisierung aus „Glaube und Wissen“ (Okt. 2001) |
| 1 Auswertung | SP | Folien | Ss präsentieren ihre Ergebnisse (Folien werden auf Lo-net2 eingestellt) |
| 10,25-10,30 10,25-10,35 Einstieg | PA | Heft | Ss diskutieren als Einstieg in die 2. St. (Islam u. |

| | | | |
|---|-----------------------|------|---|
| | | | Säk.) in Gruppen, welche (berechtigten) Gründe die Ablehnung einer übertriebenen Säkularisierung von Seiten der Muslime haben können. Machen sich stichwortartig Notizen dazu in Hinblick auf die Debatte am Stundenende. |
| 10,35-10,50 Erarbeitung 2 | GA | AB 2 | Ss bearbeiten Text zur Sicht der Islamisten auf die Säkularisierung im Westen. |
| 10,50-11,00 Transfer | Je ein S aus einer AG | | Debatte: Ss aus den AGen nehmen gegensätzliche Positionen ein (spielen sie): Kritik am Westen (Verteidigung islamischer Werte); Kritik am Islam (Verteidigung der westlichen Werte) |
| 11,00-11,10 Schlussdiskussion/Auswertung 3 | UG | | Versuch, die Ergebnisse der Stunde zusammenzufassen (Mögliche Diskussionspunkte: Rückkehr der Religion auch im Westen, Beispiel USA) |

Stundenreflexion

Probleme der 2. Dst.

Die Einführung in die Benutzung von Lo-net2 im Computerraum der Schule führte zu einem gewissen Zeitverlust, so dass das wieder umfangreiche und textüberladene Programm nur mit einer gewissen Beschleunigung realisiert werden konnte. Deshalb schrieb ich in Lon-et2 für die Schüler eine Zusammenfassung der Lernziele für diese Dst., in der am Schluss einige zentrale Begriffe -- Säkularisierung, Modernisierung, Toleranz, Individualisierung -- erörtert wurden.

Zum Verlauf der 2. Dst.

Überraschend gut funktionierte der Impuls, das Bild von P.-A. Machy, auf dem das Fest zu Ehren des ‚l'Etre suprême‘ am 10. Juni 1794 in Paris dargestellt ist. Die Schüler erkannten schnell, dass anhand dieses Bildes das Verhältnis des säkularen Staates zu seinen (religiösen) Symbolen problematisiert werden sollte. Zu meiner Überraschung stellte eine Schülerin eine Beziehung zum ‚säkularen Akt‘ der Jugendweihe in der früheren DDR her, durch die nach ihrer Auffassung deutlich würde, dass auch der realsozialistische Staat eine Art religiöser Symbolik bedurfte. Im an den Impuls anschließenden Unterrichtsgespräch konnte auf diese Weise der schwierige Text von Habermas bereits ‚vorentlastet‘ werden.

Mir war (wieder) bewusst, dass der Habermas-Text aus ‚Glaube und Wissen‘ für die Schüler nicht einfach war; die Schüler hatten jedoch als HA für die 2. Dst. den Wikipedia-Beitrag zur Säkularisierung gelesen und konnten die

wesentlichen Punkte aus diesem Text mit Hilfe der dazu gestellten Fragen erarbeiten (siehe Anhang Nr. 11, a-c, Folien)

Auch der Text zur zweiten Erarbeitung bereitete Schwierigkeiten, da in ihm Aussagen von Islamisten zum Säkularismus nur zusammenfassend referiert wurden. Immerhin konnten einige Punkte (z.B. Theo-Demokratie) verdeutlicht werden. Auch wurde (wieder) klar, dass im ursprünglichen Islam eine Trennung von Religion und Staat nicht vorgesehen, ja nicht einmal vorstellbar war.

Die geplante Debatte gegen Ende der Stunde konnte wegen Zeitmangel (Einführung in Lo-net2) nur noch ansatzweise durchgeführt werden. Immerhin wurden die entgegengesetzten Positionen vom westlichen säkularen Staat und der Ablehnung dieses Modells deutlich. Die Schülerin mit muslimischem Hintergrund stellte (wieder) kritische Fragen, indem sie einerseits auf eine auch in muslimischen Staaten vorhandenen Säkularisierung hinwies, andererseits die Durchführung der Säkularisierung in Deutschland anzweifelte.

Trotz der durch die unerwartet lange dauernde Einführung in Lon-et2 verkürzten Unterrichtszeit wurden die Unterrichtsziele – wenn auch im Eilschritt - erreicht. Die Schüler erkannten die Bedeutung der Säkularisierung für die Entstehung der freien westlichen Gesellschaften (aber auch die neue Bedeutung von religiösen Gruppen in postsäkularen Gesellschaften) und lernten die Gründe kennen, aufgrund derer radikale Muslime die Säkularisierung (die Trennung von Kirche und Staat) ablehnen und welche Gegenmodelle sie für muslimische Staaten entwerfen („Theo-Demokratie“). Wieder konnte auf diese Weise die Spannung von Selbstwahrnehmung (der eigenen historischen Gegebenheiten) und Fremdwahrnehmung realisiert werden. Zur Festigung der Ergebnisse wurden die Folien und die bereits erwähnte Zusammenfassung in Lon-et2 eingestellt. Diese Zusammenfassung wird hier wiedergegeben:

Kommentar zur 2. Doppelstunde 19. 10. 07 - „Säkularisierung und Okzidentalismus“

(in Lo-net2 für die Schüler einsehbar)

Liebe Schülerinnen und Schüler,

da am Ende der letzten Unterrichtsstunde ein wenig Zeit gefehlt hat, die Ergebnisse zusammenzufassen, nutze ich die Möglichkeit von Lo-net2, um euch die Lernziele der 2. Dst. noch einmal kurz darzustellen. Natürlich sind Kommentare dazu, Widerspruch und Kritik sehr erwünscht.

Durch die Gegenüberstellung der westlichen und okzidentalnen Position zur Säkularisierung sollten die Unterschiede der beiden Sichtweisen kritisch verdeutlicht werden.

Mit dem Bild vom Fest der Vernunft vom März 1794 sollte gezeigt werden, dass es selbst für eine radikal säkulare Gesellschaft nicht möglich ist, ohne religiöse Symbole auszukommen. Zu meiner Überraschung wurde die Problemstellung von Euch schnell erkannt und u.a. darauf hingewiesen, dass auch die realsozialistischen Staaten ihre ‚religiösen‘ Symbole, z.B. die Jugendweihe brauchten.

Der Text von Habermas wurde unmittelbar nach dem 11.9. 01 geschrieben und zeigt, dass Habermas die ‚Rückkehr der Religion‘ ernst nimmt. Deshalb spricht er von der postsäkularen Gesellschaft. Nach Habermas müssen aber die verschiedenen Religionsgruppen die ‚Prämissen des Verfassungsstaates‘ und die Autorität der Wissenschaften anerkennen. Auf diese Weise kann das ‚destruktive Potential der Monotheismen‘ vermieden werden. Mit der letzten

Bemerkung zielt Habermas auf den religiösen Fundamentalismus islamischer Prägung.

Die Notizen zur berechtigten Kritik gläubiger Muslime sollten dazu dienen, durch Einfühlung eine durchaus berechtigte Kritik am ‚entgleisenden Säkularismus‘ der westlichen Welt sich bewusst zu machen. Auch gläubige Christen und kulturkonservative Bürger kritisieren den bedingungslosen Materialismus, den zügellosen Kapitalismus und seine Folgen (Konsumismus, Pornographie ...). Nach Habermas Auffassung hätten religiös bestimmte Gruppen diese ihre Kritik am säkularen Staat auf demokratische Weise in den öffentlichen Diskurs einzubringen.

Im Unterschied zur großen Masse der gläubigen Muslime sind die radikalen Stellungnahmen der so genannten Djihadisten (Gotteskrieger) zum Westen zu sehen. Diese rechtfertigen einen gewalttätigen Kampf gegen den Westen und streben als Ziel ein Welt-Kalifat (d.h. eine Weltherrschaft unter der Ägide des Islam) an. Als geistiger Vater dieser Bewegung gilt unter anderen der Ägypter Sayyid Qutb (gesprochen: Kutub), der nach einem Aufenthalt in den USA eine antiwestliche, muslimische Ideologie entwickelte. In dieser wird eine Trennung von Kirche (Religion) und Staat (= Säkularisierung) prinzipiell abgelehnt. Vor allem wird die Säkularisierung als ein Rückfall ins vorislamische Heidentum angesehen. In den Texten der Gotteskrieger (siehe: G. Kepel: Al Quaida – Texte des Terrors, 2006) wird aus diesen Voraussetzungen ein Recht, ja sogar eine Pflicht zur Gewalt bei der Durchsetzung islamistischer Ziele abgeleitet.

Vorschlag zur Schlussfolgerung: Während eine Kritik (und Korrektur) einer übertriebenen Säkularisierung auch im Interesse der westlichen Gesellschaften liegt, ist die prinzipielle (djihadistische) Ablehnung westlicher Werte mit allen Mitteln der Demokratie zu bekämpfen.

Grundbegriffe der 2. Dst:

Säkularisierung: Trennung von Kirche und Staat, zuerst nach der französischen Revolution; Ansätze dazu bereits im „Westfälischen Frieden“ (1648), nach dem 30-jährigen Krieg. Zum Begriff der Säkularisierung gehören die Begriffe *Aufklärung* (Kritik am monotheistischen Gottesbild) und der Begriff der (wissenschaftlichen) *Modernisierung*, da die Wissenschaften nicht mehr durch ein religiöses Dogma eingeschränkt werden (können). Voraussetzung für eine gelingende (gesellschaftliche) Säkularisierung ist die wechselseitige *Toleranz* der weltanschaulichen und religiösen Gruppen. Als negative Folgen einer „*entgleisenden Säkularisierung*“ ist eine extreme *Individualisierung* anzusehen, die zur *Orientierungslosigkeit* führen kann. Als Reaktion auf die westliche Säkularisierung sind nach verbreiteter Ansicht (auch der von muslimischen Theoretikern) eine „*Rückkehr der Religion*“ und eine Kritik an der westlichen Lebenswirklichkeit als ganzer anzusehen.

3. Dst. (5. u. 6. St.)

Thema: Der Westen in den Augen seiner Feinde

Didaktisch-methodische Vorüberlegungen

Auch in der 3. Dst. sollten Selbstwahrnehmung (hier als kritische Bezugnahme auf die eigene deutsche Geschichte) und kritische Fremdwahrnehmung (das Weiterbestehen des Antisemitismus im Islamismus) einander gegenübergestellt werden. Die aus der Literatur bekannte Tatsache, dass die Kritik am Westen aus dem Westen selbst stammt, sollte in möglichst eindringlicher Weise vermittelt werden. Dazu wählte ich die extremste Form des westlichen (politischen)

Okzidentalismus, den Nationalsozialismus. An diesem Beispiel kann auch der im Islamismus bestehende Antisemitismus verdeutlicht werden. Der Antisemitismus wurde im Übrigen schon im Nationalsozialismus – wie heute von den Islamisten - „globalisiert“ (Weltjudentum, Weltverschwörung).

Vorgehensweise:

In der ersten der beiden Stunden sollten von den Schülern selbst einige Charakteristika des Nationalsozialismus erarbeitet werden. Mit dem Bild-Impuls („Kauft nicht bei Juden“, siehe Anhang Nr. 13) sollte in gleichsam schockierender Weise in das Thema eingeführt werden. Absicht dabei war, deutlich zu machen, dass im Dritten Reich der Antisemitismus ein Kristallisierungspunkt für die Feindschaft gegen den Westen war; dazu wurden (mögliche) Impulsfragen vorformuliert: Wofür steht der Antisemitismus im 3. Reich (Weltverschwörung, Kapitalismus, Plutokratie, Kommunismus, → Protokolle der Weisen von Zion → Juden als Sündenböcke); worin symbolisierte sich für den NS die westliche Welt? Begriff: Weltjudentum; dahinter verbirgt sich die Ablehnung der Moderne als solcher).

Zunächst sollten die Schüler nach dem Impuls und dem Impulsgespräch in einer ersten Erarbeitung anhand einer Folie, auf der in wenigen Begriffen die Entwicklung des „Okzidentalismus“ in Deutschland zu erklären versucht wird und die im Gespräch mit den Schülern weiter erläutert werden sollte, das Bild der Nationalsozialisten von den westlichen Demokratien und ihrer Auffassung vom deutschen Mann als Soldaten selbstständig erarbeiten (siehe Anhang Nr. 14). Ziel dieses AAs war, die Ursachen für den „Okzidentalismus“ der Nationalsozialisten herauszuarbeiten: das Unterlegenheitsgefühl der Deutschen nach der Niederlage im 1. Weltkrieg (der Vertrag von Versailles), das in ein Überlegenheitsgefühl umschlägt (Heroismus) Die Ergebnisse des ersten AAs

sollten in der zweiten Stunde mit der Kritik der Islamisten am Westen konfrontiert werden.

War das Thema des ersten AAs der Okzidentalismus im Westen (im Deutschland des 3. Reiches), so sollte die 6. Stunde das Feindbild des heutigen Islamismus vom Westen thematisieren.

Mir war bei dieser Vorgehensweise bewusst, dass das Thema Antisemitismus und Islamismus in Verbindung mit dem Nationalsozialismus zu Missverständnissen führen konnte.¹⁰⁹ Da jedoch nach meiner Wahrnehmung der in muslimischen Ländern weit verbreitete Antisemitismus in der Öffentlichkeit in Deutschland zu wenig thematisiert wird, schien es mir – gerade auf dem Hintergrund der deutschen Geschichte – nötig zu zeigen, dass ein Antisemitismus, der sich aus dem Fundus des Nationalsozialismus bedient, ein wesentliches Element der djihadistischen Ideologie darstellt, was auch die Texte der Gotteskrieger belegen.

Für den Nachweis des islamistischen Antisemitismus bereitete ich ein Materialienblatt (siehe Anhang Nr. 15) vor, einen Text des islamistischen Theoretikers Sayyid Qutb – von manchen als der Georg Lukács des Islamismus bezeichnet – der an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig lässt. Hier schien es besonders wichtig, die Schüler auf die weite Verbreitung dieses – und ähnlicher Texte – in der muslimischen Welt hinzuweisen. Weitere Belege bieten die Texte der Djihadisten selbst (siehe deren Sammlung von G. Kepel). Ebenso wird auf diesem Materialienblatt über eine Spiegel-Notiz der Antisemitismus von Mohammed Atta, des Haupttäters des Anschlags vom 11.9. 01, belegt.

Für die zweite Erarbeitung wählte ich einen einseitigen Text aus einem Beitrag Ulrike Ackermanns im Merkur aus (siehe Anhang 16), auf dem die Ergebnisse des Buches von Buruma/Margalit geschickt synthetisiert werden (ohne dass die

¹⁰⁹ Den Konnex zwischen Islamismus und Nationalsozialismus betonen sowohl Yehuda Bauer und B. Tibi als auch Buruma/Margalit und H.M. Enzensberger. Darauf sei hier hingewiesen, da die Herstellung dieses Zusammenhangs, wie gesagt, leicht Missverständnisse hervorrufen kann.

Autorin auf ihre Quelle hinweist). Dieser Text sollte belegen, dass die Ablehnung des Westens durch die Islamisten zahlreiche Übereinstimmungen mit den im ersten Arbeitsschritt von den Schülern selbst erarbeiteten Kritik der Nationalsozialisten am Westen aufweist. Auf diese Weise sollten auch in der 3. Dst. Selbst- und Fremdwahrnehmung einander ergänzen und durch den historischen Vergleich aus der eigenen Geschichte das Verständnis des aktuellen Islamismus präzisiert und weiter vertieft werden.

Unterrichtsentwurf:

3. Dst. Thema: Der Westen in den Augen seiner Feinde

1. Lernziele: Die Schüler/innen sollen ...

1. am Beispiel des Nationalsozialismus die radikalste Kritik am Westen innerhalb des Westens kennen lernen (Wahrnehmung der eigenen Geschichte)
2. an einem aktuellen Text die Sichtweise der djihadistischen antiwestlichen Ideologie herausarbeiten (Fremdwahrnehmung)
3. in einer Schlussdiskussion sowohl die Konsequenzen aus dem historischen Vergleich als auch die aus den aktuellen Feindbildern (Verschränkung von Selbst- und Fremdwahrnehmung) ziehen

1. Verlaufsplanung:

| Phase: Zeit: | U/S-Form, Methode: | Materialien/ Medien: | L/S-Aktivitäten: |
|-----------------|-----------------------|-------------------------|---|
| 9,40-9,50 | LSG | Text in Lo- Net2 | Diskussion über den Kommentar in Lo-net2. Zur letzten Dst.. |

| | | | |
|--------------------------|---------|-------|--|
| <u>1. St.</u> | | | Okzidentalismus stammt aus dem Westen selbst (Beispiel NS in Deutschland) |
| 9,50-10,00 | | | |
| Impuls | | Folie | L. legt Folie mit Bild „Kauft nicht bei Juden“ auf – L. versucht im Gespräch, Elemente der NS-Ideologie und ihren Zusammenhang mit dem Antisemitismus in Erinnerung zu rufen. Hinweis auf NS als politischen Okzidentalismus. |
| 10,00-10,15 | | | |
| Erarbeitung | | Folie | Nach einer Einführung (Folie) sammeln Ss Material, machen sich Notizen zur Kritik der westlichen Demokratie im NS (auch: Funktion des Antisemitismus im NS). |
| 1 | | | |
| | PA/GA | | |
| 10,15-10,25 | | | |
| Auswertung | | TA | Gemeinsame Auswertung der Notizen |
| 1 | | | |
| | LSG | | |
| | | TA | Islamischer Okzidentalismus |
| <u>2. St</u> | | | |
| 10,25-10,35 | | | |
| Transfer/ Überleitung | GA/PA | Kopie | Text von Sayyid Qutb als Beispiel von Antisemitismus im Islamismus, dazu Notiz zu Mohammed Atta als Materialienblatt. |
| 10,35-10,55 | | | |
| Erarbeitung | LSG/ UG | AB | Ss beantworten Fragen zu einem Text von U. Ackermann, in dem versucht wird, die Sicht der |

| | | |
|---|--|--|
| 2 | | Islamisten auf den Westen zusammenzufassen. |
| 10,55-11,10 Auswertung 2 u. Schluss- diskussion | | In der Schlussdiskussion sollen die verschiedenen Argumente der Dst. synthetisiert werden: der historische Vergleich mit dem NS, das Fortbestehen von Vorur-teilen, die möglichen Konsequenzen aus diesen Feindbildern in Hinblick auf eine Koexistenz der Kulturen. |

Stundenreflexion

Grundbegriffe: Nationalsozialismus als die radikalste fundamentalistische Kritik am Westen, Antisemitismus.

Das kritisch-kommunikative Unterrichtsmodell geht davon aus, dass die Schüler als gleichberechtigte Partner mit dem Lehrer gemeinsam Lösungsvorschläge zu den vorgelegten Problemen erarbeiten. Das schien mir für diese Stunde gelungen.

Schon das dem Impuls folgende Gespräch lieferte Ausgangspunkte für den weiteren Ablauf der Dst.. Die Schüler haben auf diesen Zusammenhang, diese Kontinuität zunächst überrascht, dann aber sehr interessiert reagiert. (Der später behandelte Text von Sayyid Qutb ist auch eindeutig und lässt keinen Interpretationsspielraum).

Auch die Ergebnisse des ersten AA (Das Bild der Nationalsozialisten vom Westen) waren überraschend gut. Der Text des zweiten AAs zum Feindbild der

Islamisten vom Westen fand bei fast allen Schülern Zustimmung und wurde auch in den AGen gut und zügig bearbeitet, wie die Schüler in dieser UE überhaupt eine gut entwickelte Fähigkeit im Rezipieren von teilweise doch ziemlich schwierigen Texten zeigten (siehe Anhang Nr. 17 a-b, Folien) und Kommentare in Lo-net2 (s.u.).

Ein Problem der Stunde bestand darin, dass angesichts des komplexen und komplizierten Themas (wieder) viele und exakte Informationen vermittelt werden mussten. So musste der Antisemitismus innerhalb des Islamismus durch ein zusätzliches Materialienblatt dokumentiert werden.

Auf die Gegenüberstellung von Nationalsozialismus und Islamismus reagierten die Schüler, wie gesagt, zunächst überrascht, zeigten dann aber zunehmend Interesse, da sie mit der Geschichte des Nationalsozialismus – vermutlich durch früheren Unterricht – gut vertraut waren. Besonders die Tatsache, dass das ‚Weltjudentum‘ zum Sündenbock für Unterlegenheit der muslimischen Welt sei, wurde diskutiert, wobei deutlich wurde, dass dieses Feindbild für ganz verschiedene ‚Übel‘ stehen kann.

Einige Schüler äußerten sich kritisch zum Text von Ulrike Ackermann: er enthalte kein statistisches Material und stelle eine Ansammlung von Behauptungen und Vorurteilen dar.

Bei der Diskussion über die Gründe für den Erfolg der djihadistischen Ideologie wurde von einem Schüler darauf hingewiesen, dass in muslimischen Ländern die ökonomischen Voraussetzungen für die Einführung einer demokratischen Gesellschaft nicht gegeben seien und dass diese Länder in den letzten Jahren (Jahrzehnten) eine geringere ökonomische Weiterentwicklung durchgemacht hätten als Afrika. Hier wurde die Armut als *eine Ursache* radikaler Ideologien richtig erkannt.

Im Anschluss an diese Dst. wurde in Lo-net 2 von den Schülern eine angeregte Diskussion geführt, die hier dokumentiert wird.

1. Carlo¹¹⁰

Datum 04.11.2007 16:36

Betreff UE Globalisierung und Okzidentalismus 3. Stunde

Also dann wollen wir mal :Schreib hier eure Kommentare, Anregungen, Diskussionsanfänge zur 3. Std rein.

Mir persönlich hat die Stunde sehr gut gefallen.

Der Text von Ulrike Ackermann hat, fand ich, den Okzidentalismus sehr gut beschrieben. Aber ich finde sie hätte ihre Quellen genauer angeben sollen und nicht nur auf ein Buch verweisen...denn so müsste ich erst das ganze Buch lesen um den Text als belegt anzusehen ;-).

Keine Sorge ich glaube ihr :-P.

Die Texte über die Juden fand ich sehr interessant, ich persönlich hätte nie gedacht das das einer der Hauptgründe war für die Anschläge in New York.

Das hätte noch eine angeregte Diskussion werden können aber dafür war die Stunde wohl zu kurz und hier im Forum schauen die Leute noch zu selten vorbei

.

also Jungs(und Mädels) dann schreibt mal eure Komments^^

bis Spätestens Freitag :)

2. Jan

Datum 04.11.2007 18:19

Betreff : Re: Re: UE Globalisierung und Okzidentalismus 3. Stunde

¹¹⁰ Die Schülerbeiträge werden in ihrer Originalform wiedergegeben, d.h. orthographische und grammatischen Unstimmigkeiten werden nicht berichtigt.

Ich fande die Stunde auch sehr gelungen. Ein gutes verhältnis zwischen Diskussion und auch Textarbeit.

Allerdings hat mir der Text [von Ackermann] an sich nicht gefallen (subjektiv!). Ich fande ihn einfach zu weit hergeholt und übertrieben. Ich möchte damit nicht herunterspielen oder verharmlosen, dass zurzeit eine große gefahr von religiösem fundamentalismus ausgeht, aber darauf hinweisen, dass meiner Meinung nach man nicht Sachen die jeder schon weiß zu wiederholen sondern erklärungen und vor allem Lösungen für die jetzige situation zu suchen.

*Wenn man sich z.B. weiter überlegt, woher dieser Hass stammt, wodurch er begründet ist, dann sieht man gank klar in der geschichte eine schlichte Unterdrückung der Bevölkerung im arabischen Raum. Die heutige Weltpolitik, dominiert von USA, Russland und auch ein klizeklienes bisschen Europa, lässt keine Mitsprache zu. Auch die soziale und wirtschaftliche Situation ist einfach besch***en. - Der Gaza-Streifen ist einer der unproduktivsten, ärmsten und bevölkerungsreichsten Ladestreifen der Erde (in jedem Atlas zu sehen). In sofern denke ich, dass gerade durch förderung und nicht durch krieg die Situation verbessert werden kann. Hiermit sind natürlich keine blinden zahlungen an die regierungen gemeint, sondern zweckgebundenes Geld. ... ist ein bisschen länger geworden als gedacht :-)*

würde mich freuen, wenn vielleicht noch jemand Stellung nehmen würde

Jan

Der von Jan aufgestellten These, der Westen, die Dominanz vor allem der USA sei die Ursache für den Konflikt – eine im Übrigen weit verbreitete These – wurde von einem weiteren Schüler widersprochen:

3. Julian

Datum 05.11.2007 14:07

Betreff : Re: Re: Re: UE Globalisierung und Okzidentalismus 3. Stunde

@Jan:

Es ist immer schwer zu sagen, wo alles angefangen hat und ich stimme dir auch zu, dass die U.S.A. ziemlich aggressive Politik betreiben, ABER (^^) die Atompolitik von Ländern wie dem Iran oder Terroranschläge tragen nicht gerade dazu bei, dass man die Probleme friedlich lösen will oder gar "spenden" will. Ich denke, dass einfach jedes Land (jeder President) versucht, das beste für sich selbst herauszuholen und da liegt das Problem.

Ich finde an der "Clash of civ.-These" ist etwas richtiges dran! Jede Partei versucht seine Werte - die sie für die richtigen oder gar besseren hält - zu verteidigen/ verbreiten und am einem gewissen Punkt ist der Konflikt so groß, dass er vllt wirklich ausartet.

In den Anfängen kann man das ja schon beobachten.

Juli

Dieser Schüler stimmt, im Gegensatz zu Jan, der "Clash of civ.-These" zu und erwartet deshalb eine Ausweitung des Konfliktes.

Darauf antwortet Jan:

4. Jan

Datum 07.11.2007 18:48

Betreff : Re: Re: Re: Re: UE Globalisierung und Okzidentalismus 3.

Stunde

Ein Dialog besteht IMMER zwischen 2 GLEICHEN Parteien!

Alles andere ist Unterdrückung.. Man kann nicht widersprechen, wenn mit dem Atomschlag gedroht wird. Insofern finde ich dieses Argument unsinnig.

Zu den Werten kann ich nur sagen, dass unterschiedliche Werte kein Problem darstellen, wie man auch bei uns in der Klasse sieht, wo es auch verschiedene

Einstellungen zu verschiedenen Themen gibt. Man muss die anderen Ideen nur akzeptieren und respektieren, beide.

Jan fordert zu Recht, dass die andere Seite als gleichwertig anerkannt wird, scheint aber m.E. zu übersehen, dass es bei diesem Konflikt nicht nur um verschiedene Werte und verschiedene Einstellungen geht, die bei gutem Willen koexistieren können, sondern um eine mit Terror und Krieg geführte Auseinandersetzung, bei der die gegenseitigen ‚Ideen‘ nur den ideologischen Überbau bieten. Das wird in der folgenden Antwortmail von Julian (s.u.) zwar richtig gesehen, aber auch Julian geht nicht auf die wirklichen Hintergründe des Konfliktes ein, vor allem nicht darauf, dass es ich bei dem Konflikt nicht um einen zwischen Nationen, sondern um den zwischen einer nicht staatlich organisierten Terrorgruppe auf der einen Seite und um den gesamten Westen (USA, England, Spanien ..) auf der anderen Seite handelt:

5. Julian [In den Messenger]

Datum 07.11.2007 19:04

*Betreff Re: Re: Re: Re: Re: UE Globalisierung und Okzidentalismus 3.
Stunde*

Klar aber diese gleiche Behandlung muss von beiden Seiten kommen und ich denke man kann es von keiner Seite wirklich sagen, dass sie die andere Seite 100%ig ohne Vorurteile und gleich behandelt.

Wir bekriegen uns nicht, das ist richtig. Aber wozu auch?! Wo ist das Problem einmal halt unrecht zu haben (auch frei nach dem Motto "der klügere gibt nach" ^^) ?

Während zwischen 2 so großen Nationsgruppen jede sich dafür verantwortlich fühlt ihre Werte (auch mit Gewalt) zu verteidigen/ zu verbreiten, weil das die einzigen Dinge sind die eine Nation "ewig" zusammenhalten.

Juli

Diese Widersprüche stellte ich zu Beginn der 4. Dst. kurz zur Diskussion, bezog mich aber vor allem auf die von Jan in seiner ersten Mail gestellten Forderung, dass man nach Lösungen des Konfliktes suchen müsse.

4. Dst. Thema: Euro-Islam

Didaktisch-methodische Vorüberlegungen

Nachdem in den ersten sechs Stunden zuerst die Grundbegriffe des Zivilisationskonfliktes zwischen dem Islam (dem Islamismus) und der westlichen Welt, die historischen Voraussetzungen für die Entwicklung im Westen, insbesondere die Säkularisierung (und deren Ablehnung im Islam), sowie die Feindbilder im Verhältnis zum Westen (die ursprünglich aus dem Westen selbst stammen) behandelt worden waren, sollten die letzten vier Stunden (die letzten beiden Doppelstunden) *eine* mögliche Lösung des so dargestellten Zivilisationskonflikts zum Thema haben. Hierbei sollte zunächst das von Bassam Tibi entwickelte Konzept des Euro-Islam vorgestellt und gemeinsam mit den Schülern problematisiert und diskutiert werden (4. Dst.), um in der 5. Dst. an einem international bekannt gewordenen Fall die Problematik der Integration zuzuspitzen und somit die Gegensätze und ihre Lösungsmöglichkeit noch deutlicher zu konturieren.

In einer Exposition sollte in der 5. Dst. zunächst auf die zahlreichen Stellungnahmen in Lo-net2 eingegangen werden mit dem Zielpunkt, die von einem Schüler gestellte Forderung nach der Suche nach Lösungsmöglichkeiten für den Zivilisationskonflikt als Ausgangspunkt für das Thema der Stunde zu nehmen: „Ich möchte damit nicht herunterspielen oder verharmlosen, dass zurzeit eine große Gefahr von religiösem Fundamentalismus ausgeht, aber darauf hinweisen, dass meiner Meinung nach man nicht Sachen die jeder schon weiß zu wiederholen sondern Erklärungen und vor allem Lösungen für die jetzige Situation zu suchen [sind].“

Impuls: Junge Polizistin muslimischer Herkunft mit Mutter (siehe Anhang Nr. 18). Der Impuls sollte als Beispiel einer offensichtlich gelungenen Integration das Thema der Dst. einleiten und zu einem ersten, kurzen Gespräch motivieren.

Methodisch sollte das Thema, nach dem einführenden Impuls, in einem Doppelschritt erarbeitet werden. Zunächst sollten die Schüler in AGen an Hand eines ABes (Siehe Anhang Nr. 19, AB Text, Nr. 20 a-d, Folien) mit vorgegebenen Begriffen (und Situationen) Lösungsmöglichkeiten für ein konfliktfreies Zusammenleben zwischen Muslimen und Nicht-Muslimen in Deutschland erarbeiten. (Perspektivenwechsel, Empathie, Fremd- und Selbstwahrnehmung). In einem zweiten Arbeitsschritt sollten sie Fragen zu einem Text von Bassam Tibi (wiederum in AGen) beantworten (siehe Anhang Nr. 21 Text, Nr. 22 a-d, Folien). Nach der Auswertung des zweiten AAs sollten von den Schülern die Ergebnisse der beiden AAe verglichen werden, um so, durch die Gegenüberstellung der eigenen Lösungsvorschläge und der Forderungen Tibis, in einer Abschlussdiskussion für sich selbst zu klären, wie die Integration von Muslimen am besten bewerkstelligt werden kann.

Unterrichtsentwurf

4. Dst. am 9.11. 07; 9,40-11,10. Thema: Euro-Islam

1. Lernziele: Die Schüler/innen sollen ...

1. im Anschluss an die letzte Stunde zuerst selbst Lösungsvorschläge zum Problem der Integration von Muslimen in unsere säkulare Gesellschaft selbst erarbeiten.
2. an einem Text von Bassam Tibi zum Euro-Islam durch Beantwortung von Fragen ein Konzept zum Euro-Islam kennen lernen.

3. In einer Schlussdiskussion ihre eigenen Lösungsvorschlägen mit denen Tibis konfrontieren und dadurch die Voraussetzungen und Möglichkeiten eines Euro-Islams gemeinsam erörtern und vertiefen.

2. Verlaufsplanung:

| Phase: Zeit: | U/S-Form, Methode: | Materialien/ Medien: | L/S-Aktivitäten: |
|---------------------------------------|-----------------------|-------------------------|---|
| <u>9,40-9,50</u> Exposition | UG | | Diskussion der S-Stellungnahmen in Lo-net2 zur letzten Stunde; davon ausgehend: Problematisierung des Themas Der 4. Dst.: Euro-Islam. |
| <u>9,50-9,55</u> Impuls | LSG | Folie | Junge Polizistin muslimischer Herkunft mit Mutter; Gespräch zu: wie ist die konkrete Lebenssituation von Muslimen in Deutschland? |
| <u>9,55-10,15</u> Erarbeitung 1 | GA | AB 1 Kopie | Ss erarbeiten mit Vorgabe zentraler Begriffe und unter Einbezug von konkreten Konfliktsituationen selbständig Lösungsvorschläge zum Zusammenleben von Muslimen und Nicht-Muslimen. |
| <u>10,15-10,30</u> Auswertung 1 | SV | Folien/TA 1 | Ss stellen Ergebnisse vor; Gespräch über Ergebnisse und Versuch, gemeinsam eine Synthese aus den verschiedenen Vorschlägen herzustellen; dabei dienen die vorgegebenen Begriffe als Richtlinie. |
| <u>10,30-50</u> | GA | AB 2 Kopie | |

| | | | |
|---|-----|------------|---|
| Erarbeitung 2 | | | Ss beantworten Fragen zu einem Text von Bassam Tibi zum Euro-Islam |
| Transfer <u>10,50-11,00</u> | SV | Folien/ TA | |
| Auswertung 2 | LSG | TA | Ss präsentieren Ergebnisse |
| <u>11,00-11,10</u> Schlussdiskussion | | | Die Ergebnisse von Erarbeitung 1 + 2 bilden die Grundlage für die Schlussdiskussion: Perspektiven eines ‚Euro-Islam‘ (in Lo-net2 kann weiter diskutiert werden) |

Stundenreflexion

Grundbegriffe: Euro-Islam, Integration, Migration, multikulturelle Gesellschaft, Leitkultur, Kulturrelativismus

Auch in dieser Stunde war die Mitarbeit der Schüler sehr intensiv.

Der Impuls erfüllte die ihm zugesetzte Funktion, nämlich in das Thema einzuführen. Zunächst löste das Bild bei den Schülern Heiterkeit und zahlreiche Bemerkungen aus. Dem folgte ein allmähliches Entschlüsseln des Bildinhaltes (Polizeimütze, Polizeiuniform), woran sich eine erste Diskussion über die, in diesem Fall offensichtlich geglückte Integration (zumindest der Tochter) anschloss.

Wie die Folien zeigen (siehe Anhang Nr. 20 a-d, Folien) erarbeiteten die Schüler selbstständig Forderungen sowohl der Aufnahmegergesellschaft als auch an die Aufnahmegergesellschaft, die denen B. Tibis (AA 2) ziemlich nahe kommen. Die

Haltung der Schüler tendierte dabei in keiner Weise zum Kulturrelativismus, sondern – wie die Tibis – zu der Auffassung, dass Immigranten die Regeln der Aufnahmegergesellschaft anerkennen sollen (Folie 20a „Bereitschaft, sich anzupassen – Akzeptanz der dt. Werte und Grundrechte“); es gab auch Forderungen wie: „Keine Zwangsheirat, keine Ehrenmorde, deutliche Abgrenzung von Radikalen (Predigern)“ aber auch „Anerkennung der Frauen“ (Folie 20 c). Andererseits wurde für die zu Integrierenden „Toleranz, Respekt der eignen [gemeint ihrer] Kultur“ und „Gleichberechtigung und Anerkennung als gleichwertig“ (Folie 20 b) gefordert. Überraschend (für mich) war der durchgehend hohe Stellenwert der Sprachkenntnisse, der Bildung, der „Förderung in der Schule“ (F 20b) und „Integrationskursen“ zugesprochen wurde. Dieser Punkt war dann auch für die Schlussdiskussion von zentraler Bedeutung.

Auch den 2. AA führten die Schüler mit gewohnter Routine aus, und entnahmen dem Text von Tibi die wesentlichen Punkte (siehe Anhang Nr. 22 a-d, Folien)

In die sehr angeregte Schlussdiskussion versuchte ich, weitere Impulse einzugeben, so mit der Frage, warum es an deutschen Gymnasien so wenige muslimische Schüler gebe, weiter auch durch den Hinweis auf ein in der TAZ abgedrucktes Ergebnis einer Umfrage unter Muslimen, wonach diese in der Mehrzahl einen Euro-Islam für möglich halten und wünschen

Das Unterrichtsziel wurde insofern erreicht, als in der Schlussdiskussion von den Schülern selbst die Verbindung zwischen einem (möglichen) Euro-Islam und der Bildung der Muslime hergestellt wurde. Dass Sprachkenntnisse, Bildung, Kenntnis und Akzeptanz der Aufnahmegergesellschaft Voraussetzung für Integration und somit die Entstehung eines Euro-Islam sind, war das Endergebnis dieser Dst., das sich auch in den Schüler-Beiträgen in Lo-net2. wieder findet (siehe Anhang Nr. 23 a-d).

Hier einige Beispiele aus dieser Diskussion:

Julian [In den Messenger]

Datum 10.11.2007 16:34

Betreff : 4. Doppelstunde - EURO Islam

Hello zusammen,

ich fand die Stunde mal wieder sehr gelungen!

Auf die Frage, welche Forderung an die Gesellschaft/ die Migranten gestellt werden dürfen und welche Maßnahmen aus unserer Sicht wichtig sind, kamen ja ziemlich ähnliche Antworten. Ich hätte nicht gedacht, dass die Bildung wirklich bei allen so stark betont wird (auch wenn das meiner Meinung nach so ist)

Den Text von B.Tibi fand ich auch gut und ich stimme, wie bereits im Unterricht gesagt, überein, dass Europa zu seinen Werten stehen muss und dass der Islam zum EURO-Islam werden sollte. Was meiner Ansicht nach so zu verstehen ist, dass der Islam, nachdem die Migranten "gebildet" und mit den europ. Werten vertraut gemacht worden sind, auf deren Basis und nach ihrem eig. Willen den Islam ausleben .

Ich hoffe jmd. sieht das anders und widerspricht mir ;)

gruß Juli

In der Antwort-Mail betont der Schüler Jan, der selbst einen jüdischen Migrationshintergrund hat, wie gerade Kinder sich über traditionelle Feste der Aufnahmekultur annähern können. Dabei überträgt er seine eigenen Erfahrungen auf die muslimischer Kinder:

Jan [In den Messenger]

Datum: 11.11.2007 14:25

Betreff : Re: 4. Doppelstunde - EURO Islam

Fands auch mal wieder sehr interessant, kann dir aber nur zustimmen... :-)

Nur die von Tibi beschriebene entstehung des Euro-Islam finde ich 1. sehr Utopisch (wer nicht weiß was das ist der schaue bei wikipedia nach ;-)) und 2. denke ich, dass in Europa sehr wohl die sogenannten "europäischen" Werte eingehalten werden.

Ich denke, der Euro-islam wird zwangsläufig entstehen. Bei "eingefleischten" Gemeinden nur sehr langsam bei gemäßigten von einer Generation auf die andere. Warum ich das glaube? Ich erlebe es selber, da ich "jüdisch" aufgewachsen bin und dennoch christl. Feste wie Weihnachten z.B. für mich auch "Bedeutung" kriegen, wenn auch nicht auf religiöser Ebene sonder eher im sinne des "Festes der Liebe" und Spekulatiuskekse mit Apfel/Zimt tee. Meine Mutter allerdings steht mit diesen Festen immernoch auch Kriegsfuß.

So denke ich, werden auch Kinder von muslimischen Eltern, durch die Öffentlichkeit und die Schule (unterstufen weihnachtsfest :D) zur ansässigen Kultur hin erzogen.

So werden auch die ansässigen Werte, durch ihre unbewusste allgegenwärtigkeit langsam (aber sicher) auf alle übertragt, auch wenn es ein paar generationen dauert.

grüße Jan

ps: extreme gibt es auf beiden Seiten, da wird es natürlich schwerer...

(Sämtliche Stellungnahmen zu dieser Dst. finden sich im Kontext in Anhang Nr. 23 a-d).

5. Dst. Thema: Vertiefung der Integrationsproblematik an Hand der ‚Perlentaucher- Debatte’ und Klärung der bisher benutzten (und neuer) Grund-Begriffe der UE

Didaktisch-methodische Vorüberlegungen

In der 4. Dst. wurde der durch B. Tibi geprägte Begriff Euro-Islam eingeführt, wobei die Schüler zuerst selbst Lösungsvorschläge für das Problem der Integration erarbeiteten und diese mit den Thesen B. Tibis konfrontierten.

Diese zum Entstehen eines Euro-Islam erarbeiteten Punkte sollten in der letzten Dst. (9. u.10. St.) an einem aktuellen (und dramatischen) Beispiel problematisiert und zugespitzt werden. Den Schülern sollte einerseits die Möglichkeit geboten werden, an der internationalen ‚Perlentaucher-Diskussion’ um Hirsi Ali teilzunehmen (Impuls siehe Anhang Nr. 24), d.h. diese kennen zu lernen und möglicherweise nach zu verfolgen, andererseits aufgrund der zugespitzten gegensätzlichen Positionen innerhalb dieser Diskussion (der zwischen Kulturrelativismus einerseits, Mono- oder Leitkultur andererseits) die Frage nach einer möglichen Integration von Muslimen in den westlichen Kontext weiter zu problematisieren und zu vertiefen.

Das Kurzreferat eines Schülers über den neuen Roman von Mohsin Hamid „Der Fundamentalist, der keiner sein wollte“¹¹¹ sollte das Thema am Beispiel einer (in diesem Fall gescheiterten) Integration eines Muslims in den Westen ergänzen und vertiefen.

Als erste Erarbeitung sollten die Schüler an Hand von ausgewählten Stellen aus der Perlentaucher-Debatte (P. Bruckner u. N. Kelek für Leitkultur; I. Buruma u. T. G. Ash für Kulturrelativismus) sich in die Rolle eines Muslims, einer

¹¹¹ Hamid, Moshin: Der Fundamentalist, der keiner sein wollte. Roman. Hamburg: Hoffmann und Campe 2007 [Original: The Reluctant Fundamentalist. London: Penguin 2007].

Muslima versetzen und seine/ihre Erwartungen an die Aufnahme-Gesellschaft formulieren (Siehe Anhang AB Nr. 25 Text, Nr. 26 a-c Folien).

Zum Abschluss der UE sollten die Schüler die in der UE verwendeten Begriffe verschiedenen Gruppen zuordnen und wenigstens einen Begriff aus jeder Gruppe problematisieren. Begriffe konnten auch mehreren Gruppen zugeordnet werden. (siehe Anhang AB Nr. 27 mit Lösungsvorschlag). Lernziel dieses AA war (auch), die Schüler dafür zu sensibilisieren, dass Begriffe in verschiedenen Kontexten verschiedene Bedeutungen haben (können).

Danach sollte noch Zeit bleiben, über die Unterrichtseinheit als Ganze zu diskutieren.

Unterrichtsentwurf:

Thema: Vertiefung der Integrationsproblematik (letzte Stunde) an Hand der ‚Perlentaucher- Debatte‘ und Klärung der bisher benutzten Grund-Begriffe der UE

1. Lernziele: Die Schüler/innen sollen ...

1. an den in der Diskussion um Hirsi Ali zentralen Begriffen Mono-Kultur und Kulturrelativismus ihre Kenntnis der Integrationsproblematik vertiefen.
2. durch das Formulieren der Erwartungen eines Muslims an die Aufnahmegergesellschaft die Spannung zwischen Monokultur und Kulturrelativismus selbst nachempfinden.
3. sich zum Schluss der UE (und für die Abschlussdiskussion) mit den bisher gebrauchten Grund-Begriffen kritisch auseinandersetzen.

2. Verlaufsplanung:

| Phase: Zeit: | U/S-Form, Methode: | Materialien/ Medien: | L/S-Aktivitäten: |
|---------------------------------|-----------------------|-------------------------|---|
| 9,40-9,50 Exposition | LV/LSG | Folie | L. legt Folie von Hirsi Ali auf und erklärt in einem LV kurz ihre Geschichte und ihre Rolle in der ‚Perlen-taucher-Diskussion‘. |
| 9,50-10,10 Erarbeitung 1 | GA | AB 1/ Folien | Ss lesen Zitate aus der Perlentaucher-Debatte über Multikulturalismus und notieren, davon ausgehend, stichwortartig die Erwartungen eines Muslims (einer Muslima) an die deutsche Aufnahmegerellschaft. |
| 10,10-10,20 Auswertung 1 | SV/ LSG | Folien / TA | Berichte werden vorgelesen und gemeinsam diskutiert. |
| 10,20-10,30 | SV | | Ein S hält ein Kurzreferat zu dem kürzlich erschienenen Roman von M. Hamid: Der Fundamentalist, der keiner sein wollte (2007). |
| 10,30-10,50 Erarbeitung 2 | GA | AB 2/Folien | Ss ordnen eine Liste der in der UE gebrauchten wichtigen Begriffe verschiedenen Gruppen zu und problematisieren einige dieser Begriffe. |
| | SV | Folien | S. präsentieren und erklären ihre Ergebnisse. |

| | | |
|---------------------------------------|----|---|
| 10,50-11,00 Auswertung 2 | UG | Versuch, von den Ergebnissen der Präsentation ausgehend, die gehaltene Dst. und die UE als ganze aus Sicht der Ss kritisch zusammenzufassen.” |
| 11,00-11,20 Schlussdis- kussion | | |

Stundenreflexion

Grundbegriffe: Mono- oder Leitkultur

Schon beim Impuls (Das Titelbild von Ali Hirschis Autobiographie „Mein Leben, meine Freiheit“, mit einem Foto der Autorin, siehe Anhang Nr. 24) zeigte sich, dass einige Schüler erstaunlich gut informiert waren und ich auf den geplanten kurzen LV verzichten konnte. Sowohl die Ermordung des holländischen Filmemachers van Gogh als auch die Beteiligung Hirsi Alis am Drehbuch des Films ‚Submission‘, das den Zorn des Mörders besonders erregt hatte, waren bekannt (ein Bild aus diesem Film, das ich nicht zeigte, aber dessen Inhalt, da den Schülern bekannt, besprochen wurde, siehe Anhang Nr. 28).

Um dem Unterricht eine aktuelle Note zu geben, hatte ich die Ausgabe der FAZ vom Vortag mitgebracht (siehe Anhang Nr. 29), in der berichtet wurde, dass der bekannte muslimische Rapsänger Muhabbet, der einige Tage vorher mit dem deutschen Außenminister Steinmeier und dem französischen Außenminister Kouschner im Fernsehen ‚gerappt‘ hatte, u.a. geäußert habe, Hirsi Ali verdiene seiner Ansicht nach (wie van Gogh) den Tod. Einigen Schülern war dieser Sänger bekannt und es entwickelte sich ein kurzes Gespräch, bei dem ich erfuhr, dass Muhabbet eine Art gerappter Hymne auf Deutschland geschrieben und gesungen habe. Durch das Gespräch über Muhabbet konnte gezeigt werden, dass

das Thema Hirsi Ali und ihre Kritik am Islam (und am Islamismus) auch in die deutsche Tagespresse gelangt war.¹¹² Vielleicht dadurch bewirkt legte eine Schülerin mit muslimischem Hintergrund ein persönliches Bekenntnis ab. Sie erzählte (allerdings nicht im Einzelnen), dass sie als Muslima oder Ausländerin von deutschen Jugendlichen beschimpft worden sei. Für die gesamte Unterrichtseinheit sehr wichtig war, dass sie auch ihre eigenen Reaktionen auf dieses Vorkommnis genau beschrieb. Man sehne sich nach einem solchen Erlebnis zurück in seine ursprüngliche Heimat, die man doch eigentlich gar nicht mehr kenne und zu der man gar keine Beziehung mehr habe. Ebenso interessiere man sich (wieder) für die ursprüngliche Religion, zu der man ebenfalls die Beziehung verloren habe. Man werte diese für sich – gleichsam als Trotzreaktion - auf, um seine eigene Identität zu stärken. Auf diese Weise konnte man im Unterricht erleben, was man in der Literatur zu diesem Problem (der Radikalisierung von ausländischen Jugendlichen) immer wieder beschrieben findet: das Entstehen einer Trotzhaltung, bzw. die Suche nach (alten) Bindungen, weil man sich (in der Ankunftsgesellschaft) ausgeschlossen fühlt. – Ich war über diesen emotionalen Ausbruch überrascht und versuchte, den Bericht der Schülerin in die beschriebenen allgemeinen Einsichten (wie aus der entsprechenden Literatur bekannt sind) in einfachen Worten zu übertragen. Auch die Mitschüler waren von dem Bekenntnis überrascht und sichtlich betroffen. Ich beendete meine Ausführungen mit der Bemerkung: Hier sieht man, was von uns (als deutscher Aufnahmegerüsst) erwartet wird. (In der Stundenpause ging eine deutsche Schülerin zu der Schülerin, legte den Arm um sie und ging so mit ihr hinaus).

Das sehr gute Kurzreferat eines Schülers über den Roman von Moshin Hamid fügte sich gut in diese Situation, da in dem Roman auf subtile Weise gezeigt wird, wie ein junger Pakistani, der in den USA als Student und Wirtschaftsfachmann eine erstaunliche Karriere macht, im Gefolge der

¹¹² Die Polemik um Muhabbet weitete sich in der Presse aus und hatte für den ‚Rapper‘ unangenehme Folgen.

Ereignisse vom 11.9. 01 sich – eigentlich gegen seinen Willen - in einen Fundamentalisten verwandelt. Das geschieht u.a. dadurch, dass er von seiner Umwelt anders wahrgenommen d.h. gemustert wird, eine Erfahrung, die bei ihm dazu führt, dass er sich wieder einen Bart wachsen lässt (Trotzreaktion).

Beim ersten Arbeitsauftrag war es meine Absicht, die Schüler kurze Textausschnitte aus der Perlentaucher-Debatte (von I. Buruma, T.G. Ash, P. Bruckner, Necla Kelek) kennen lernen zu lassen, um dann, ausgehend von diesen Texten, eine persönliche Reaktion zu verbinden. Die Ergebnisse dieses ersten AAs waren nicht sehr ertragreich, zum einen, weil dieser in gewisser Weise den AA 1 der 4. Dst. wiederholte, zum anderen, weil die von mir gewollte Koppelung kurzer theoretischer Texte aus der Perlentaucher-Debatte mit einer persönlichen Stellungnahme zu umständlich und unpraktikabel war. Es wäre, im nachhinein, besser gewesen, die Schüler – wie ursprünglich geplant – einen Erfahrungsbericht aus der Sicht einer Muslima, eines Muslims über deren Leben in Deutschland schreiben zu lassen (siehe Anhang Nr. 26 a-c, Folien). Der zweite AA (siehe Anhang 27, meinen Lösungsvorschlag) führte hingegen zu einer angeregten Schluss-Diskussion über Mono- oder Leitkultur und Kulturrelativismus, da einige Schüler mit dieser Alternative nicht ganz einverstanden waren. Einer dieser Schüler formulierte einen Lösungsvorschlag, der vom Plenum akzeptiert wurde und den er für Lo-net2 noch einmal schriftlich für alle formulierte und der hier zum Schluss dokumentiert werden soll:

Corbinian [In den Messenger]

Datum 28.11.2007 18:44

Betreff : 5. Doppelstunde - EURO Islam - Formen der Integration

So, jetzt hab ich endlich einmal Zeit gefunden, nochmal das auf- bzw auszuführen, was ich am Ende der letzten Doppelstunde gesagt habe.

*Der Aufhänger war, dass mich der Begriff "Leitkultur" störte. Meiner Meinung nach steckt in diesem Begriff eine implizite Wertung. Angebrachter finde ich da, was sich ein moderner Soziologe (den Namen konnte ich nicht finden) ausgedacht hat. Er geht hinsichtlich der Form der Integration von dem Bild eines Mosaiks aus. Statt Leitkultur nimmt er den Rahmen, der einen Grundkonsens der sich darauf tummelnden Ethnien (verschiedene Mosaiksteinchen) darstellt. Dieser [Rahmen] besteht aus vorletzten, gemeinsamen Überzeugungen (Menschenrechte, Institutionen des Staates, gemeinsame Sprache, ...). Das heißt, die Meinungsverschiedenheiten um die letzten Überzeugungen (Wahrheit) dürfen und sollen, gewaltfrei natürlich, weitergehen. Das ist Grundlage dafür, dass am Ende nicht das Bild eines Schmelzriegels (*e pluribus unum*) entsteht, wo alle Menschen mehr oder weniger gleichgemacht werden (Identitätsverlust). Gleichzeitig ist der Rahmen des Mosaiks dafür verantwortlich, dass nicht eine Regenbogengesellschaft (*e pluribus plures*) entsteht, die zur Begünstigung konfliktreicher Parallelgesellschaften neigt.*

Falls jemand noch eine Frage zu einem hier angesprochenen Punkt hat, soll er mich bitte einfach anschreiben.

5. Schlussbetrachtung

Täglich zeigen die Nachrichten, dass das Thema ‚Globalisierung und Okzidentalismus am Beispiel des Islamismus‘ von bedrückender Aktualität ist. Nach einem Spiegel-Beitrag vom 21. 01. 08 wird sich die Kluft zwischen der islamischen Welt und dem Westen weiter vergrößern.

Die gegenseitigen Fremd- und Selbstbilder werden nicht nur durch Jahrhunderte alte Traditionen bestimmt, sondern auch durch die verschiedene Wahrnehmung des jeweils anderen. Hierbei ist zu bedenken, dass sowohl die islamische als auch die westliche Zivilisation von einem universellen Anspruch ausgehen. Das hermeneutische Problem des Verständnisses der islamischen Zivilisation wurde in der vorliegenden Unterrichtseinheit durch das andere Verhältnis von Staat und Religion zu erklären versucht. Die islamische Kultur kennt die Trennung von Religion und Staat (ursprünglich) nicht und somit hat, anders als im Westen, die Religion immer auch eine politische Dimension, ein Umstand, der im Islamismus zur Anwendung von Gewalt zur Durchsetzung des universellen Anspruchs führt.¹¹³ Diesen Blickwinkel in die Fremdwahrnehmung einzufügen und ihn mit einem politisch bedingten (historischen) Okzidentalismus im Westen selbst in Form des Nationalsozialismus (Selbstwahrnehmung) zu konfrontieren, war eines der wesentlichen Unterrichtsziele dieser Einheit. Ferner sollten die Möglichkeiten der Koexistenz von islamischen Glauben und säkularisierter Gesellschaft als eine Lösungsmöglichkeit des Zivilisationskonflikts analysiert werden.

¹¹³ Siehe: Tibi, Totalitarismus, S. 88: „Der islamisch-westliche Zivilisationskonflikt ist also ein weltanschau-licher Konflikt zwischen einem säkular begründeten und einem religiös motivierten Universalismus.“

Zur Durchführung des Unterrichts: Kritik und Verbesserungsmöglichkeiten

Die Möglichkeit einer Beteiligung der Schüler durch das Internet (Lo-net2) eröffnete sich für mich kurzfristig. Bei einer Wiederholung der Unterrichtseinheit würde ich methodisch den Einsatz dieses Mediums besser vorbereiten. Hier sind gezieltere AAe zur Ergebnißsicherung denkbar, z.B. die Stellungnahmen der Schüler thematisch vorzubereiten, indem einzelne Schüler oder Gruppen sich zu gewissen Aspekten äußern sollen. Auch könnte ein Protokoll der jeweiligen Stunde eingestellt werden.

Als HAen wären Recherche-Aufträge zu bestimmten Themen, die im Unterricht auftauchen und nur am Rande behandelt werden können, zur Vertiefung eines Themas möglich. Die Ergebnisse dieser Recherchen könnten ebenfalls im Internet für die Klasse bereitgestellt werden. Durch die eigene Auswahl des Materials würden die Schüler gezwungen, sich selbstständig mit der Thematik auseinanderzusetzen und somit auch ihre Urteilsfähigkeit in Bezug auf die Fakten und Ereignisse zu steigern. Eine Schülergruppe könnte auf diese Weise auch ein Thema selbst vorschlagen, dieses selbstständig recherchieren und eine ganze Unterrichtsstunde (in Absprache mit dem Lehrer) gestalten.

Ebenso müsste bei einer Wiederholung der Unterrichtseinheit den Schülern die Möglichkeit geboten werden, einen direkteren Bezug zur eigenen Realität herzustellen (wie dies in der 5. Dst. eher zufällig geschah). So könnten ‚Erlebnisberichte‘ zum Problem Integration eingefordert werden. Hier sind weiter außer- und innerschulische AAe denkbar wie Umfragen oder Erstellen von statistischem Material aus dem Lebensumfeld der Schüler. Die Ergebnisse könnten in Form von Kurzreferaten in den Unterricht eingebracht werden.

Bei einer thematischen Erweiterung der Unterrichtseinheit könnte beim Thema ‚Islam in den Medien‘ der Arbeitsauftrag erteilt werden, die Presse und das Fernsehen für einen gewissen Zeitraum zu beobachten und die Tendenz der Berichterstattung über den Islam festzustellen. Um im Unterricht der Gefahr

auszuweichen, nur Texte von Wissenschaftlern und Fachleuten zu verwenden, könnten auch gewisse, oft erwähnte Textstellen aus dem Koran (über den Djihad, über Frauen) analysiert werden, ebenso Auszüge aus den Communiqués der Al-Quaida-Kämpfer (siehe: Kepel, Gilles/ Milleli, Jean-Pierre Hg.: Al-Quaida – Texte des Terrors). Die Interpretation dieser Textstellen wäre dann mit den Aussagen der Wissenschaftler zu konfrontieren.

Dem Problem der ‚Textlastigkeit‘ ist im Ethik – und Philosophieunterricht kaum zu entgehen. In dieser Unterrichtseinheit kam die Notwendigkeit hinzu, zu einem schwierigen und zeitnahen Thema ausreichende und präzise Informationen zu bieten. Bei einer Wiederholung der Unterrichtseinheit würde ich jedoch – über die schon erwähnten Quellentexte hinaus -- auch Texte heranziehen, die aus einer persönlichen Perspektive der Betroffenheit geschrieben sind, nicht nur Stellungnahmen von Wissenschaftlern. Es ist anzunehmen, dass in solch persönlichen Texten die verschiedenen Wahrnehmungsweisen der in Frage stehenden Kulturen besser zum Ausdruck kommen. Die gegensätzlichen Positionen könnten – auch auf diese Weise -- durch Zuspritzung in Dilemma-Diskussionen verdeutlicht werden. Informationen, aber auch Stimmungsberichte, könnten auch durch den Einsatz von Dokumentarfilmen oder Filmen (Filmausschnitten) vermittelt werden.

Die Unterrichtseinheit ‚Globalisierung und Okzidentalismus am Beispiel des Islamismus‘ kann inhaltlich sowohl erweitert (zeitlich auf eine Unterrichtssequenz von 16 Stunden und mehr) als auch anders gestaltet werden. Über die schon erwähnten zusätzlichen Themen (Originaltexte aus dem Koran, Texte von Djihadisten, Texte aus persönlicher Perspektive) sind eine Reihe von inhaltlichen Ergänzungen denkbar. Im Anschluss an die Texte der Djihadisten könnte über die Motivation und die Psyche eines Selbstmordattentäters gesprochen werden. - Schon jetzt (Jan. 08) müsste in Hinblick auf die Integrationsproblematik kontrovers über das Thema Jugendgewalt und Islam

gesprochen werden, da einige der befragten Spezialisten hier keinen Zusammenhang zwischen Religionszugehörigkeit und Gewaltbereitschaft der jugendlichen Täter sehen, andere aber sehr wohl. Als weiteres Thema in diesem Kontext könnte die Konversion zum Islam, vor allem auch jugendlicher Deutscher, behandelt werden, ein Thema, das durch die Begriffe ‚Orientierungslosigkeit‘ und ‚Individualisierung‘ aus der LPE 6 des Bildungsplans für die Kursstufe legitimiert werden kann. Ist die Ursache dieser Konversionen in einer ‚Wohlstandsverwahrlosung‘, im Nachlassen traditioneller religiöser und sozialer Bindungen zu sehen? Zeigt sich auch hier eine ‚Rückkehr der Religion‘?

Überhaupt müsste das Thema Religion und Gewalt – vermutlich über mehrere Stunden – im Unterricht dargestellt werden, wobei dann folgende Fragen zu stellen sind: Gibt es einen Zusammenhang zwischen Monotheismus und Gewalt, zeigt sich dieser Zusammenhang in den drei monotheistischen Religionen auf unterschiedliche Weise,¹¹⁴ oder noch genauer: ist dieser Zusammenhang im Islam (bis heute) besonders eng, während die Gewalt im Christentum durch Säkularisierung ‚gezähmt‘ worden ist?

Zum Thema Gewalt und Ethik können auch – in Bezug auf René Girard (Hiob – ein Weg aus der Gewalt. Zürich: Benziger, 1990 u.a. Publikationen von Girard) und Peter Sloterdijk (Zorn und Zeit: politisch-psychologischer Versuch. Ffm: Suhrkamp 2006) Unterrichtsstunden zum Verhältnis von Religion und Kultur zur Gewalt gestaltet werden, und zwar unter der Fragestellung: Gehört Gewalt anthropologisch zur menschlichen Grundausstattung? Ist Kultur aus der Eingrenzung/Transformation von Gewalt mit Hilfe der Religion entstanden? Wann und unter welchen Bedingungen bricht die Gewalt aus der zivilisatorisch erreichten Bändigung aus?

¹¹⁴ Siehe dazu: Sloterdijk, Peter: Gottes Eifer: vom Kampf der drei Monotheismen. Ffm./Leipzig: Verlag der Weltreligionen 2007. - Eine kurze Zusammenfassung seiner Thesen über die Entstehung des Monotheismus und dessen Verhältnis zur Gewalt bietet: Assmann, Jan: Monotheismus und die Sprache der Gewalt. Wien: Picus Verlag 2006.

Im Rückblick erwiesen sich meine Bedenken, ein Thema zu wählen, das durch die Berichterstattung in den Medien täglich neue Schattierungen annimmt, als überflüssig. Die rege Mitarbeit der Schüler, die durch den Einsatz von Lo-net2 gestützt und gefördert wurde, zeigte auch, dass die Bezugnahme auf die kritisch-kommunikative Didaktik dem Thema entsprach. Es wurde im Unterricht möglichst hierarchiefrei diskutiert, die Stellungnahmen der Schüler, auch in Lo-net2, erwiesen sich als engagiert und kritisch, die Schüler zeigten sich dem komplexen Thema und den z.T. schwierigen Texten gewachsen. Es bleibt zu hoffen, dass sie auch bei anderen Gelegenheiten zu dieser Fragestellung engagiert Position beziehen.

6. Bibliographie

Sachanalyse:

Ackermann, Ulrike: Die Feinde der offenen Gesellschaft. In: Merkur. Heft 5. Mai 2005, S. 451-455.

Ammann, Ludwig: Cola und Koran – Das Wagnis einer islamischen Renaissance. Freiburg: Herder 2004.

Allam, Fouad: Der Islam in einer globalisierten Welt. Aus dem Italienischen von Karl Pichler. Berlin: Wagenbach 2004.

Aschenberg, Reinhold: Ent-Subjektivierung des Menschen. Lager und Shoa in philoso-phischer Reflexion. Würzburg: Königshausen und Neumann 2002.

Assmann, Jan: Monotheismus und die Sprache der Gewalt. Wien: Picus Verlag 2006.

Ates, Seyran: Der Multikulti-Irrtum - Wie wir in Deutschland besser zusammenleben können. 2. Auflage. Berlin: Ullstein 2007.

Bauer, Yehuda: Der dritte Totalitarismus, In: Die Zeit, Ausgabe vom 31.07. 2003 Nr. 32

Broder, Henryk M.: Hurra, wir kapitulieren! Von der Lust am Einknicken. Berlin: Pantheon Verlag 2007.

Brüning, Barbara (Hg.): Religion – Religionskritik – Weltethos. In: Kurshefte Ethik/ Philosophie. Berlin: Cornelsen 2002.

Buruma, Ian/**Margalit**, Avishai: „Okzidentalismus“ oder der Hass auf den Westen. In Merkur, Heft 4, 56. Jg. 2002. S. 277-288.

Buruma, Ian/**Margalit**, Avishai: Okzidentalismus: Der Westen in den Augen seiner Feinde (aus dem Englischen von A. Wirthensohn). München/Wien: Hanser Verlag 2005.

Chervel, Thiery/ **Seeliger**, Anja (Hg.): Islam in Europa – Eine internationale Debatte. Ffm.: Suhrkamp 2007 (edition suhrkamp 2531).

D'Arcais, Paolo Flores: Elf Thesen zu Habermas, In: Die Zeit. 22.11. 2007 Nr. 48.

Dörr, Georg: Orientalismo in F. Hölderlin, St. George e H. von Hofmannsthal. In: Annali di Ca' Foscari. Venezia. XLIII, 1-2. 2004. S. 97-124.

Enzensberger, Hans Magnus: Schreckens Männer – Versuch über den radikalen Verlierer. Ffm.: Suhrkamp 2006 (Sonderdruck edition suhrkamp)

Fukuyama, Francis: Das Ende der Geschichte. München: Kindler 1992.

Girard, René: Hiob - ein Weg aus der Gewalt. Zürich: Benziger 1990.

Habermas, Jürgen: Glauben und Wissen. Ffm: Suhrkamp 2001. Sonderdruck [Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001].

Habermas, Jürgen: Religion in der Öffentlichkeit. Kognitive Voraussetzungen für den ‚öffentlichen Vernunftgebrauch‘ religiöser und säkularer Bürger, in: Ders.: Zwischen Naturalismus und Religion – Philosophische Aufsätze. Ffm.: Suhrkamp 2005. S. 119-154.

Hamid, Moshin: Der Fundamentalist, der keiner sein wollte. Roman. Hamburg: Hoffmann und Campe 2007 [Original: The Reclutant Fundamentalist. London: Penguin 2007].

Heine, Peter: Terror im Namen Allahs – Extremistische Kräfte im Islam. Freiburg: Herder Spektrum 2001.

Huntington, Samuel P.: Zusammenprall der Kulturen. In: Projekt Leben – Ethik für die Oberstufe. Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag 2004, S. 82. (aus: Die Zeit. 13.8. 1993. S. 19f.).

Huntington, Samuel P.: Kampf der Kulturen - die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. Hamburg: Spiegel-Verlag 2006/2007. Amerikanische Originalausgabe 1996.

Kallscheuer, Otto (Hg): Das Europa der Religionen. Ffm.: Fischer 1996.

Jacobs, Andreas: Reformislam: Akteure, Methoden und Themen progressiven Denkens im zeitgenössischen Islam. Konrad-Adenauer-Stiftung 2006.

Kelek, Necla: Die verlorenen Söhne: Plädoyer für die Befreiung des türkisch-muslimischen Mannes. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2006.

Küntzel, Matthias: Islamismus und Nationalsozialismus Gibt es einen Zusammenhang? Gesprächskreis Politik und Geschichte im Karl-Marx-Haus. Heft 6. S. 5-21 (Hrsg. von der Friedrich-Ebert-Stiftung).

Kepel, Gilles/**Milleli**, Jean-Pierre (Hg.): Al-Quaida – Texte des Terrors. Aus dem Französischen von B. Galli et al.. München/Zürich: Piper 2005.

Kohlhammer, Siegfried. Die Feinde und die Freunde des Islam. Göttingen: Steidl 1996.

Lewis, Bernard: Die Araber. München. dtv 2002.

Lewis, Bernard: For fanatical Muslims Migration is part of ‚third wave‘ attack on Europe. Distributed by Tribune Media Services, Inc. (3/26/07). Used with permission of the American Institute for Public Research, Washington D.C. .

Riesebrodt, Martin: Zur Politisierung von Religion. In: Kallscheuer, Otto (Hg): Das Europa der Religionen. Ffm.: Fischer 1996. S. 247-276.

Sloterdijk, Peter: Zorn und Zeit: politisch-psychologischer Versuch. Ffm: Suhrkamp 2006.

Sloterdijk, Peter: Gottes Eifer: vom Kampf der drei Monotheismen. Ffm./ Leipzig: Verlag der Weltreligionen 2007.

Taylor, Charles: Drei Formen des Säkularismus. In: Kallscheuer, Otto (Hg): Das Europa der Religionen. Ffm.: Fischer 1996. S. 217-246.

Tibi, Bassam: Fundamentalismus im Islam – Eine Gefahr für den Weltfrieden. 2. Auflage. Darmstadt: WiBu 2001.

Tibi, Bassam: Islamische Zuwanderung – Die gescheiterte Integration. Stuttgart/ München: Deutsche Verlags-Anstalt 2002.

Tibi, Bassam Selig sind die Belogenen - Der christlich-islamische Dialog beruht auf Täuschungen - und fördert westliches Wunschdenken. In: Die Zeit. Nr. 23/2002, 31.05. 2002.

Tibi, Bassam: Der neue Totalitarismus – „Heiliger Krieg“ und westliche Sicherheit. Darmstadt: WiBu 2004.

Tibi, Bassam: Der Euro-Islam als Brücke zwischen Islam und Europa. In: Chervel, Thiery/ Seeliger, Anja (Hg.): Islam in Europa – Eine internationale Debatte. Ffm.: Suhrkamp 2007, S. 183-199.

Terrorismus – Unterrichtsmagazin. Hg. vom Spiegel-Verlag. Hamburg 2007.

Didaktik:

Bildungsplan 2002.

Bildungsstandards 2004.

Gudjons, Herbert /**Winkel**, Rainer (Hg.): Didaktische Theorien. Mit Beiträgen von: Wolfgang Klafki u.a.. 11. Auflage. Hamburg: Bergmann u. Helbig 2002.

Habermas, Jürgen: Erläuterungen zur Diskursethik. Ffm.: Suhrkamp 1991.

Höffe, Otfried: Ethikunterricht in pluralistischer Gesellschaft“. In: Ders.: Ethik und Politik – Grundmodelle und –probleme der praktischen Philosophie. Ffm.: Suhrkamp 1979. S. 453-481. Zuerst in der Zeitschrift ‚Neues Hochland‘ (66/1974).

Kiper, Hanna: Die kritisch-kommunikative Didaktik. In: Hanna Kiper/Hilbert Meyer/ Wilhelm Topsch (Hg.). Einführung in die Schulpädagogik. Berlin: Cornelsen 2006. S. 87-96.

Klafki, Wolfgang: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Herbert Gudjons/Rainer Winkel (Hg.): Didaktische Theorien. Mit Beiträgen von: Wolfgang Klafki u.a.. 11. Auflage. Hamburg: Bergmann u. Helbig 2002, S. 13-34.

Köck, Peter: Handbuch des Ethikunterrichts – Fachliche Grundlagen, Didaktik und Methodik, Beispiele und Materialien. Donauwörth: Auer 2002.

Peterßen, Wilhelm H.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik. 6., völlig veränderte, aktualisierte und stark erweiterte Auflage. München/Oldenbourg Schulverlag 2001 (= ESG-Texte – Erziehung – Gesellschaft – Schule; hg. V. W.H. Peterßen).

Peterßen, Wilhelm H.: Kritisch-kommunikative Didaktik. In: Peterßen, Wilhelm H.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik. 6., völlig veränderte, aktualisierte und stark erweiterte Auflage. München/Oldenbourg Schulverlag 2001. S. 204-229.

Pfeifer, Volker: Didaktik des Ethikunterrichts – Wie lässt sich Moral lehren und lernen? Stuttgart: Kohlhammer 2003.

Projekt Leben – Ethik für die Oberstufe. Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag 2004.

Martens, Ekkehard: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichtes. 2. Auflage. Hannover: Siebert 2005.

Schmid, Wilhelm: Philosophie der Lebenskunst - Eine Grundlegung. Ffm.: Suhrkamp 1998. Darin: Lebensgestaltung als Schulfach. S. 317-324.

Steenblock, Volker: Philosophische Bildung – Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie. 3. Überarbeitete Auflage. Berlin: LITVERLAG Dr. W. Hopf 2007 (= Münsteraner Einführungen – Münsteraner Philosophische Arbeitsbücher; Band 1).

Winkel, Rainer: Die kritisch-kommunikative Didaktik. In: Herbert Gudjons/ Rainer Winkel (Hg.): Didaktische Theorien. Mit Beiträgen von: Wolfgang Klafki u.a.. 11. Auflage. Hamburg: Bergmann u. Helbig 2002, S. 93-112.