

Jan Düsterhöft / Riem Spielhaus / Radwa Shalaby

 **LEIBNIZ-INSTITUT
FÜR BILDUNGSMEDIEN**
| Georg-Eckert-Institut

Dossier 2a 2023
(2., korrigierte Auflage 2024)

Schulbücher und Muslimfeindlichkeit: Zur Darstellung von Musliminnen und Muslimen in aktuellen deutschen Lehrplänen und Schulbüchern

EDU | MERES

Eckert. Dossiers 2a (2023)
(2., korrigierte Auflage 2024)

Jan Düsterhöft, Riem Spielhaus, Radwa Shalaby

**Schulbücher und Muslimfeindlichkeit: Zur
Darstellung von Musliminnen und
Muslimen in
aktuellen deutschen Lehrplänen und
Schulbüchern**



Gefördert durch:



Bundesministerium
des Innern, für Bau
und Heimat



aufgrund eines Beschlusses
des Deutschen Bundestages



This publication was published under the creative commons licence: Attribution 3.0 Germany (CC BY 3.0) <https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/>.

Eckert. Dossiers

Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut

ISSN 2191-0790

Volume 2a (2023)
(2., korrigierte Auflage 2024)

Redaktion

Nicola Watson

Sören Meier

Hinweis zur Forschungsförderung:
Die Studie wurde erstellt für den Unabhängigen Expertenkreis Muslimfeindlichkeit.

Zitierhinweis:

Jan Düsterhöft, Riem Spielhaus und Radwa Shalaby. *Schulbücher und Muslimfeindlichkeit: Zur Darstellung von Musliminnen und Muslimen in aktuellen deutschen Lehrplänen und Schulbüchern.*

Eckert. Dossiers 2a (2023; 2., korrigierte Auflage 2024).

urn:nbn:de:0220-2024-0042

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	3
Einleitung	5
Bisherige Forschungen zu Islam und Muslim:innen in Lehrplänen und Schulbüchern	6
Quellengrundlage und Ablauf der Untersuchung	7
Beschreibung des Samples für Lehrplan- und Schulbuchanalyse	9
Methodische Vorgehensweise der Lehrplan- und Schulbuchanalyse	12
Ergebnisse der Lehrplananalyse	14
Potenziale zur Befassung mit Muslimfeindlichkeit in Lehrplänen	16
Diskriminierung und Antidiskriminierung	16
„Angst vor dem Fremden“ und „Furcht vor den Osmanen“	18
Umgang mit Vielfalt	19
Fremdenfeindlichkeit	20
Rahmungen von Muslimen und Islam in Lehrplänen	22
Islamisch als kulturell-räumliches Charakteristikum	22
Das Mittelalter als Zeitalter von Begegnungen und Konflikten	24
Expansion, Terror und Extremismus	27
Ergebnisse der Schulbuchanalyse	28
Überblick über Darstellungen von Muslimfeindlichkeit, Musliminnen und Muslimen	28
Thema 1 - Muslimfeindlichkeit	29
Thema 2 - Extremismus und Terrorismus nach 9/11	33
Thema 3 - Migration und Islam – Muslim:innen als Migrant:innen	35
Thema 4 - Kreuzzüge und Osmanisches Reich	39
Thema 5 - Frauen im Islam	42
Zusammenfassung: Schulbücher und Muslimfeindlichkeit	45
Häufigkeit und thematische Verankerung von Muslim:innen in Lehrplänen und Schulbüchern	46
Die Fächergruppe Politik/Sozialkunde/Gemeinschaftskunde	47
Das Fach Geschichte	48
Das Fach Geografie/Erdkunde	50
Themenbezogene Verankerung in Lehrplänen und Schulbüchern	50
Thematische Verankerung von Muslimfeindlichkeit in Lehrplänen und Schulbüchern	51
Literaturverzeichnis	53
Quellenverzeichnis	54

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Untersuchte Lehrpläne nach Fach und Bildungsbereich	9
Abb. 2: Untersuchte Lehrpläne nach Bundesland und Bildungsbereich	10
Abb. 3: Untersuchte Lehrpläne nach Fach und Bundesland	10
Abb. 4: Untersuchte Schulbücher nach Fach und Bildungsbereich	11
Abb. 5: Untersuchte Schulbücher nach Bundesland und Bildungsbereich	11
Abb. 6: Untersuchte Schulbücher nach Fach und Bundesland	12
Abb. 7: Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt, Fachlehrplan Gymnasium Sozialkunde	17
Abb. 8: Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt, Fachlehrplan Sekundarschule Sozialkunde	17
Abb. 9: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Bildungsplan der Oberstufe an Gemeinschaftsschulen. Gemeinschaftskunde	18
Abb. 10: Senatsverwaltung für Bildung Berlin und Ministerium für Bildung des Landes Brandenburg. Geschichte	18
Abb. 11: Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz. Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld	19
Abb. 12: Senatsverwaltung für Bildung Berlin und Ministerium für Bildung Brandenburg. Gesellschaftswissenschaften	20
Abb. 13: Ministerium für Bildung Saarland, Sozialkunde Berufsfachschule	21
Abb. 14: Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz. Lehrplan Gemeinschaftskunde	21
Abb. 15: Sächsisches Staatsministerium für Kultus. Lehrplan Gymnasium. Gemeinschaftskunde	22
Abb. 16: Senatsverwaltung für Bildung Berlin. Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Politikwissenschaft	22
Abb. 17: Bayerisches Staatsministerium für Bildung. Lehrplan Geographie	24
Abb. 18: Sächsisches Staatsministerium für Kultus. Lehrplan Oberschule. Geschichte	25
Abb. 19: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Hauptschule. Gesellschaftslehre	25
Abb. 20: Bayerisches Staatsministerium für Bildung. Realschule, Fachlehrplan Geschichte	26
Abb. 21: Niedersächsisches Kultusministerium. Kerncurriculum, Geschichte	26
Abb. 22: Ministerium für Bildung Schleswig-Holstein. Fachanforderungen Geschichte	27
Abb. 23: Nennungen von Muslimfeindlichkeit in insgesamt 761 untersuchten Schulbüchern.	29
Abb. 24: Mensch & Politik: Politikwissenschaft/politische Bildung, Westermann, 2019, S.503.	30
Abb. 25: Demokratie heute: Politik. NRW, 9/10, 2016, S.60. Ebenfalls in: Politik und Wirtschaft verstehen, NRW, 9, 2016, S. 24; Demokratie heute: Gemeinschaftskunde, B-W, Sek I, 7-10, 2017, S. 118; Demokratie heute. Berlin/Brandenburg Schroedel, 2017, S. 238; Demokratie heute: Politik und Wirtschaft. Westermann, Hessen, 2018, S. 44; Demokratie heute: Sozialkunde. Westermann, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Thüringen, 2018, S. 278.	30
Abb. 26: Sozialwissenschaften: Strukturen sozialer Ungleichheit, sozialer Wandel und soziale Sicherung, Klett, 2016, S. 83.	32
Abb. 27: Mensch & Politik. 9/10, Sek I. Westermann, 2019, S. 213.	32
Abb. 28: Kursbuch Geschichte: Von der Antike bis zur GegenwartCornelsen Verlag	33
Abb. 29: Mensch & Politik: Politikwissenschaft/politische Bildung. Sek II. Westermann	34
Abb. 30: Mensch & Politik: Politikwissenschaft/politische Bildung. Sek II. Westermann	35
Abb. 31: Unterschiedliche Rahmung von islamischem Extremismus in Politikschulbüchern (eigene Darstellung)	35
Abb. 32: Demokratie heute: Sozialkunde – Sachsen-Anhalt. Sek I, 8/10, Schroedel	36
Abb. 33: Demokratie heute: Sozialkunde – Sachsen-Anhalt. Sek I, 8/10, Schroedel	37
Abb. 34: Demokratie heute: Sozialkunde – Sachsen-Anhalt. Sek I, 8/10, Schroedel	38
Abb. 35: Demokratie heute: Sozialkunde. Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Westermann	41
Abb. 36: Ministerium für Kultus Baden-Württemberg. Bildungsplan des Gymnasiums. Geschichte	41
Abb. 37: Politik & Co. 8/9, Sozialkunde für die Sekundarstufe I, Sachsen-Anhalt, C.C. Buchner	42
Abb. 38: Sowi NRW. Einführungsphase, Unterrichtswerk für Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen, C.C. Buchner	43

Die im Jahr 2010 verabschiedete Europarats-Charta zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung empfiehlt Mitgliedsstaaten, pädagogische Konzepte zur Bekämpfung von jeglicher Form von Diskriminierung und Gewalt zu fördern. Im Einklang mit diesen Dokumenten haben die OSZE, der Europarat und die UNESCO die besondere Dringlichkeit der Bekämpfung von Diskriminierung und Intoleranz gegenüber Muslimen anerkannt.

OSZE, 2012, S.11

Diskriminierendes und intolerantes Verhalten kann durch falsche und irreführende Darstellungen von Muslimen gefördert werden. Im Bildungskontext sind ungenaue und irreführende Darstellungen von Muslimen und dem Islam in Schulbüchern von besonderer Relevanz. Auch die fehlende Präsenz von muslimischer Kultur und Geschichte in Schulbüchern ist problematisch. Deswegen ist eine Überarbeitung der Schulbücher elementar.

OSZE, 2012, S.11

Das Thema Diskriminierung und Intoleranz gegenüber Muslimen muss in die Lehrpläne integriert werden, beispielsweise als Teil von breiter angelegten Übungen zu Themen wie Staatsbürgerschaft, Menschenrechte, Toleranz oder Antirassismus. In diesem Rahmen können anti-muslimische Stereotype explizit thematisiert und angemessen bearbeitet werden. Bei der Darstellung des Islam und muslimischer Menschen in der Schule ist ein sachlicher, fairer und respektvoller Umgang unerlässlich – genau wie bei der Betrachtung anderer Religionen und deren Anhängerschaft auch.

OSZE, 2012, S.11

Einleitung

Schulische Bildung hat – so die Grundannahme bildungspolitischer Dokumente internationaler Organisationen – das Potenzial zur Überwindung verfestigter Vorurteile und Stereotype beizutragen, wenn sie Jugendlichen umfassendere Informationen an die Hand gibt, auf deren Grundlage sie sich ein differenziertes Bild machen können. Wie sehr dieses Potenzial in Bezug auf die Darstellung von Muslim:innen genutzt wird, untersucht diese Analyse von aktuellen Lehrplänen und Schulbüchern für den deutschen Schulunterricht und greift damit die Aufforderung einer Publikation von OSZE, Europarat und UNESCO auf (OSZE 2012, S. 20).¹

Die Studie *Keine Chance auf Zugehörigkeit?* des Georg-Eckert-Instituts aus dem Jahr 2011, die Islamdarstellungen in europäischen Schulbüchern untersuchte, kam zu dem Ergebnis, dass Schulbücher Islam überwiegend im Kontext von Konflikten und als rückständig sowie homogen thematisierten und muslimische Personen selten namentlich erwähnten. Die Grundlagenarbeit zu Lehrplänen und Schulbüchern in der europäisch vergleichenden Untersuchung verdeutlichte vor allem, dass intensivere Forschungen zur Darstellung von Muslim:innen in Bildungsmedien nötig sind.

Das Projekt *Muslimfeindlichkeit in Schulbüchern* untersuchte auf Grundlage dieser Ergebnisse aktuelle Lehrpläne und Schulbücher auf die Darstellung von Muslim:innen. Einbezogen wurden dabei die Sekundarstufen I und II allgemeinbildender und beruflicher Schulen für die sinnbildenden Fächer Geschichte, Geografie und Politik/Sozialkunde. Die Lehrplananalyse ermittelte die bildungspolitische Absicht zur Verankerung von Muslimfeindlichkeit und Muslim:innen im Schulunterricht. Aufbauend auf der Lehrplananalyse ermittelt eine Untersuchung von Schulbüchern, wie Muslim:innen in Texten und Bildmaterialien dargestellt und gerahmt werden.

Zahlreiche Publikationen und Diskussionen auf Fachkonferenzen sowie in politischen oder zivilgesellschaftlichen Foren und Gremien widmeten sich der Frage, wie Diskriminierung, Ausgrenzung von, feindliche Haltungen gegenüber und Stereotypisierungen von Menschen muslimischen Glaubens sowie solchen, die als Muslim:innen gelesen werden, zu erfassen, zu bezeichnen und entsprechend den Grundrechtsprinzipien der Gleichbehandlung zu bekämpfen sind. Dabei wird eine ganze Reihe von Begriffen für das Phänomen verwendet und immer wieder diskutiert oder infrage gestellt. So diskutierte das Team um den Sozialpsychologen Andreas Zick im Rahmen der Studie *Die Abwertung der Anderen – Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung* die Adäquatheit der Bezeichnungen Islam- und Muslimfeindlichkeit wie folgt zugunsten der letzteren:

¹ Studien wie diese basieren nicht selten auf der Arbeit und dem Engagement zahlreicher Personen. In diesem Fall waren neben den Autor:innen Sören Meier und Mera Voigt als studentische Mitarbeiter:innen intensiv an der Erstellung und Auswertung der digitalen Datenbasis beteiligt. Unsere Kolleg:innen Kathrin Henne, Anke Költch und Marcus Otto aus der Abteilung Wissen im Umbruch haben uns in zahlreichen Treffen fachlich beraten und begleitet. Francesca Fallucchi, Massimiliano Tarquini und Ernesto W. De Luca aus der Abteilung Menschenzentrierte Technologien für Bildungsmedien waren immer offen für Diskussionen zu komplexen Fragestellungen in Bezug auf die digitale Unterstützung von Lehrplan- und Schulbuchanalysen, die mit dem Anliegen nötig wurde, ein so großes Datenkorpus zu untersuchen. Die Mitarbeiter:innen der Forschungsbibliothek des Georg-Eckert-Instituts standen bei der Erstellung des Schulbuchsamples und Fragen zu Lehrplänen mehr als hilfsbereit mit ihrer Kenntnis der deutschen Lehrplan- und Schulbuchlandschaft zur Seite, insbesondere Frau Susann Leonhardt, Anette Uphoff und Kerstin Schattenberg sowie die Leiterin der Bibliothek Anke Hertling. Ihnen allen gilt unser Dank.

„Die Islamfeindlichkeit richtet sich gegen Menschen muslimischen Glaubens oder ganz allgemein gegen den Islam, unabhängig davon, inwieweit die Betroffenen religiös sind oder welcher spezifischen islamischen Glaubensrichtung sie angehören. Treffender wäre eigentlich der Begriff der Muslimenfeindlichkeit, der sich aber bisher noch nicht durchgesetzt hat, da es hier nicht um die Ablehnung einer Glaubensrichtung geht, sondern um die Abwertung von Menschen, die dieser Glaubensrichtung zugeordnet werden“ (Zick/Küpper/Hövermann 2011: 46).

Die hier vorgenommene Inhaltsanalyse untersuchte mit einem möglichst offenen und gleichzeitig praktikablen Ansatz die explizite Verwendung des Begriffs Muslimfeindlichkeit, erfasste allerdings das gesamte semantische Feld rundum diese Kategorie der politischen Praxis und ging zudem der Thematisierung von Muslim:innen nach, um mögliche Perpetuierungen muslimfeindlicher Narrative aufzufinden. Ziel war es, damit die Verwendung von Begriffen, Narrativen und sowie deren Verschränkungen, als auch Differenzen mit einem deskriptiven Vorgehen herauszuarbeiten, und nicht etwa Position im Streit um Begrifflichkeiten zu beziehen. Wenn im Hinblick auf den Umfang der Studie möglich, wurde auch die Thematisierung von Islam, Islamismus oder islamistischem Extremismus in den Blick genommen – allerdings können die hierzu getroffenen Aussagen angesichts der umfangreichen Thematisierung in Lehrplänen und Schulbüchern lediglich erste Hinweise sein und eine systematische Analyse von Islamdarstellungen nicht ersetzen.

Bisherige Forschungen zu Islam und Muslim:innen in Lehrplänen und Schulbüchern

Bisherige Schulbuchanalysen legten ihren Fokus vorwiegend auf Lehrwerke für die Fächer Geschichte, Geografie und Religion (z.B. Falaturi/Tworuschka 1986, 1992, Biener 2006, Jonker 2010a, Gürsoy 2016), während Politikschulbücher mit Ausnahme einzelner Studien, teilweise auf Basis kleiner Untersuchungssamples (z.B. Jalil 2004; Ide 2017 u. 2022; Wörmann 2021), weitgehend unberücksichtigt blieben. Vergleichende Studien zu europäischen Schulbüchern konstatierten, Islam und Muslim:innen treten in den Bildungsmedien vorwiegend als das markierte Andere in Erscheinung (Ihtiyar et al. 2004; Jonker 2010b und 2013; Kröhnert-Othman et al. 2011). Abgesehen vom Religionsunterricht, stellen Kai Hafez und Sabine Schmidt in einer Studie zum Islambild und der Wahrnehmung von Muslimen in Deutschland fest, sei nicht abschließend geklärt, inwiefern das gegenwärtig an deutschen Schulen gelehrt Wissen geeignet sei, negative Stereotype des Islams und der islamischen Welt zu differenzieren (Hafez/Schmidt 2015: 62, siehe auch Biener 2006). Islambezogenes Wissen schlage sich vielmehr in Fachlehrplänen nur in sehr geringem Maße nieder. Wissenslücken, ein äußerst fragmentarisches und konfliktfixiertes Islambild könnten die Folge sein (Hafez 2013: 263 ff.; Hafez/Schmidt 2015: 61). Eine Sichtung der im Jahr 2016 in Deutschland gültigen Curricula und zugelassenen Schulbücher ergab, dass islambezogene Themen in zahlreichen Curricula in allen Bundesländern verankert sind und in zunehmendem Maße in Schulbüchern verschiedener sinnbildender Fächer Erwähnung finden (Christodoulou/Szakács 2018). Eine systematische Analyse des Themas Muslimfeindlichkeit in aktuellen deutschen Lehrplänen und Schulbüchern liegt bisher nicht vor.

Quellengrundlage und Ablauf der Untersuchung

Aufbauend auf dem dargestellten Erkenntnisbedarf nimmt diese Untersuchung eine Sichtung von Curricula und Schulbüchern für die sinnbildenden Fächer Geschichte, Geografie und Sozialkunde/Politik aller Bundesländer nach Fundstellen zu „Muslim:innen“ und „Muslimfeindlichkeit“ vor. Der große Umfang und die Diversität der geltenden Lehrpläne und zur Nutzung im Unterricht zur Verfügung stehenden verschiedenen Schulbuchausgaben für die Bundesländer, Schultyp, Fach und Klassenstufe, machen die manuelle Analyse zur Herausforderung, die entweder die Beschränkung auf ausgewählte Bundesländer, Schultypen und Verlage oder automatisierte Verfahren mit Hilfe digitaler Werkzeuge erfordert.

Der Gesamtumfang der derzeit an deutschen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen genutzten Lehrwerke für die sinnbildenden Fächer Geschichte, Geografie und Sozialkunde/Politik für Sekundarstufe I und II lässt sich auf etwa 800–900 Ausgaben schätzen. Die Untersuchung fokussiert aktuell geltende 348 Lehrpläne und 761 Schulbücher für die Sekundarstufen I und II an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen und basiert auf einem aussagekräftigen Sample entlang der Kriterien Aktualität und Verbreitung. Allerdings ist das Fach Geografie mit lediglich 8 Schulbüchern unterrepräsentiert.

Die Untersuchung bezieht sich auf aktuelle Lehrpläne und Ausgaben von Schulbüchern für die Fächer Geschichte, Geografie und Sozialkunde/Politik sowie für den fächerverbindenden Unterricht, z. B. der Gemeinschaftskunde oder Gesellschaftslehre in den Sekundarstufen I und II an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen und ging in folgenden drei Schritten vor:

1. *Entwicklung eines Analyserasters und Lehrplananalyse*
Entwicklung eines Analyserasters auf der Grundlage der Forschungsliteratur zum Thema Muslimfeindlichkeit, zu Stereotypisierung und Diskriminierung sowie den Ergebnissen der europäisch-vergleichenden Studie zur Repräsentation von Muslim:innen; Untersuchung der im Schuljahr 2021/2022 gültigen Lehrpläne auf eine explizite Einbindung von Islam, Muslim:innen, Muslimfeindlichkeit oder der Behandlung von religiösen Minderheiten, Diskriminierung und Stereotypen
2. *Analyse von Schulbüchern*
Auswahl des Samples der zu untersuchenden Schulbücher; Ermittlung und Erfassung von Fundstellen in denen Muslim:innen oder Muslimfeindlichkeit behandelt werden; Identifizierung relevanter Schulbuchpassagen, qualitative Diskursanalyse der Einzeldarstellungen und der Gesamtdarstellung
3. *Kontrastierung der Befunde aus Lehrplan- und Schulbuchanalyse*
Abgleich zwischen Fundstellen und Inhalten in Lehrplänen und Schulbüchern

Der erste Schritt galt der Untersuchung der Lehrpläne, um die bildungspolitische Absicht zur Verankerung der Thematisierung von Muslimfeindlichkeit oder der Darstellung von Muslim:innen im Schulunterricht zu ermitteln. Lehrpläne können zudem thematische Kontexte und Unterrichtseinheiten ausweisen, die das Potenzial beinhalten, die Wertschätzung gesellschaftlicher Diversität zu fördern, Diskriminierung kritisch aufzugreifen und Kompetenzen für deren Bearbeitung zu vermitteln. Diese können von Schulbuchautor:innen dazu genutzt werden, der Darstellung von Muslim:innen als Subjekte Raum zu geben oder sich mit dem Thema Muslimfeindlichkeit auseinanderzusetzen. Die Curriculumanalyse zielt daher darauf ab herauszuarbeiten, mit welchen

Schwerpunktsetzungen die Lehrpläne die Thematisierung von Muslim:innen bzw. Muslimfeindlichkeit vorprägen und wo sich bereits in den Lehrplänen Fehlstellen bzw. Potenziale in Bezug auf die Thematisierung von Muslim:innen, von Muslimfeindlichkeit und anderen Herausforderungen pluraler Gesellschaften feststellen lassen.

Aufbauend auf der Curriculumsanalyse ermittelte die Untersuchung von Schulbüchern in einem zweiten Schritt Texte und Bildmaterialien, die Muslim:innen erwähnen oder abbilden bzw. Muslimfeindlichkeit thematisieren. Im Anschluss wurden einzelne Fundstellen automatisch oder manuell codiert und einzelne typische oder besondere Beispiele anhand von Kriterien beschrieben. So werden einzelne Fundstellen hinsichtlich möglicher stereotyper Darstellungsweisen bzw. der Sensibilisierung für Ausgrenzungsphänomene, Diskriminierung und Vorurteilsbildung oder deren Abbau ausgewertet. Bei visuellen Darstellungen wird sowohl die Aussage der Bilder selbst als auch deren Einbindung in den Text untersucht. Darüber hinaus werden die Zusammenhänge, in denen Muslim:innen behandelt werden, erfasst und die Darstellungen analysiert. Leitende Fragestellungen sind dabei: Werden Muslim:innen als Mitglieder der Gesellschaft in Vergangenheit und Gegenwart dargestellt und ihre Eigenperspektiven in Schulbüchern einbezogen? Wird Muslimfeindlichkeit als gesellschaftliches Problem thematisiert und Handlungsoptionen dagegen aufgezeigt?

Insgesamt dient die Untersuchung dazu, einen Überblick über die Darstellung von Muslim:innen in zum Schuljahr 2021/2022 in Deutschland gültigen Lehrplänen und Schulbüchern zu geben, besonders markante Beispiele hervorzuheben und auf Potenziale zur nichtdiskriminierenden Repräsentation von Muslim:innen in Schulbuchdarstellungen sowie der Thematisierung von Muslimfeindlichkeit zu verweisen. Diese Bestandsaufnahme kann als Grundlage für Empfehlungen für die weitere Entwicklung von Curricula und Schulbüchern dienen.

Beschreibung des Samples für Lehrplan- und Schulbuchanalyse

Die Lehrplananalyse untersuchte die 2021/2022 in den 16 Bundesländern für die Fächer Geschichte, Geografie und Sozialkunde/Politik an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen gültigen Curricula² mit Ausnahme der Lehrpläne für bilingualen Unterricht und Förderangebote.³ Das Sample umfasst insgesamt 348 Lehrpläne: 63 Lehrpläne für Geografie, 70 für Geschichte, 120 für Politik/Sozialkunde sowie 90 fächerverbindende und 5 fächerübergreifende Lehrpläne.⁴

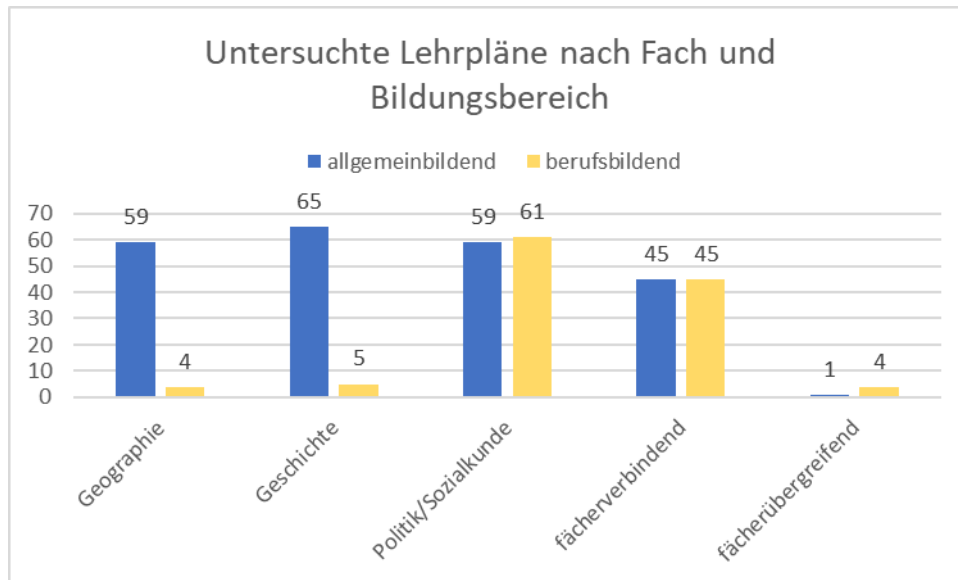


Abb. 1: Untersuchte Lehrpläne nach Fach und Bildungsbereich, N = 348.⁵

² In das Sample dieser Untersuchung einbezogen wurden in einigen Bundesländern 2020 veröffentlichte Lehrpläne, die in einem der folgenden Schuljahre in Kraft treten. Zur Komplexität der Erstellung eines Lehrplansamples siehe Henne et al. 2023.

³ Der mehrsprachige Unterricht wird für diese Untersuchung als Sonderfall angenommen, den diese Analyse – ebenso wie Förderangebote – zu Gunsten der Handhabbarkeit nicht berücksichtigt. Im Unterschied zur Expertise ‚Schulbücher und Antiziganismus‘ (Rath/Spielhaus 2021) bezieht diese Untersuchung auch die Lehrpläne für die Berufsbildung in Sekundarstufe II mit ein und hat somit eine größere Datenbasis.

⁴ Die Anzahl der Lehrpläne pro Bundesland variiert. Je stärker die Pläne nach Schulformen oder -stufen unterteilt sind, desto mehr Curricula bzw. einzelne Dokumente liegen vor. So sind Lehrpläne in Bayern vergleichsweise kleinteilig nach Schulen und Stufen unterteilt, wohingegen Bremen Schulformen und -stufen stark zusammenfasst. Berlin und Brandenburg verwenden in der Sekundarstufe I dieselben Lehrpläne.

⁵ Insgesamt 5 Lehrplandokumente sind fächerübergreifend angelegt, d.h. sie fassen die Curricula mehrerer Fächer zusammen. Für eine ausführlichere Beschreibung der Herausforderungen beim Erstellen eines Samples für Lehrpläne und Schulbücher siehe Henne et al. 2023.

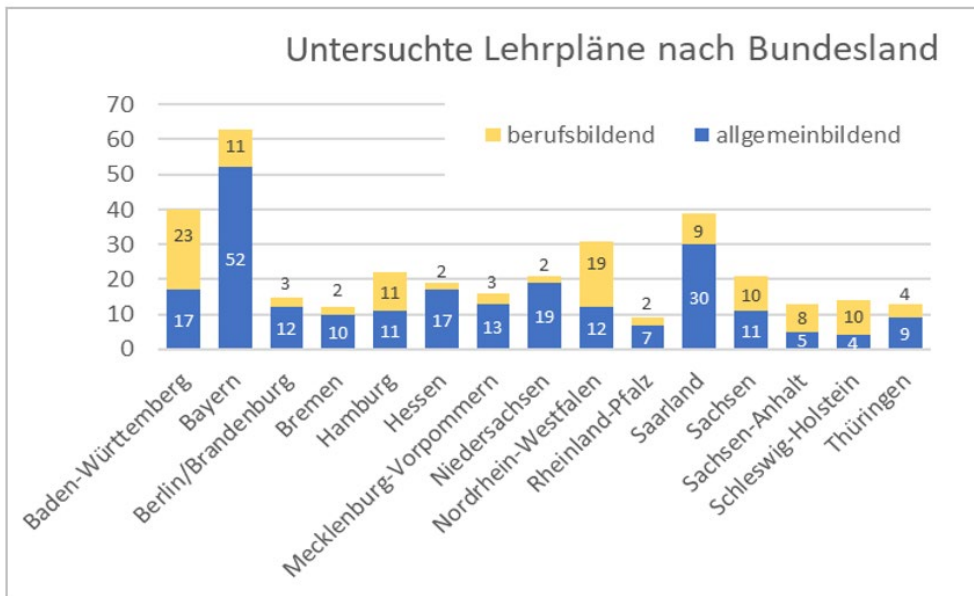


Abb. 2: Untersuchte Lehrpläne nach Bundesland und Bildungsbereich, N = 348.

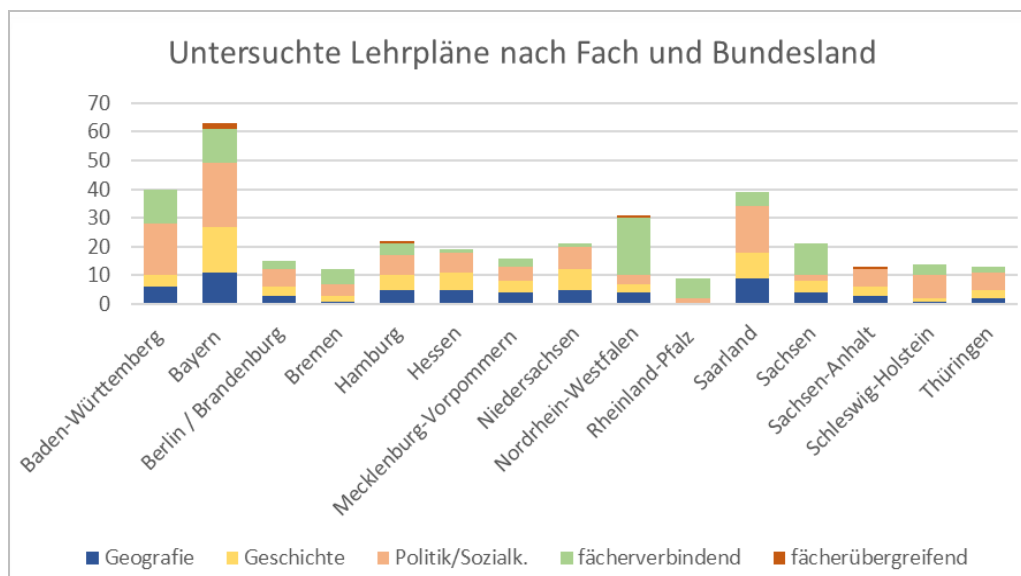


Abb. 3: Untersuchte Lehrpläne nach Fach und Bundesland, N = 348.

Die Analyse der Lehrpläne untersuchte zunächst, in welchen Zusammenhängen sie ausdrücklich dazu anregen, Muslim:innen, Muslimfeindlichkeit oder Islam im Schulunterricht zu behandeln und welche impliziten Anregungen und Möglichkeiten (Potenziale) sie für die Behandlung von Muslimfeindlichkeit in Schulbüchern und Unterricht geben. Einem induktiven Vorgehen folgend, wurden anschließend Themen, in deren Zusammenhang Treffer oder Potenziale auftreten, zusammengefasst und Schlagworte (Codes) für thematische Kontexte vergeben, in denen explizite Nennungen auftraten. Die Zusammenführung von Lehrplan- und Schulbuchanalyse ermöglichte dann, dem Verhältnis von expliziten Nennungen und impliziten Anregungen in Lehrplänen und Schulbuchinhalten nachzugehen und damit den Effekt der Thematisierung von Muslim:innen und religionsbezogener Diskriminierung o.ä. in Lehrplänen zu prüfen.

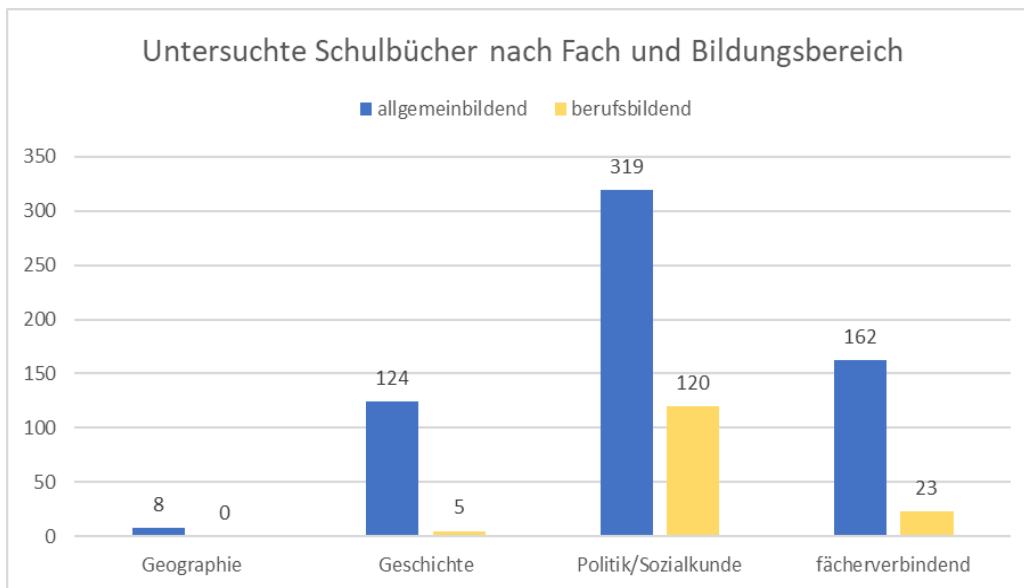


Abb. 4: Untersuchte Schulbücher nach Fach und Bildungsbereich, N = 761.

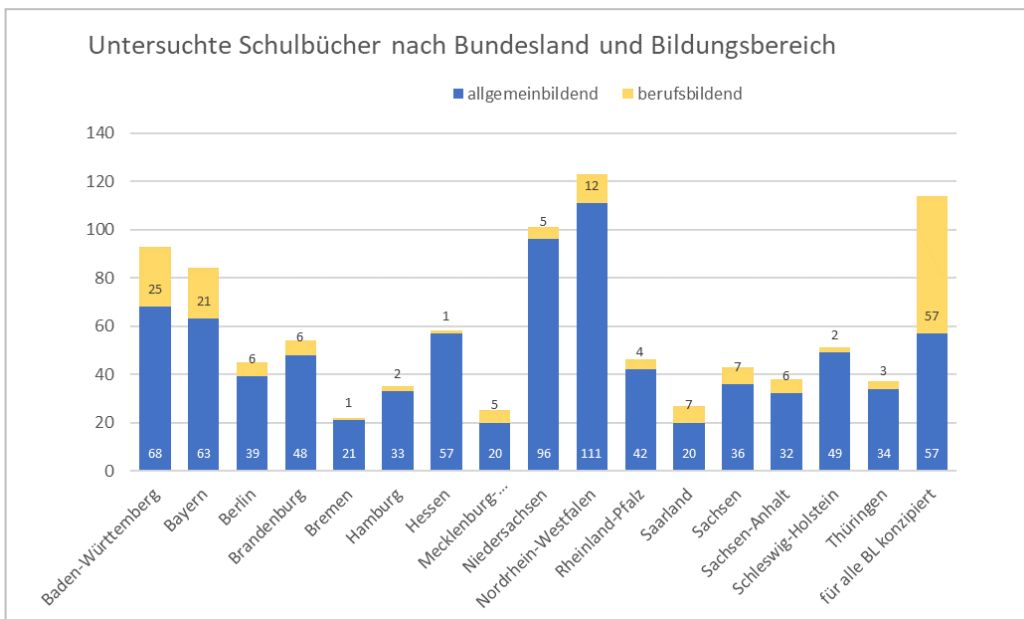


Abb. 5: Untersuchte Schulbücher nach Bundesland und Bildungsbereich, N = 761. Mehrfachnennungen möglich, da Schulbücher für mindestens ein, häufig aber für mehrere Bundesländer konzipiert werden. Die Säule „alle Bundesländer“ beinhaltet Publikationen, die für alle bzw. kein spezifisches Bundesland konzipiert wurden.

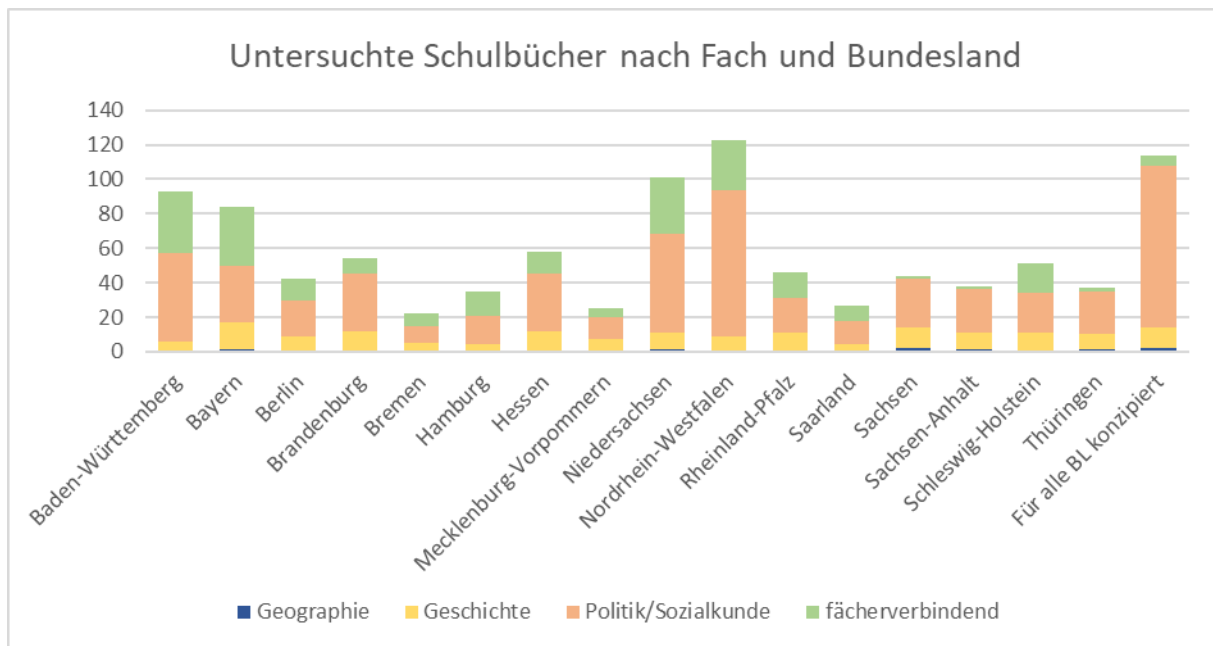


Abb. 6: Untersuchte Schulbücher nach Fach und Bundesland, N = 761. Mehrfachnennungen möglich, da Schulbücher für mindestens ein, häufig aber für mehrere Bundesländer konzipiert werden. Die Säule „alle Bundesländer“ beinhaltet Publikationen, die für alle bzw. kein spezifisches Bundesland konzipiert wurden.

Die Expertise untersucht bis Ende 2021 herausgegebene 761 **Schulbücher** der Fächer Geschichte (129), Geografie (8)⁶, Politik/Sozialkunde (439), sowie Schulbücher für anderen fächerübergreifenden Unterricht (185). Das Sample für die Schulbuchanalyse wurde auf Basis der in der Bibliothek des Leibniz-Instituts für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut vorhandenen vollständigen Sammlung der aktuellen Lehrwerke für die Sekundarstufen I und II in den Fächergruppen Geschichte, Geografie, Politik/Sozialkunde erstellt.

Methodische Vorgehensweise der Lehrplan- und Schulbuchanalyse

Die von den Bildungsministerien der Länder herausgegebenen Lehrpläne und die von privatwirtschaftlichen Verlagen herausgegebenen Schulbücher wurden mit induktivem und deduktivem Vorgehen systematisch erschlossen. Das heißt, eine erste Sichtung diente der Identifizierung thematisch einschlägiger Begriffe, die ausdrücklich die Behandlung von Muslim:innen oder Muslimfeindlichkeit im Unterricht verankern sowie von Themenfeldern, die potenziell dafür in der Ausgestaltung von Schulbüchern aufgegriffen werden können. Die Liste der Begriffe wurde im Laufe der Analyse immer wieder ergänzt. Als Begriffe für die automatisierte Suche dienten die Schlagworte „Muslim*“, „Islam*“, „Muslimfeindlichkeit“, „Rassismus“, „Diskriminierung“, „Vorurteil“, „*feindlichkeit“,

⁶ Das Sample von 8 für das Fach Geografie ausgewiesenen Schulbüchern kann hier lediglich als kleine Stichprobe dienen. Da die Schulbücher für dieses Fach bisher nicht systematisch digitalisiert wurden, konnte so zumindest eine kleine Anzahl von Lehrwerken für das Fach erhoben werden, um herauszuarbeiten, ob hier signifikante Unterschiede zu Schulbüchern anderer Fächer bestehen.

„Diversität“, „Vielfalt“, „Migration“, „Feindbild“.⁷ „Muslim*“, „Moslem*“, „Islam*“, „Muslimfeindlichkeit“ und andere auf das Phänomen bezogene Begriffe wie „Islamfeindlichkeit“, „Anti-Islamismus“, „Antimuslimismus“, „antimuslimischer Rassismus“, „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“, „Diskriminierung“, „Fremdenfeindlichkeit“, „Stereotyp*“, „Vorurteil*“, „Minderheit*“, „Diversität“. Die Fundstellen wurden inklusive der jeweiligen bibliografischen Angaben und Metadaten mit der Software für qualitative und Mixed-Methods-Datenanalyse MAXQDA codiert und ausgewertet (Rädiker/Kuckartz 2019).

Als eine Fundstelle wurde dabei die kleinste Sinneinheit gewertet, in der mindestens eines der Suchworte vorkommt sowie für das Thema relevante oder mit der Fundstelle verbundene Sinneinheiten (bspw. Fußnoten oder Randbemerkungen). Als Sinneinheit gelten hierbei lehrplan- bzw. schulbuchspezifische Darstellungsformen, d. h. durch eine Überschrift gekennzeichnete Lehrplaneinheiten, Abschnitte im Autor:innentext, Textquellen, Bildquellen, Aufgabenstellungen, Infotexte oder Zeitstrahle. Häufig enthalten islambezogene Sinneinheiten mehrere Suchbegriffe, was sich in der quantitativen Analyse aufgrund der großen Anzahl an Fundstellen insbesondere zu „islam*“ und „muslim*“ nicht immer ausdifferenzieren ließ.

Mehrere Analyseschritte waren der Verschlagwortung (Codierung) und der Systematisierung der Fundstellen entlang deduktiver und induktiver Kategorien gewidmet. Die deduktiven Kategorien gehen in erster Linie auf die 2011 veröffentlichte Studie „Keine Chance auf Zugehörigkeit“ zurück, wurden im Rahmen dieser Studie jedoch weiterentwickelt und angepasst.

⁷ Einige der Begriffe wurden in Teilen als Suchwort eingegeben, um Adjektive und andere wortverwandte Begriffe zu berücksichtigen.

Ergebnisse der Lehrplananalyse

Die Analyse von 348 Lehrplänen und (Kern)Curricula aus den 16 Bundesländern für die Fächer Geschichte, Geografie, Politik/Sozialkunde sowie für den fächerverbindenden Unterricht der Sekundarstufen I und II ermittelte explizite Nennungen von Muslim:innen sowie Potenziale für thematische Zusammenhänge, innerhalb derer Feindbilder, feindliche Haltungen und Diskriminierung gegenüber Muslim:innen im Schulunterricht behandelt werden könnten.

Bemerkenswert ist dabei zunächst, dass die Suchbegriffe **antimuslimisch**, **antiislamisch**, **Muslimfeindlich***, **Islamfeindlich*** oder **Islamophob*** in keinem der 348 Lehrpläne enthalten sind. Eine Einführung in diese Begrifflichkeit(en) ist demnach nicht zwingend vorgesehen. Allerdings ergab die detaillierte Analyse, dass zahlreiche Lehrpläne Potenziale für die Thematisierung von Muslimfeindlichkeit bieten. Das heißt, sie geben thematische Rahmungen vor, in denen bereits für das Thema sensibilisierte Lehrkräfte und Schulbuchautor:innen Feindbilder gegenüber Muslim:innen, deren Ausgrenzung, Diskriminierung oder Stereotypisierung aufgreifen *können*. Zu Potenzialen für die Behandlung von Muslimfeindlichkeit gehören Rahmungen durch Begriffe wie ‚Umgang mit (religiösen) Minderheiten‘, ‚Feindbilder‘, ‚Stereotype‘ oder ‚Fremdenfeindlichkeit‘.

Insgesamt 33 Passagen in 16 Lehrplänen (überwiegend für die Fächer Politik und Wirtschaft, Politische Bildung, Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Gesellschaftslehre, Gesellschaftswissenschaften und Geschichte) aus 7 Bundesländern (Baden-Württemberg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Sachsen-Anhalt) nennen Fremdenfeindlichkeit als Stichwort für die Auseinandersetzung mit verfassungsfeindlichen Verhalten (Hessisches Kultusministerium 2011b, S. 23) oder als „Aspekte, die der Integration entgegenstehen“ (Ministerium für Bildung Saarland 2010, S. 12).

Einerseits ist also festzustellen, dass Feindlichkeit gegenüber Muslim:innen in keinem deutschen Lehrplan explizit als Thema benannt wird. Einige Lehrpläne nennen Muslim:innen jedoch ausdrücklich im Kontext historischer Feindbildkonstruktionen. Ein Beispiel dafür ist ein Berlin-Brandenburger Lehrplan für das Fach Geschichte in der 7.–10. Klasse der Sekundarstufe I, der „Feindbilder“ sowie „Judenhass und Furcht vor Osmanen: Ängste und Realpolitik in der Frühen Neuzeit“ als Inhalte festlegt⁸.

Der Begriff **Islamismus** kommt insgesamt 19-mal in 10 Lehrplänen aus 6 Bundesländern vor: Baden-Württemberg (3), Berlin und Brandenburg (1), Niedersachsen (2), sowie Rheinland-Pfalz (1) und Saarland (2). Inhaltliche Verankerungen des Themas werden allerdings in zahlreichen weiteren Formulierungen in Lehrplänen manifest.

Die Begriffe **Muslim**, **Moslem**, **muslimisch** und **Islam** (ausschließlich Islamismus) kommen in 27 Lehrplänen aus 12 Bundesländern wie folgt vor:

⁸ „Historische Zugriffe über Inhalte und Kategorien, wie z.B. Armut und Reichtum, Migration, Juden, Christen und Muslime, Geschlechteridentitäten oder Feindbilder, binden das historische Lernen einerseits an zentrale Herausforderungen der Gegenwart und eröffnen andererseits zugleich die Möglichkeit, auch globalhistorische Perspektiven mit einzubeziehen. Durch diese Inhalte sind Schnittstellen zu anderen Fächern – nicht nur im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld – gegeben und beabsichtigt.“ (Senatsverwaltung für Bildung Berlin und Ministerium für Bildung des Landes Brandenburg, 2015, S.25).

BUNDESLAND	AKTEURSBEZUG MUSLIM, MOSLEM, MUSLIMISCH etc.					RELIGIONSBEZUG ISLAM	GESAMT
	Geschichte	Politik	Geografie	Verbund- fächer ⁹	gesamt	Geschichte, Politik, Geografie sowie Verbundfächer	
BADEN- WÜRTTEMBERG	3	0	0	1	4	54	58
BAYERN	5	0	0	0	5	80	85
BERLIN/ BRANDENBURG	4	1	0	0	5	4	9
BREMEN	0	0	0	0	0	12	12
HESSEN	2	0	0	0	2	23	25
HAMBURG	1	0	0	0	1	8	9
MECKLENBURG- VORPOMMERN	4	0	0	0	4	18	22
NIEDERSACHSEN	2	0	0	0	2	2	4
NORDRHEIN- WESTFALEN	3	0	0	5	8	25	33
RHEINLAND- PFALZ	0	0	0	0	0	13	13
SAARLAND	2	0	0	0	2	11	13
SACHSEN	0	0	0	0	0	12	12
SACHSEN- ANHALT	1	0	0	0	1	5	6
SCHLESWIG- HOLSTEIN	2	0	0	0	2	2	4
THÜRINGEN	3	0	0	0	3	0	3
GESAMT	32	1	0	6	39	260	308

Geschichte

Eine Sichtung der im Jahr 2016 in Deutschland gültigen Curricula im Kontext einer Studie des Georg-Eckert-Instituts zu Prävention gewalttätigen Extremismus ergab, dass islambezogene Themen in zahlreichen Curricula in allen Bundesländern verschiedener sinnbildender Fächer inklusive derer für den Geschichtsunterricht verankert sind (Christodoulou/Szakács 2018). Allerdings stellen die Lehrpläne in diesem Zusammenhang keinen Akteursbezug zu Muslim:innen her. Dieser erscheint hingegen häufig im Kontext der Kreuzzugsthematik (ausführlich unten) oder in Bezug auf muslimische Präsenz auf der iberischen Halbinsel in Andalusien.

Geografie

Die Suche nach dem Begriff **Muslim** blieb in den Geografie-Lehrplänen gänzlich ergebnislos. Als Adjektiv findet ‚islamisch‘ und als Nomen Islam Erwähnung in regionalen Schwerpunkten zur

⁹ Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer in Sekundarstufe I und II sind durch zahlreiche Verbundfächer bzw. Fächerkombinationen charakterisiert etwa in den Leitfächern der politischen Bildung (siehe ausführlich Henne et al. 2023). Diese Übersicht zählt ausschließlich Kombinationen der Fächer Geschichte, Politik und Geografie als Verbundfächer.

„islamisch-orientalischen Stadt“. Einzelne Lehrpläne wie ein bayerischer Geografielehrplan für die 10. Klasse regen dabei ausdrücklich die kritische Reflektion des Orientbegriffs an. Die Bedeutung des Islams für weitere Regionen oder Europa oder Thematisierung der Präsenz von Muslim:innen außerhalb des Nahen Ostens oder Westasiens sehen die Lehrpläne für das Fach Geographie – im Gegensatz zu einigen Geschichtslehrplänen – nicht vor.

Politik/Sozialkunde

Lehrpläne für die Fächergruppe Politik/Sozialkunde erwähnen Muslim:innen nicht, dafür aber Islam, Islamismus, islamistischer Extremismus und Terrorismus. Sie enthalten zahlreiche Potenziale für die Behandlung von Muslimfeindlichkeit im Kontext von Migration, Integration und Fremdenfeindlichkeit, seltener von ‚gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit‘ oder Feindbildern und Stereotypen und Vorurteilen sowie in einem Fall ‚Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt‘.

Fächerübergreifender Unterricht

Lehrpläne für den fächerübergreifenden Unterricht scheinen sich hinsichtlich der Erwähnung von Muslim:innen nicht wesentlich von denen für Einfächer zu unterscheiden.

Potenziale zur Befassung mit Muslimfeindlichkeit in Lehrplänen

Die Lehrpläne für die hier berücksichtigten Fächer setzen ‚Diskriminierung‘, ‚Fremdenfeindlichkeit‘, ‚Angst vor dem Fremden‘, ‚Umgang mit Vielfalt‘ und ‚gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit‘ als Themen für den Unterricht. Die Erwähnung von ‚Rassismus‘ als konkretisierendes Stichwort im Kontext von ‚Fremdenfeindlichkeit‘, ‚gesellschaftlicher Heterogenität‘ und ‚Zusammenleben mit Asylbewerbern und Ausländern‘ ließe Raum für die Thematisierung von antimuslimischem Rassismus bzw. Muslimfeindlichkeit, allerdings legt kein Lehrplan diese Interpretation durch die Rahmung des Begriffs nahe.

Diskriminierung und Antidiskriminierung

Der sachsen-anhaltinische Gymnasiallehrplan für das Fach Sozialkunde sieht für das 11. Schuljahr den „Kompetenzschwerpunkt: Die Beseitigung von Diskriminierung als Handlungserfordernis debattieren“ (Abb. 7) vor.

„Analysekompetenz – eine analytische Methode so anwenden, dass in einem Problem, Konflikt oder Fall Diskriminierung und die damit verbundenen politischen Herausforderungen sachlich beurteilt werden – in die Beurteilung die Ursachen für Diskriminierung einbeziehen, die Interessen unterschiedlicher Akteure erläutern und politische Konzepte sachlich beurteilen Urteilskompetenz – kontroverse Lösungsansätze zum Umgang mit Diskriminierung bewerten und dabei eigene und andere Werte einbeziehen“ .

Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt, Fachlehrplan Gymnasium Sozialkunde, 2016a, S. 20.

Laut Lehrplan sollen Schüler:innen „Konzepte zum Umgang mit Diskriminierung“ debattieren lernen. Unter der Überschrift „Grundlegende Wissensbestände“ listet er als „Formen und Merkmale von Diskriminierung“ zwar „Diskriminierung auf Grund der sexuellen Identität, des Geschlechts, des wirtschaftlichen Vermögens, des Alters“, nicht jedoch aufgrund der ethnischen Herkunft, Religion oder Weltanschauung. Als „politische Konzepte zum Umgang mit Diskriminierung“ referiert er als Beispiel die „Förderung der Integration von Migranten“ (Abb. 7), nicht jedoch Maßnahmen zur Bekämpfung von hierarchisierenden Narrativen oder rassistischen Wissensbeständen. Wissen über gesetzliche Grundlagen oder Unterstützungsangebote für Betroffene oder Beobachtende finden hier keine Erwähnung.

3.2 Schuljahrgang 11 (Einführungsphase)

Kompetenzschwerpunkt: Die Beseitigung von Diskriminierung als Handlungserfordernis debattieren	
Analysekompetenz	<ul style="list-style-type: none"> – eine analytische Methode so anwenden, dass in einem Problem, Konflikt oder Fall Diskriminierung und die damit verbundenen politischen Herausforderungen sachlich beurteilt werden – in die Beurteilung die Ursachen für Diskriminierung einbeziehen, die Interessen unterschiedlicher Akteure erläutern und politische Konzepte sachlich beurteilen
Urteilskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> – kontroverse Lösungsansätze zum Umgang mit Diskriminierung bewerten und dabei eigene und andere Werte einbeziehen
Handlungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> – Konzepte zur Umgang mit Diskriminierung debattieren
Grundlegende Wissensbestände	
<ul style="list-style-type: none"> – Schritte und Kategorien der angewandten Methode* – Formen und Merkmale von Diskriminierung, z. B. Diskriminierung auf Grund der sexuellen Identität, des Geschlechts, des wirtschaftlichen Vermögens, des Alters – Ursachen für Diskriminierung – politische Konzepte zum Umgang mit Diskriminierung, z. B. Gleichberechtigung verschiedener Lebensformen, Kampf gegen Homophobie, finanzielle Maßnahmen, Förderung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Förderung der Integration von Migranten 	

Abb. 7: Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt, Fachlehrplan Gymnasium Sozialkunde, 2016a, S. 20.

Der 2019 und damit drei Jahre später in Kraft getretene Lehrplan für Sozialkunde für die Schuljahrgänge 9/10 für Sachsen-Anhalt setzt den „Kompetenzschwerpunkt: Fremdenfeindlichkeit untersuchen“. Zu den Grundlegenden Wissensbeständen zählen hier „Fremdenfeindlichkeit in der Lebenswelt Jugendlicher (z. B. in der Schule, in sozialen Netzwerken)“ ebenso wie „Erklärungsansätze für Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus“ sowie „staatliche und nichtstaatliche Maßnahmen gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus. Damit fordert dieser Lehrplan desselben Bundeslandes die Behandlung von Wissen über gesetzliche Grundlagen oder Unterstützungsangebote für Betroffene. Der Wissensbestand „Möglichkeiten und Grenzen von Zivilcourage (z. B. in der Schule, in sozialen Netzwerken)“ gibt Raum für die Thematisierung für Handlungsoptionen Beobachtender (Abb. 8).

3.3 Schuljahrgänge 9/10

Kompetenzschwerpunkt: Fremdenfeindlichkeit untersuchen (Bearbeitung mit Fallanalyse, Fallstudie, Konfliktanalyse, Problemstudie, Zukunftswerkstatt oder Projekt)	
Analysekompetenz	<ul style="list-style-type: none"> – Ursachen und Ausmaß verschiedener Formen von Fremdenfeindlichkeit in der analogen und digitalen Welt vergleichend herausarbeiten
Urteilskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> – die eigene Haltung zur Fremdenfeindlichkeit einschätzen – verschiedene Lösungskonzepte gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus abwägend beurteilen
Handlungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> – situationsangemessene Reaktionen auf Fremdenfeindlichkeit simulativ darstellen
Grundlegende Wissensbestände	
<ul style="list-style-type: none"> – Fremdenfeindlichkeit in der Lebenswelt Jugendlicher (z. B. in der Schule, in sozialen Netzwerken) – Erklärungsansätze für Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus – staatliche und nichtstaatliche Maßnahmen gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus – Möglichkeiten und Grenzen von Zivilcourage (z. B. in der Schule, in sozialen Netzwerken) 	
Bezüge zu fächerübergreifenden Themen	
<ul style="list-style-type: none"> – Keine Chance dem Extremismus – ziviles Engagement zeigen 	

Abb. 8: Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt, Fachlehrplan Sekundarschule Sozialkunde, 2019a, S. 18.

Ein thüringischer Lehrplan erwähnt Diskriminierung und Mobbing in einem Anstrich, ohne diesen weitere Aufmerksamkeit zu widmen. Ein baden-württembergischer Lehrplan bleibt ebenfalls vage: Dass es bei den „Maßnahmen staatlicher Migrations- und Integrationspolitik“ um Antidiskriminierung

im Kontext religiöser Minderheiten gehen könnte, wird hier lediglich durch die Erwähnung der Querschnittsthemen „Formen interkulturellen und interreligiösen Dialogs; Toleranz, Solidarität, Inklusion, Antidiskriminierung“ deutlich (Abb. 9).

(9) Maßnahmen staatlicher Migrations- und Integrationspolitik (Regulierung der Zuwanderung, Zugang zum Arbeitsmarkt, Sprach- und Bildungsförderung, Abbau kultureller Barrieren, Staatsangehörigkeitsrecht) und zivilgesellschaftliche Initiativen zur Integrationsförderung erläutern	
P	2.1 Analysekompetenz 6
I	3.1.1.2 Zuwanderung nach Deutschland (4), (5)
I	3.1.1.3 Aufgaben und Probleme des Sozialstaats (7)
L	BTV Formen interkulturellen und interreligiösen Dialogs; Toleranz, Solidarität, Inklusion, Antidiskriminierung
(10) mithilfe von Material überprüfen, inwieweit durch Integrationspolitik gleiche Chancen zur politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Teilhabe gewährleistet werden	
P	2.1 Analysekompetenz 6
I	3.1.1.2 Zuwanderung nach Deutschland (4)
L	BNE Teilhabe, Mitwirkung, Mitbestimmung
L	BTV Toleranz, Solidarität, Inklusion, Antidiskriminierung

Abb. 9: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Bildungsplan der Oberstufe an Gemeinschaftsschulen. Gemeinschaftskunde, 2016a, S. 32.

‚Angst vor dem Fremden‘ und ‚Furcht vor den Osmanen‘

Das Wahlmodul für die 7. und 8. Klasse „Juden, Christen und Muslime (Längsschnitt)“ im Berlin-Brandenburger Lehrplan regt „Juden, Christen und Muslime – ein tolerantes Miteinander?“ als Leitfrage an, mit der „Kreuzzüge: Kontakte und Konflikte“ sowie explizit „Judenhass und Furcht vor den Osmanen“ verbunden werden (Abb. 10). Unter dieser Konstellation ließen sich Formen von Bedrohungsnarrativen behandeln, die bis in heutige Diskurse hineinspielen.

3.3 Wahlmodule 7/8
Juden, Christen und Muslime (Längsschnitt)
Leitfrage (z. B. Juden, Christen und Muslime – ein tolerantes Miteinander?)
– Kreuzzüge: Kontakte und Konflikte
– Judenhass und Furcht vor den Osmanen: Ängste und Realpolitik in der Frühen Neuzeit
– Juden im 19. Jahrhundert: rechtliche Gleichstellung und gesellschaftliche Diskriminierung

Abb. 10: Senatsverwaltung für Bildung Berlin und Ministerium für Bildung des Landes Brandenburg. Geschichte 7–10, 2015, S. 30.

Eine Lehrplananpassung für das Fach Gemeinschaftskunde im Land Rheinland-Pfalz aus dem Jahr 2011 für Gymnasien widmet in seinem Geschichtsteil ‚dem Islam und der westlichen Welt‘ einen Schwerpunkt im Teilthema „Globale Krisen und Herausforderungen des 21. Jahrhunderts“ (Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz 2011, S. 28.). Das Dokument erwähnt Grundlagen zur Ausbreitung des Islams und Berührungspunkte mit Europa in Mittelalter und Neuzeit „alteuropäische Ängste und Feindbilder“ und erläutert die didaktische Leitidee „Migration: Integration und Ausgrenzung“ mit „Angst vor dem Fremden (Differenzierung Islam und Islamismus), Probleme der multikulturellen Gesellschaft, Diskussion um den Begriff Leitkultur“ (Abb. 11). Ausgrenzungsphänomene gegenüber im Kontext des Islams verorteten Menschen sind so thematisch eng mit Migration und Integration verknüpft. Die Formulierung „Angst vor dem Fremden“ definiert den Islam dabei als ‚fremdes‘ Element. Gleichzeitig regt der Lehrplan explizit an, ‚alteuropäische‘ und gegenwärtige Feindbilder in Islamdebatten zu thematisieren und bildet damit ein starkes Potenzial für deren Behandlung im Unterricht.

<u>Der Islam und die westliche Welt</u>	
Didaktische Leitideen	Inhaltsaspekte
– Der Islam und die historische Tiefendimension	Anknüpfung an TT 1 in 11/1 : Ausbreitung des Islams und Berührungspunkte mit Europa in Mittelalter und Neuzeit (711 n. Chr., Kreuzzüge, Friedrich II., Reconquista, Osmanisches Reich, Kolonialismus, Imperialismus), Wirkung der historischen Dimension auf das Gegenwartsbild, alteuropäische Ängste und Feindbilder, Kontinuität und Wandel
– Migration: Integration und Ausgrenzung	Migrationshintergründe/Integrationsproblematik (staatlich, gesellschaftlich, individuell), Angst vor dem Fremden (Differenzierung Islam und Islamismus), Probleme der multikulturellen Gesellschaft, Diskussion um den Begriff Leitkultur
– Krisen und Konflikte, Bewältigungsstrategien	Ursachen, Hintergründe, Auswirkungen: Golfkrieg 1990/91, die Rolle Saudi-Arabiens, Al-Qaida, 11. September, Irakkrieg 2003, "Koalition der Willigen", Afghanistan, die Rolle der USA, die Rolle der UNO
– Individuelle und gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten	Lebenswelt der Schüler, Erschließen interkultureller und interreligiöser Begegnungsfelder

Abb. 11: Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz. Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabefeld. 11–13, gymnasialen Oberstufe, 2011, S. 28.

Umgang mit Vielfalt

Der Berlin-Brandenburger Lehrplan für das Fach Gesellschaftswissenschaften der 5.–6. Klasse bietet die Möglichkeit, Muslimfeindlichkeit zu thematisieren, ohne jedoch die Diskriminierungsdimension Religion explizit zu nennen, allerdings erwähnt er „Interkulturelle Bildung und Umgang mit Vielfalt (Diversity)“ unter den übergreifenden Themen unter der leitenden Fragestellung „Vielfalt in der Gesellschaft – Herausforderung und/oder Chance?“ Besonders anzumerken ist, dass die Bearbeitung des Themenkomplexes laut Lehrplan „Ausgehend von der Heterogenität der Lerngruppe“ erfolgen sollte und die „Auseinandersetzung mit der Heterogenität von Gesellschaft bzw. Gesellschaften in Vergangenheit und Gegenwart“ adressieren soll (Abb. 12).

„Von der Identifikation mit unterschiedlichen Gruppen über den Umgang mit Verschiedenheit und Vielfalt bieten die Themen Möglichkeiten, um sich mit sozialer Ungleichheit, Vorurteilen, Diskriminierung und Toleranz zu befassen. Dabei können für die jeweiligen Beispiele die Mechanismen untersucht und infrage gestellt werden, die zu Definitionen von Anderssein bzw. Zugehörigkeit führen.“

Senatsverwaltung für Bildung Berlin und Ministerium für Bildung des Landes Brandenburg, 2015, S. 35.

3.10 Vielfalt in der Gesellschaft – Herausforderung und/oder Chance?		
<p>Ausgehend von der Heterogenität der Lerngruppe ermöglicht das Themenfeld die Auseinandersetzung mit der Heterogenität von Gesellschaft bzw. Gesellschaften in Vergangenheit und Gegenwart.</p> <p>Von der Identifikation mit unterschiedlichen Gruppen über den Umgang mit Verschiedenheit und Vielfalt bieten die Themen Möglichkeiten, um sich mit sozialer Ungleichheit, Vorurteilen, Diskriminierung und Toleranz zu befassen. Dabei können für die jeweiligen Beispiele die Mechanismen untersucht und infrage gestellt werden, die zu Definitionen von Anderssein bzw. Zugehörigkeit führen.</p> <p>Geeignet sind Lerngegenstände und Methoden, die Schülerinnen und Schüler mit ihren eigenen Einstellungen und Erfahrungen konfrontieren und zum Reflektieren anregen, ohne sie zu überwältigen.</p> <p>Die übergreifenden Themen Demokratiebildung, Gewaltprävention, Gleichstellung und Gleichberechtigung der Geschlechter (Gender Mainstreaming), Interkulturelle Bildung und Umgang mit Vielfalt (Diversity) sowie Sexualerziehung/Bildung für sexuelle Selbstbestimmung werden in diesem Themenfeld besonders berücksichtigt.</p>		
Themen	Inhalte	Unterrichtsanregungen
Soziale Gruppen	<ul style="list-style-type: none"> - was Gruppen ausmacht (z. B. Familie, Clique, Ethnie, Lebensstil) - Gruppenkonflikte und Möglichkeiten, damit konstruktiv umzugehen 	<ul style="list-style-type: none"> - Rollenspiele durchführen - Netzwerke sozialer Gruppen visualisieren - Spiele zur Konfliktbewältigung erproben
Menschen sind verschieden	<ul style="list-style-type: none"> - was Verschiedenheit ausmacht (z. B. Geschlecht und sexuelle Orientierung, Religion, Weltanschauung, Begabung, Behinderung, Sprache, Kultur, Geschichte, Alter und Interessen) 	<ul style="list-style-type: none"> - Steckbriefen/Lebensläufen Fotos zuordnen und sich mit Vorurteilen auseinandersetzen - Steckbriefe auf einer Weltkarte verorten
Ausgrenzung und Teilhabe	<ul style="list-style-type: none"> - Umgang mit Ausgegrenzten früher (z. B. in der Antike: Fremdarbeiter im Alten Ägypten, Gladiatoren in Rom; im Mittelalter: Juden, Gaukler, Henker; im Nationalsozialismus: Juden, Sinti und Roma, Menschen mit Behinderungen) anhand konkreter Schicksale - Umgang mit Ausgegrenzten heute (z. B. in unserer Gesellschaft, in anderen Gesellschaften) 	<ul style="list-style-type: none"> - ein Museum, eine Gedenkstätte besuchen - Statistiken und Schaubilder (z. B. zum Bildungsniveau) auswerten - lokale Initiativen und Projekte erkunden und vorstellen - geschichtskulturelle Darstellungen auswerten

Abb. 12: Senatsverwaltung für Bildung Berlin und Ministerium für Bildung des Landes Brandenburg. Gesellschaftswissenschaften, 5–6, Sek I, 2015, S. 35.

Dass die Thematisierung von gesellschaftlicher Heterogenität ambivalent sein kann, zeigt ein Lehrplan für das Fach Gesellschaftslehre für die 5.–6. Klasse aus dem Jahr 2013 aus Rheinland-Pfalz. Unter den Stichworten für die Auseinandersetzung mit der Frage „Wie gehen Gesellschaften mit Heterogenität um?“ erwähnt dieser Lehrplan religiöse Vielfalt als einzige klassische Dimension des GG und ADG *nicht*:

„Historische, ökonomische und gesellschaftliche Dimensionen von Reichtum und Armut; Auswirkungen sozialer Ungleichheit und neue Formen sozialer Desintegration; Staatliche Sozialpolitik und soziale Emanzipationsbewegungen, ihre Zielsetzungen und ihre Ergebnisse Soziale, rechtliche und politische Gleichheitsansprüche und die besondere Situation von Frauen; Ideologien, Utopien und Religionen und ihre Rolle bei der Beseitigung oder Festigung sozialer Ungleichheit in Vergangenheit und Gegenwart; Teilhabe aller Menschen an gesellschaftlichen Prozessen, unabhängig von individuellen Fähigkeiten, ethnischer wie sozialer Herkunft, Geschlecht oder Alter im Sinne der Inklusion“

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, 2013, S. 8.

Eine Seite weiter nennt der Lehrplan religiösen Fundamentalismus neben Ethnozentrismus und Rassismus als „Gefahr für die Demokratie“ (Ebenda, S. 9). Folgend setzt der Lehrplan zudem die „Bedrohung des inneren und äußeren Friedens durch politische, wirtschaftliche, soziale, religiöse und ethnische Konflikte und konflikthaltige Strukturen“ als weiteres Thema und ordnet religiöse Vielfalt damit deutlich in den Kontext der Konflikthaftigkeit ein (Ebenda, S. 10).

Fremdenfeindlichkeit

Ein saarländischer Berufsschullehrplan für das Fach Sozialkunde beinhaltet unter der Überschrift „8.3 Einblick in Aspekte, die der Integration entgegenstehen“ Stichworte, die sowohl Potenziale für die Behandlung von Muslimfeindlichkeit „Fremdenfeindlichkeit, Diskriminierung“ als auch für die Vermittlung von islamfeindlichen Stereotypen „Kriminalität, familiäre Gewalt, Besondere Situation von Mädchen“ bereithalten.

8.3 Einblick in Aspekte, die der Integration entgegenstehen	<ul style="list-style-type: none"> - Fremdenfeindlichkeit - Diskriminierung - Kriminalität - familiäre Gewalt - Besondere Situation von Mädchen 	www.frauenrechte.de <ul style="list-style-type: none"> - Terre des femmes e.V. - Gewalt im Namen der Ehre - Zwangsheirat
---	--	---

Abb. 13: Ministerium für Bildung Saarland, Sozialkunde Berufsfachschule, 2010, S. 12.

Der hessische Lehrplan für die Jahrgangsstufen 7–9 des Gymnasiums und die gymnasiale Oberstufe im Fach Politik und Wirtschaft bietet unter dem Stichwort ‚Fremdenfeindlichkeit‘ im Kapitel „Jugend in der modernen Gesellschaft“ (Jahrgangsstufe 7) ein Potenzial für die Behandlung von Muslimfeindlichkeit, das allerdings sowohl in der Begrifflichkeit der „Fremdenfeindlichkeit“ als auch der dichotomen Konstruktion des „Fremden“ anderen und des nicht-fremden ‚selbst‘ durch die Formulierung „bei uns“ Gefahr läuft, zur *Veränderung* der Objekte von ‚Fremdenfeindlichkeit‘ anzuregen.

„Leben in Europa Fremde bei uns, wir als Fremde, Fremdenfeindlichkeit, Jung sein in Europa“
Hessisches Kultusministerium, 2010, S. 9.

Ein hessischer Gymnasiallehrplan für die Sekundarstufe I formuliert als Kompetenzziel, Schüler:innen sollen:

„undemokratisches Verhalten erkennen und Möglichkeiten der Abwehr verfassungsfeindlicher Positionen und von Fremdenfeindlichkeit in Diskussionen formulieren, sich mit Möglichkeiten des Engagements auseinandersetzen und ein historisches Beispiel hiermit in Verbindung bringen [können].“

Hessisches Kultusministerium, 2011a, S. 23.

Auch dieser Lehrplan bietet lediglich unter der eher zur *Veränderung* beitragenden Begrifflichkeit der ‚Fremdenfeindlichkeit‘ die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit der Feindlichkeit gegenüber Muslim:innen als ‚Fremden‘. Das heißt, Schulbuchautor:innen und Lehrkräfte müssten diese als ‚fremd‘ kategorisieren, um dieses Potenzial überhaupt entsprechend dem Kompetenzziel des Lehrplans nutzen zu können.

Ein Lehrplan für das Fach Gemeinschaftskunde im Gymnasium in der Sekundarstufe II in Rheinland-Pfalz, der seit 1998 in Kraft ist, regt zur Thematisierung von ‚Vorurteilen‘, „Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus, Gewalt“ im „Teilthema 2: Gesellschaft im Wandel“ unter der Überschrift „Zusammenleben mit Ausländern und Asylrecht“ an, in der auch „Minderheitenrechte“, „Integration“ und „multikulturelle Gesellschaft“ als Stichworte genannt sind.

<u>Zusammenleben mit Ausländern und Asylrecht</u>	
Lernziele	Inhaltsaspekte
Die Schülerinnen und Schüler sollen	
– Probleme bei der Gestaltung des Zusammenlebens von Deutschen mit zugewanderten Minderheiten erörtern	Fremdheit, Vorurteile, individuelles Verhalten Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus, Gewalt
– Chancen und Risiken von Konzepten anhand der Kriterien des "Notwendigen", "Machbaren" und "Wünschenswerten" beurteilen	Bürgerrechte, Minderheitsrechte Ausländerrecht und Asylrecht, Einwanderungspolitik Assimilation, Integration multikulturelle Gesellschaft

Abb. 14: Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz. Lehrplan Gemeinschaftskunde, Sek II, 11–13, 1998, S. 109.

Unter der Prämisse, dass Muslim:innen und Muslimfeindlichkeit Phänomene der Einwanderungsgesellschaft sind, ließen sich die hier genannten Lehrplaninhalte für die Behandlung des Themas nutzen. Allerdings ist eine solche Rahmung geeignet zur Migrantisierung von Muslim:innen

beizutragen, die einer Semantik der Zugehörigkeit diametral entgegensteht. Der Begriff der ‚Fremdenfeindlichkeit‘ ist zudem als eher kontraproduktive Bezeichnung für die Auseinandersetzung mit Feindlichkeit gegenüber Muslim:innen einzuschätzen, da er zur *Veränderung* der Angehörigen einer Religion als ‚Fremde‘ beiträgt und die ausgrenzende Perspektive der Narrative der Feindlichkeit übernimmt. Um Feindlichkeit gegenüber Muslim:innen diesen Lehrplänen entsprechend zu thematisieren, müssten Schulbuchautor:innen und Lehrkräfte Menschen muslimischen Glaubens zunächst (pauschal) als ‚fremd‘ kategorisieren. Es bleibt anzuzweifeln, dass dies zu einer Auseinandersetzung mit der Thematik führen kann, die Menschen jedweder Religion als gleichberechtigt charakterisiert.

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Vorurteile und Rassismus

Der sächsische Lehrplan für das Fach Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft in der 9. Klasse des Gymnasiums formuliert das Lernziel „Sich positionieren zu Gefahren für den demokratischen Verfassungsstaat“ und nennt neben „Freiheit vs. Sicherheit“ die Stichworte „gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Rassismus, Populismus“. Damit bietet er ein starkes Potenzial für die Behandlung von Muslimfeindlichkeit.

Sich positionieren zu Gefahren für den demokratischen Verfassungsstaat	freiheitliche demokratische Grundordnung „wehrhafte“ Demokratie Freiheit vs. Sicherheit gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Rassismus, Populismus Begriffe: Rechtsextremismus, Linksextremismus, Fundamentalismus ⇒ Reflexions- und Diskursfähigkeit ⇒ Werteorientierung ⇒ Verantwortungsbereitschaft
--	---

Abb. 15: Sächsisches Staatsministerium für Kultus. Lehrplan Gymnasium. Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft, 2019a, S. 12.

Ein Berliner Lehrplan für das Fach Politikwissenschaft der Sekundarstufe II setzt den Schwerpunkt „Europäische Identität“ über die Behandlung von ‚Identität, Vorausurteilen und Vorurteilen (Stereotypen)‘, ‚Minderheiten und Volksgruppen in Europa‘ und ‚Religionen in Europa: Christen, Juden, Moslems etc.‘ (Senatsverwaltung für Bildung Berlin, Politikwissenschaft, 2006, S. 225).

T 3: Europäische Identität (Wahlbereich)
Inhalte <ul style="list-style-type: none"> • Europa-Ideen aus historischer und aktueller Perspektive: Vordenker und Denker • Sprachen und Kulturen in Europa • Identität, Vorausurteile und Vorurteile (Stereotype) • Minderheiten und Volksgruppen in Europa: Basken, Sinti und Roma, Sorben etc. • Menschen- und Bürgerrechte in Europa • Religionen in Europa: Christen, Juden, Moslems etc.

Abb. 16: Senatsverwaltung für Bildung Berlin. Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Politikwissenschaft, Sek II, 2006, S. 225.

Rahmungen von Muslimen und Islam in Lehrplänen

Islamisch als kulturell-räumliches Charakteristikum

In den Lehrplänen für das Fach Geografie wird **Islam** hauptsächlich wie in den folgenden Beispielen als ‚islamisch-orientalische Stadt‘ thematisiert:

- „Islam-orientalische Stadt“ (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung 2004a, S. 15 sowie 2004b, S. 15),

- „islamisch-orientalische Städte“ (Senatsverwaltung für Bildung Berlin und Ministerium für Bildung des Landes Brandenburg, 2006, S. 22),
- „Stadtmodell (islamisch-orientalisch [...])“ (Ministerium für Bildung Mecklenburg-Vorpommern, Geografie, 2019, S. 27),
- „der orientalisch-islamischen Stadt“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, Geographie, 2019b, S. 46, 57; 2019c, S. 28).

Eine Ausnahme bildet das Erdkundekerncurriculum für die Sekundarstufe II in Niedersachsen, das „die orientalische Stadt im Wandel“ als inhaltlichen Schwerpunkt unter der Überschrift „Nordafrika und Vorderasien (Orient)“ ohne Islambezug definiert (Niedersächsisches Kultusministerium, Gymnasium, Erdkunde, 2017, S. 19).

Darüber hinaus ist die Region aufgrund der Ölförderung und als Handelspartner relevant und wird auch in dieser Dimension in einem hessischen Erdkundecurriculum mit dem Islam verknüpft.

- „Naher Osten: Viel Öl und wenig Wasser, Bedeutung des Islam, Israel und seine Nachbarn“ Hessisches Kultusministerium, Lehrplan, Erdkunde, 5G-8G und gymnasiale Oberstufe, 2010, S. 19.

Auch die Themen Wassermangel und Konfliktregion bilden Überschriften für die Erwähnung des Islams in Lehrplänen für den Geographieunterricht.

- „Konfliktregion Westasien Topographische Einordnung: Wasser Bedeutung der Ressource Wasser Erdöl
→ Islam als bedeutende Weltreligion - Religion
→ Geschichte, Religion Einbeziehung aktueller Materialien“
Ministerium für Bildung Mecklenburg-Vorpommern. 7-10, Gymnasium und Integrierte Gesamtschule. Geographie, 2002, S. 28.
- „Arabischer Raum: Kennen der Lage und Gliederung Erweiterung auf Südwestasien; ausgewählte Länder und Hauptstädte; Einblick gewinnen in Merkmale des Natur- und Kulturraumes; Konfliktregion; Islam; traditionelle orientalische Stadt im Wandel Zusammenhänge Siedlung; Religion; westliche Einflüsse; Übertragen der Kenntnisse zu Klima, Vegetation und Wasserhaushalt auf landwirtschaftliche Nutzungsmöglichkeiten; Oasenwirtschaft im Wandel traditioneller und moderner Bewässerungssysteme“
Sächsisches Staatsministerium für Kultus. Lehrplan Gymnasium, Geographie, 2019b, S. 29.

Andere Lehrpläne rahmen islamisch geprägte Regionen, ohne auf Islam Bezug zu nehmen oder eine solche Bezugnahme nahe zu legen. Dazu gehören die Gymnasiallehrpläne für das Fach Geografie in Sachsen und Erdkunde im Saarland, die den Islam nicht als Stichwort für die Behandlung der Region benennen:

- „Kennen der Bedeutung von Erdöl und Erdgas für die Förderländer; Förderung und Transport; Erdöl als wirtschaftlicher und politischer Faktor“
Sächsisches Staatsministerium für Kultus. Lehrplan Gymnasium, Geographie, 2019b, S. 29.
- „Raumanalyse mit geostrategischem Schwerpunkt - Naher Osten: Die Schülerinnen und Schüler erläutern den wirtschaftlichen Aufstieg der Golfstaaten durch den Ölreichtum, beschreiben die problematische politische und gesellschaftliche Situation von Staaten in der Golfregion an einem geeigneten Raumbeispiel (z. B. Saudi-Arabien), beschreiben gegenwärtige Maßnahmen der Diversifizierung der Wirtschaft der Golfstaaten für die Zeit nach dem Öl“
Ministerium für Bildung Saarland. Erdkunde, Gymnasiale Oberstufe, 2019, S. 43.
- „An einem Fallbeispiel zur modernen Stadtentwicklung Arabiens sollen die Schülerinnen und Schüler geoökologische Belastungen erkennen und beurteilen sowie Schlüsse für das eigene Handeln als Tourist ziehen können“
Ministerium für Bildung Saarland. Erdkunde, Gymnasium, Klassenstufe 7, 2014, S. 8.
- „- räumliche Ordnungssysteme
- Orientierung auf der Erde

- Trocken- und Konfliktraum Orient
 - Tropen/subsaharisches Afrika
 - Fachbegriffe: Wendekreis, Gradnetz, Zeitzone, Geofaktor, Passat, Oase, arid/humid, Desertifikation, Monowirtschaft, Subsistenzwirtschaft, Entwicklungsland“
- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt. Gymnasium. Geographie, 2016b, S. 18; Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt. Sekundarschule. Geographie, 2019b, S. 16.

Der bayerische Geografielehrplan für das Gymnasium Klasse 10 benennt die kritische Auseinandersetzung „mit dem Begriff Orient“ als Kompetenzerwartung und den „Orient als Konstrukt“ als Inhalt und regt damit ein Hinterfragen eurozentristischer Perspektiven an, ohne jedoch Islam oder Muslim:innen als Stichwort aufzuführen:

Geo10 Lernbereich 5: Traditionsreicher Kulturraum im Spannungsfeld aktueller Geopolitik – Nordafrika, Naher und Mittlerer Osten (ca. 10 Stunden)

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- charakterisieren Ausprägungen verschiedener Lebens- und Wirtschaftsweisen in den arid-subtropischen Räumen Nordafrikas und des Nahen und Mittleren Ostens.
- beschreiben und erörtern die Raumwirksamkeit von Konflikten und Entwicklungen in der Region anhand eines aktuellen Beispiels.
- stellen die geopolitische Bedeutung von Ressourcen dar, vergleichen und bewerten Maßnahmen zur Diversifizierung der Wirtschaft.
- setzen sich kritisch mit dem Begriff Orient auseinander.

Inhalte zu den Kompetenzen:

- topografischer Überblick, natur- und kulturräumliche Merkmale, Orient als Konstrukt
- orientalische Stadt: Merkmale und moderne Entwicklungen
- Landnutzung und ihre sozialen und ökologischen Folgen: Wassermangel und -konflikte, Degradation von Nutzflächen, Nomadismus und Oasenwirtschaft im Wandel, traditionelle und moderne Bewässerungswirtschaft
- verschiedene Ursachen von Migration und deren Folgen
- Entwicklungsfaktoren Erdöl und Erdgas an einem Raumbeispiel: Chancen und Risiken, Strukturwandel, Zukunftsperspektiven
- regionaler Rückblick/globaler Erweiterung, z. B. Merkmale und Entwicklungen einer deutschen Stadt im Vergleich

Abb. 17: Bayerisches Staatsministerium für Bildung. Lehrplan Geographie, 10, Gymnasium, o.J., S. 4.

Insgesamt lässt sich also feststellen: Lehrpläne für Geographie und Erdkunde verknüpfen den Islam räumlich mit einer bestimmten Region der Welt, unterschiedlich gefasst und benannt als Naher Osten und Nordafrika, Westasien oder Orient sowie mit der ‚orientalischen Stadt‘.

Das Mittelalter als Zeitalter von Begegnungen und Konflikten

In Lehrplänen für das Fach Geschichte und Verbundfächer mit Geschichtsanteil ist der Islam unabhängig von Bundesland, Veröffentlichungsjahr oder Schultyp durchgängig Thema in Schwerpunkten oder (Wahl-)Modulen zum Mittelalter. Dabei lassen sich Unterschiede feststellen hinsichtlich der Betonung von Konflikt- und Transferanteilen, von Multiperspektivität und im Hinblick darauf, ob die ideen- bzw. wissenschaftsgeschichtliche Dimension von ‚Begegnungen zwischen den Religionen‘ angesprochen werden.

So heben zwei bayerische Gymnasiallehrpläne für das Fach Geschichte in der 7. Klasse hervor,

„[Schüler:innen] werten Quellentexte christlicher und muslimischer Autoren zu den Kreuzzügen aus, um Möglichkeiten und Grenzen des Kulturkontakts vor dem Hintergrund religiöser Spannungen zu diskutieren. Sie erkennen dabei, wie sich infolge der Kreuzzüge das mittelalterliche Weltbild geographisch, wissenschaftlich und wirtschaftlich allmählich weitete.“

Bayerisches Staatsministerium für Bildung. Gymnasium. Geschichte, 7, o.J., S. 3; Bayerisches Staatsministerium für Bildung. Gymnasium, spätbeginnende Fremdsprachen, 7, o.J., S. 3.

Ein Berliner Geschichtslehrplan für die Gymnasialstufe setzt das Thema im Wahlbereich „Begegnungen von Christen und Muslimen im Mittelalter“, ähnlich, ohne es so stark auszuformulieren, indem er die folgenden Stichworte gibt:

- „• Wahrnehmungen, Kontakte, Transfer
- Kreuzzüge“

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin und Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Geschichte, 2006a, S. 28.

Ein sächsischer Geschichtslehrplan widmet einen Lernbereich mit 7 Unterrichtsstunden dem „Zusammentreffen der Religionen im europäischen Mittelalter“, wobei er die „Kreuzzüge als Zusammenstoß von Kulturen“ charakterisiert und gleichzeitig Mehrperspektivität auf diese anregt.

Lernbereich 4: Querschnitt: Zusammentreffen der Religionen im europäischen Mittelalter		7 Ustd.
Einblick gewinnen in verschiedene Formen religiösen Lebens	Frömmigkeit, Durchdringung aller Lebensbereiche, Kloster → RE/e, Kl. 6, LB 3 → RE/k, Kl. 6, LB 4 → RE/k, Kl. 7, LB 3 → ETH, Kl. 6, LB 2 → ETH, Kl. 7, LB 2	
Sich Positionieren zum Zusammentreffen der Religionen Kreuzzüge als Zusammenstoß von Kulturen	Ausbildung zum Ritter, Kreuzritter, Ritterorden, Sultan Saladin, Richard Löwenherz Collage mit Gegenüberstellung der Ansichten ⇒ Mehrperspektivität: Kreuzzüge aus christlicher und islamischer Sicht	
Einblick gewinnen in das Zusammenleben der Kulturen in Südspanien	Bedeutung jüdischer, christlicher und islamischer Einflüsse für die europäische Kultur Einbeziehen von aktuellen Themen mit gesellschaftlicher und politischer Relevanz → ETH, Kl. 8, LB 2 ⇒ Wertorientierung: Toleranz und kultureller Austausch	
Anwenden von Verfahren zur Auswertung von traditionellen und digitalen Geschichtskarten	Verbreitung von Judentum, Christentum und Islam ⇒ Methodenkompetenz	
Lernbereich 5: Längsschnitt: Freiheit und Unfreiheit in der Geschichte		10 Ustd.
Kennen von Formen der Freiheit und Unfreiheit in Antike, Mittelalter und Gegenwart	⇒ Mehrperspektivität ⇒ Methodenkompetenz: zeitliches Einordnen	
- Freie und Sklaven		
- freie und abhängige Bauern	Lehnswesen, Grundherrschaft Differenzierung: Vasallentum	
- zeitgeschichtliches Beispiel	politische, rassische, religiöse Diskriminierung, Vertreibung oder Verfolgung, Kinderarbeit	
Einblick gewinnen in Formen des Aufbegehrens gegen die Unfreiheit	Sklavenaufstände, Bauernaufstände → DE, Kl. 6, LB 3	

Abb. 18: Sächsisches Staatsministerium für Kultus. Lehrplan Oberschule. Geschichte, 2019d, S. 12.

Dieser Lehrplan widmet sowohl der Mehrperspektivität jüdischer, christlicher und islamischer Sicht auf die Kreuzzüge als auch der Bedeutung der drei Religionen ‚für die europäische Kultur‘ Raum. Auch die Formulierung „politische, rassische, religiöse Diskriminierung, Vertreibung oder Verfolgung“ bietet im Längsschnitt „Freiheit und Unfreiheit in der Geschichte“ die Möglichkeit, die *longue durée* von muslimfeindlichen Narrativen von Mittelalter bis in die Gegenwart aufzugreifen.

Inhaltsfeld 2 a) und b): Lebenswelten im Mittelalter

Das Inhaltsfeld stellt die Legitimation von Herrschaft sowie Lebensformen und Handlungsspielräume von Menschen auf dem Land, in Städten sowie auf Reisen in den Mittelpunkt und macht ersichtlich, wie Frauen und Männer unterschiedlichen Glaubens in ihre Lebenswelten eingebunden waren. Darüber hinaus nimmt das Inhaltsfeld interkontinentale Handelsbeziehungen zwischen Europa, Asien und Afrika und den damit einhergehenden regen Austausch von Waren, technischen Innovationen und Kultur entlang landgestützter sowie maritimer Netzwerke des Fernhandels in den Blick. Das Mit-, Neben- und Gegeneinander von Christen, Juden und Muslimen zeigt Chancen und Grenzen des interkulturellen Kontakts in jener Zeit auf.

Abb. 19: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Hauptschule. Gesellschaftslehre: Erdkunde, Geschichte, Politik, 2022, S. 38.

Den multiperspektivischen Blick auf die Kreuzzüge hebt ein Lehrplan für das bayerische Fach Geschichte in der Realschule Sekundarstufe I von 2016 hervor. Hier soll die „christlich-eurozentrische Sicht“ ausdrücklich um weitere Perspektiven „ergänzt werden“ und zwar die „der Juden, der

Muslime, der mittelamerikanischen Ureinwohner, der Afrikaner oder der Osmanen“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung. Realschule, Geschichte, 7. Jahrgangsstufe, 2016, S. 653).

- bilden historische *Narrationen*, ggf. mit *gestalterisch-kreativem Anspruch* (z. B. Comic, Rekonstruktionsbild, Hörspielskript), in denen sie die christlich-eurozentrische Sicht um weitere Perspektiven ergänzen, wie z. B. Sicht der Juden, der Muslime, der süd- und mittelamerikanischen Ureinwohner, der Afrikaner oder der Osmanen.

Abb. 20: Bayerisches Staatsministerium für Bildung. Realschule, Fachlehrplan Geschichte, 7. Jahrgangsstufe, 2016, S. 653.

Dabei scheint doch eine Reduktion auf maximal *eine* Sicht „der Juden“ oder „der Muslime“ etc. nötig bzw. anzuregen zu sein. Hervor sticht diese Rahmung durch die einleitende Ermunterung zur historischen Narrationskompetenz „mit gestalterisch-kreativem Anspruch“ (Ebenda, S. 653).

Den ‚Wissenstransfer aus der muslimisch-arabischen Welt‘ macht ein niedersächsisches Kerncurriculum für das Fach Geschichte in der Sekundarstufe II von 2018 zu einem Thema im Wahlmodul „Das 15. und 16. Jahrhundert – eine Zeit des geistigen Umbruchs?“ (Niedersächsisches Kultusministerium. Geschichte, Sek II, 2018, S. 24). Auch Geschichtslehrpläne anderer Bundesländer nennen Kulturtransfer und -kontakte durchaus als Stichworte für die thematische Ausgestaltung von Begegnungen von Kulturen bzw. Religionen im Mittelalter, allerdings bildet dieser explizite Verweis auf den ‚Wissenstransfer‘, unter dem sich die Geschichte der Rückübersetzung in Originalsprache verlorengegangener Texte für die Philosophie der Aufklärung bedeutender griechischer Autoren verorten ließen, in seiner Deutlichkeit eine Ausnahme.

Wahlmodul 3: Das 15. und 16. Jahrhundert – eine Zeit des geistigen Umbruchs?		
Perspektive: <ul style="list-style-type: none"> • europäisch 	Strukturierende Aspekte: <ul style="list-style-type: none"> • Individuum und Gesellschaft • Freiheit und Herrschaft • Kontinuität und Wandel 	Dimensionen: <ul style="list-style-type: none"> • Sozialgeschichte • Kultur- und Ideengeschichte
<ul style="list-style-type: none"> • Humanismus und Wiederentdeckung der Antike (u. a. Wissenstransfer aus der arabisch-muslimischen Welt) • Veränderungen des Menschenbildes (uomo universale) • Geistiger Umbruch in den Künsten und den Naturwissenschaften (z. B. Kopernikus) • „Medienrevolution“ am Beginn der Moderne (u. a. Buchdruck, Flugschriften) • Beharrungskräfte und Reformbewegungen 		

Abb. 21: Niedersächsisches Kultusministerium. Kerncurriculum, Geschichte, Sek II, 2018, S. 24.

Ein schleswig-holsteinischer Lehrplan für Geschichte in Sekundarstufe I und II aus dem Jahr 2016 bildet eine Ausnahme hinsichtlich der Rahmung von Begegnung der Religionen und Expansion. Er rahmt Migration in der Geschichte im Hinblick auf Kulturübertragung und wechselseitige Beeinflussung und stellt die Frage nach gelebter Toleranz von Weltregionen auf engstem Raum. Fluchtpunkt ist also nicht die Konfliktsituation, sondern das friedliche Zusammenleben von ‚Muslimen, Christen und Juden‘. Als konkrete Beispiele nennt der Lehrplan das maurische Spanien und das Osmanische Reich. Einer voreiligen Verklärung begegnet der Lehrplan durch ein Fragezeichen hinter diesen beiden Fallbeispielen. Ob diese beiden Modelle für friedliches Zusammenleben sein können, wäre also im Schulbuch bzw. Unterricht zu hinterfragen bzw. kritisch zu prüfen (Ministerium für Bildung Schleswig-Holstein. Geschichte, 2016, S. 47).

Historische Inhalte und problemorientierte Fragestellungen

- **Migration in der Geschichte**
 - Kulturübertragung – wechselseitige Beeinflussung?
- **Kolonialismus**
 - Europäische Expansion – auf wessen Kosten und zu wessen Nutzen?
- **Imperialismus**
- **Christliche und islamische Welt**
 - Die Weltreligionen auf engstem Raum – (wie) ist gelebte Toleranz möglich?
 - Muslime, Christen und Juden im maurischen Spanien oder im Osmanischen Reich – Modelle des friedlichen Zusammenlebens?
- **Die Deutschen und ihre Nachbarn**
 - Europäische Kultur – eine Einheit?
 - Deutsche und Dänen – Vorbild für ein zusammenwachsendes Europa?

Abb. 22: Ministerium für Bildung Schleswig-Holstein. Fachanforderungen Geschichte, Sek I und II, 2016, S. 47.

Expansion, Terror und Extremismus

Aufgrund der Anzahl und teilweise auch Ausführlichkeit der Lehrplanpassagen zu Islamismus, islamischer Expansion und Terrorismus im Kontext internationaler Beziehungen als thematischer Schwerpunkt im Fach Politik/Sozialkunde kann diese Thematik hier lediglich beispielhaft aufgegriffen werden.

- Antisemitismus
- Nationalismus, Neonazismus und „Neue Rechte“
- Religiöser Fundamentalismus, z. B. Islamismus
- Rassismus
- Linksradikalismus
- Terrorismus

(Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin. Gymnasium, Politikwissenschaft, 2006c, S. 16).

Eine kursorische Sichtung machte allerdings bereits deutlich, dass Islamismus in mehreren Lehrplänen als einzige spezifische Form des "religiösen Fundamentalismus" genannt wird, bspw. im Bremer Lehrplan für Politikwissenschaft der Sekundarstufe II aus dem Jahr 2004 unter der Überschrift "Gegner der Demokratie" gemeinsam mit Antisemitismus, Nationalismus und der ‚Neuen Rechten‘, Rassismus, Linksradikalismus und Terrorismus (Siehe ausführlich: Christodoulou/Szakács 2018).

Ergebnisse der Schulbuchanalyse

Überblick über Darstellungen von Muslimfeindlichkeit, Musliminnen und Muslimen

- 5 der 761 untersuchten Schulbücher enthielten insgesamt 5 relevante Fundstellen, die den Begriff „Muslimfeindlichkeit“ verwenden. Ferner ergab die Analyse insgesamt 71 Treffer für verwandte Begriffe und Phänomene in 50 verschiedenen Schulbüchern (1x antimuslimisch, 1x Antimuslimismus, 3x antiislam*, Islamophob* 6x, Islam-Bashing 1x, islamfeindlich* 45x). Nennungen kamen in Schulbüchern für alle Bundesländer vor.
- Die Verteilung der Fundstellen auf die Fächer ergab, dass Muslimfeindlichkeit und angrenzende Phänomene 6-mal in 4 Büchern für Geschichte, 55-mal in 39 Büchern für Politik/Sozialkunde und 10-mal in 7 fächerverbindenden Schulbüchern thematisiert wurden.
- 549 Schulbüchern aus allen Bundesländern erwähnen ca. 6.000-mal Muslim:innen (unter Berücksichtigung der Suchbegriffe: Muslim, Muslime, Muslima, Moslem, Muslimat, Muslimin, Musliminnen, Muslimen, Muslimas, Moslems, Muslims).
- Die Verteilung der Fundstellen auf die Fächer ergab, dass Muslim:innen rund 2.600-mal in Geschichte, 1.900-mal in Politik/Sozialkunde, 5-mal in Geografie und rund 1.500-mal in fächerverbindenden Schulbüchern thematisiert wurden.

Im Kontext des Minderheitenschutzes thematisiert eine Reihe von Schulbüchern das Grundgesetz explizit mit Bezug auf Konflikte rund um islamische Religionspraxis. Konkrete Handlungsmöglichkeiten für Betroffene und Beobachtende von Diskriminierung oder gesetzliche Regelungen und Grundsätze werden dabei jedoch kaum angesprochen. Antidiskriminierungsstellen oder Einrichtungen der Opferberatung bleiben weitgehend unerwähnt, rechtliche Möglichkeiten für das Vorgehen gegen Diskriminierung werden nur angedeutet, aber nicht intensiv behandelt. Darüber hinaus thematisieren Schulbücher selten, wie Schüler:innen (re)agieren können, wenn sie Diskriminierungen oder gar verbale und körperliche rassistische Angriffe beobachten. Insgesamt lässt sich im Themenfeld gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit ebenso wie im Feld Muslimfeindlichkeit ein erhebliches Ausbaupotenzial in Lehrplänen und Schulbüchern feststellen. Eine systematische Einbindung dieser Thematik erfolgte – wenn überhaupt – dann doch nur oberflächlich und vor allem nie explizit in den Lehrplänen.

Bei einem Vergleich auf Ebene der Bundesländer ist zu berücksichtigen, dass sich die Anzahl der Funde in den gesichteten Schulbüchern teilweise erheblich unterscheidet.¹⁰ Eine Fundstelle befindet sich in einem der vier Schulbücher, die nicht für den Einsatz in einem spezifischen Bundesland sondern für eine Nutzung in allen Länder konzipiert wurden.

Während die Einträge in Curricula generell an Lehrkräfte und Schulbuchautor:innen gerichtete kurze Hinweise enthalten – z.B. ob Muslim:innen oder Islam in Schulbüchern und im Unterricht in einem

¹⁰ Dies hängt mit mehreren Faktoren zusammen: 1) Bundesländer mit Zulassungsverfahren lassen unterschiedlich viele Schulbücher zu, 2) Verlage konzipieren und produzieren aus wirtschaftlichen Gründen seltener Schulbücher für kleinere Bundesländer, 3) die Struktur der Schulbücher unterscheidet sich, einige sind für einzelne Klassenstufen, andere übergreifend angelegt (siehe ausführlich Henne et al. 2023).

bestimmten Zusammenhang oder zum Erwerb spezifischer Kompetenzen behandelt werden sollten – beinhalten Schulbücher längere Texte, Narrative, Visualisierungen und Arbeitsaufträge, die von einer Vielzahl von Lehrkräften und Schüler:innen rezipiert werden und dadurch das Potenzial haben, Bilder und Einstellungen zu prägen, verfestigen oder auch aufzubrechen. Daher wurden die Inhalte dieser Darstellungen zusätzlich zu der quantitativen Analyse qualitativ untersucht.

Thema 1 - Muslimfeindlichkeit

Auch wenn die aktuell geltenden Lehrpläne Muslimfeindlichkeit und angrenzende Begrifflichkeiten kaum explizit thematisieren, setzen sich doch 50 der untersuchten 761 Schulbücher an insgesamt 71 Stellen mit dem Themenkomplex auseinander: fünf verschiedene Schulbücher nennen dabei den Begriff Muslimfeindlichkeit (siehe Abb. 23). Dabei handelt es sich vornehmlich um Nennungen im Kontext von Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Rechtspopulismus wobei eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema Muslimfeindlichkeit kaum stattfindet. Des Weiteren enthielten die untersuchten Schulbücher eine Fundstelle mit dem Stichwort ‚antimuslimisch‘, eine mit ‚Antimuslimismus‘, drei mit ‚antiislamisch‘, Anti-Islam oder Anti-Islam*, eine mit „Islam-Bashing“, acht mit ‚Islamophobie‘ oder ‚islamophob‘ und 45 mit ‚islamfeindlich‘ oder ‚Islamfeindlichkeit‘ sowie neun ohne die beschriebene Diskriminierung oder Gewalt gegen Muslim:innen begrifflich zu fassen in 50 Schulbüchern.

Wenige Schulbücher definieren verwendete Begriffe wie ‚Islamfeindlichkeit‘ und wenn, dann maximal in einem kurzen Absatz. Wie bei Muslimfeindlichkeit, konnte auch im Umfeld der Nennungen zu ‚Islamfeindlichkeit‘ kaum eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Phänomenen gefunden werden. Unterschiedliche Formen des Phänomens Muslimfeindlichkeit, dessen strukturelle Dimension, Ursachen oder Handlungsoptionen dagegen sowie gesetzliche Grundlagen der Antidiskriminierungsarbeit werden kaum erwähnt, ebenso wenig Einrichtungen, die Betroffenen von Diskriminierung und Ungleichbehandlung unterstützen.

Begriffe	Fundstellen	Schulbücher
Antimuslimismus, antimuslimisch	2	2
Anti-Islam*, Antiislamismus, antiislamisch	3	3
Muslimfeindlichkeit	5	5
Islam-Bashing	1	1
Islamophobie, islamophob	8	5
Islamfeindlichkeit, islamfeindlich	45	35
ohne Begrifflichkeit	9	4
Insgesamt (Mehrfachnennungen möglich)	71	50

Abb. 23: Nennungen von Muslimfeindlichkeit in insgesamt 761 untersuchten Schulbüchern.

Ein 2019 für Berlin/Brandenburg herausgegebenes Politikschulbuch (Mensch & Politik: Politikwissenschaft/politische Bildung. Sek II. Westermann, 2019) befasst sich auf einer Doppelseite mit Huntingtons ‚Kampf der Kulturen‘ und der Frage nach den Grenzen zwischen Islamkritik und Islamophobie (siehe Abb. 24). Unter der Überschrift „Islamkritik oder Islamophobie“ zitiert das Schulbuch – und dies ist eine sehr übliche Form, Inhalte in Schulbüchern für die Leitfächer der politischen Bildung zu präsentieren – einen Artikel aus der Wochenzeitschrift DIE ZEIT von 2015. Der Text steigt mit folgender Feststellung ein: „Nachdem die Islamkritik lange Zeit mit dem Vorwurf der ‚Islamophobie‘ belegt wurde, scheint sie [...] [heute] in Maßen erlaubt“ und charakterisiert die Diskussion rund um die beiden Begriffe als Effekt des alten „Konflikt[s] der beiden Kulturen, der jetzt zu neuer Glut entfacht worden ist“ und nun zwei entgegengesetzte Reaktionen erzeuge:

„Die eine neigt zum freundlichen Verstehen muslimischer Empfindlichkeiten und zu reumütiger Selbstkritik – nennen wir sie Kulturrelativismus. Die andere neigt zu einer offensiven Kritik des Islams und zur Verteidigung abendländischer Errungenschaften – nennen wir sie Kulturkonservatismus.“

Mensch & Politik: Politikwissenschaft/politische Bildung, 2019, Westermann; Sek II, S. 503.

Islamkritik oder Islamophobie?

Nachdem die Islamkritik lange Zeit mit dem Vorwurf der „Islamophobie“ belegt wurde, scheint sie [...] [heute] in Maßen erlaubt. Kurz nach dem Massaker in Paris [2015] hatte der Bundesinnenminister behauptet, der Terror habe mit dem Islam nichts zu tun. Eine Woche später [...] war die Kanzlerin etwas vorsichtiger: „Die Menschen fragen, wie man dem so oft gehörten Satz noch folgen kann, dass Mörder, die sich für ihre Taten auf den Islam berufen, nichts mit dem Islam zu tun haben sollen.“ [...] Der alte Konflikt der beiden Kulturen, der jetzt zu neuer Glut entfacht worden ist, erregt zwei entgegengesetzte Reaktionen. Die eine neigt zum freundlichen Verstehen muslimischer Empfindlichkeiten und zu reumütiger Selbstkritik – nennen wir sie Kulturrelativismus. Die andere neigt zu einer offensiven Kritik des Islams und zur Verteidigung abendländischer Errungenschaften – nennen wir sie Kulturkonservatismus.

MATERIAL 3

INFO
Islamophobie
Islamfeindlichkeit

QUERVERWEIS
Bevölkerungswachstum als Kriegsursache? S. 504 f.
Das Recht auf Selbstverteidigung als Legitimation für Kriege S. 516 f.

Ulrich Greiner, Freiheit hat ihren Preis, in: DIE ZEIT 04/2015, www.zeit.de/2015/04/islam-christentum-konflikt-kultur, 05.02.2015

- 1 Beschreiben Sie das Foto in M 1 und formulieren Sie mögliche Hypothesen zur Deutung.
- 2 Erläutern Sie die Theorie von Samuel Huntington an selbst gewählten Beispielen (M 1).
- 3 Bewerten Sie die Anwendbarkeit der Theorie auf moderne Konflikte (M 1-M 3).
- 4 Nehmen Sie Stellung zu der These: „Religiöse Konflikte sind immer von materiellen Konflikten abhängig.“ (M 1-M 3)

Abb. 24: Mensch & Politik: Politikwissenschaft/politische Bildung, Westermann, 2019, S.503.

Die Marginalien konkretisieren „Islamophobie“ durch das eine Wort „Islamfeindlichkeit“ und vier Aufgaben geben didaktische Hinweise zur Auseinandersetzung mit dem Text. Eine ausführliche Erläuterung der beiden Begriffe jenseits des Presseartikels, die den Stand und die Kontroversen in Forschung und Öffentlichkeit einbeziehen würde, ist im Umfeld des Textes nicht zu finden.

Fremdenfeindlichkeit in Deutschland

Gefährdungen der Demokratie

Angriffe auf Flüchtlingsheime
Die Botschaft lautet Hass

In Tröglitz wurde eine geplante Flüchtlingsunterkunft angezündet, die Tat ist leider kein Einzelfall. Die Hetze bricht sich vielerorts in Deutschland Bahn.

Es wird gehetzt in Deutschland: auf Bürgerversammlungen wie in Tröglitz: „Für die Ausländer wird viel Geld ausgegeben. Aber für uns nichts. Die kriegen die Wohnung hergerichtet von A bis Z. Jeden Scheiß“, rief dort einer. Auf der Straße wie bei Pegida in Dresden: „Die Leute kommen doch hierher, weil sie sich in die soziale Hängematte legen, hier umsonst auf Staatskosten leben wollen“, pöbelte ein Demonstrant.

Oder im Internet auch auf der Facebook-Seite von SPIEGEL ONLINE: „Es langt mit den Asylanten, sind schon viel zu viele hier“, schrieb einer, nachdem der Brand in der geplanten Flüchtlingsunterkunft in Tröglitz bekannt wurde. Sein Post wurde gelöscht (...). Beispiele, die zeigen, wie selbstverständlich diese Parolen geworden sind, wie sehr sie an vielen Orten bereits Platz eingenommen haben. Tröglitz, wo Brandstifter ein Wohnhaus anzündeten, in dem 40 Flüchtlinge ab Mai



Demonstration gegen Fremdenfeindlichkeit

Fremdenfeindlichkeit in Deutschland
Bedenklich braun

Tröglitz ein Einzelfall? Nein, überall in Deutschland werden Ausländer bedroht oder angegriffen. Doch es gibt regionale Unterschiede. (...)

Körperliche Gewalt, Drohungen, Brandstiftung in Asylbewerberheimen. 120 ausländerfeindliche Taten listet die Website „Mut gegen rechte Gewalt“ (...) für das vergangene Jahr auf. Deutschlandweit findet man xenophobe Übergriffe – und muss nicht lange zu

Uno-Konvention
Menschenrechtsaktivisten kritisieren

Deutschland muss sich kritische Fragen zur Freidelegation stellen sich dem Anti-Rassismus-Ausschuss kritisieren die **Stigmatisierung** von Minder

Es könnte ungemütlich werden für Deutschland in Genf: Die Bundesregierung stellt sich dort ab dem Nachmittag kritischen Fragen unabhängiger Experten zu Fremdenfeindlichkeit und Rassismus hierzulande. Im Vorfeld der turnusmäßigen Anhörung zur Umsetzung der

Abb. 25: Demokratie heute: Politik. NRW, 9/10, 2016, S.60. Ebenfalls in: Politik und Wirtschaft verstehen, NRW, 9, 2016, S. 24; Demokratie heute: Gemeinschaftskunde, B-W, Sek I, 7-10, 2017, S. 118; Demokratie heute. Berlin/Brandenburg Schroedel, 2017, S. 238; Demokratie heute: Politik und Wirtschaft. Westermann, Hessen, 2018, S. 44; Demokratie heute: Sozialkunde. Westermann, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Thüringen, 2018, S. 278.

Bemerkenswert ist, dass 63 von 439 Schulbuchausgaben für Leitfächer der politischen Bildung ab 2016 die Pegida-Bewegung thematisieren und die Mehrzahl der Nennungen von Islamfeindlichkeit in Schulbüchern in diesen Passagen erfolgt. So definieren die 63 Schulbücher Pegida als islamfeindliche Bewegung, Organisation oder Verein. Die Pegida gewidmeten, jeweils eine halbe bis anderthalb Seiten umfassenden Passagen enthalten meist mehrere Texte, eine Karikatur, ein oder mehrere Fotos von Pegida-Demonstrationen oder Demonstrationen gegen Pegida und Fremdenfeindlichkeit, sowie einen Infokasten, der den vollen Namen der Bewegung nennt und sie charakterisiert und Arbeitsaufträge. Die Bewegung wird vorwiegend im Kontext von Einschränkungen der Pressefreiheit, Gefährdungen der Demokratie, von Populismus und Rechtsextremismus sowie von Risiken der direkten Demokratie behandelt. Ein Beispiel dafür ist eine in 6 Schulbuchausgaben der Verlage Schroedel und Westermann publizierte Passage zu Fremdenfeindlichkeit und Rassismus als Gefährdung für die Demokratie von anderthalb Seiten, die Pegida mehrmals erwähnt (siehe Abb. 25).

Auch wenn er erwähnt wird, steht der Aspekt der Muslim- oder Islamfeindlichkeit kein einziges Mal im Fokus dieser Passagen. Auffallend ist, dass Schulbücher die Pegida-Bewegung immer wieder als populistisch, rechtsextremistisch, xenophob und fremdenfeindlich rahmen, womit die Darstellungen den Topos des ‚muslimischen Fremden‘ perpetuieren und dabei nur selten die spezifisch muslimfeindliche Dimension des Namens sowie der Parolen der Bewegung ansprechen.

„Pegida ist die Abkürzung für ‚Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes‘. Sie ist eine als islam- und fremdenfeindliche Organisation, die regelmäßig Demonstrationen gegen die Einwanderungs- und Flüchtlingspolitik Deutschlands und Europas veranstaltet.“ (Politik. Wirtschaft: Entschlüsseln. 7/8, für Gymnasien in Nordrhein-Westfalen, westermann, 2018, S. 127).

„Pegida: Abkürzung für ‚Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes‘: Ausländerfeindliche populistische Initiative, gegründet in Dresden, inzwischen mit Nachahmern in ganz Deutschland“ (Zeitfragen. Politische Bildung für berufliche Schulen. Klett, 2017, S. 167).

„Dezember 2014 — PEGIDA wird in Dresden (Sachsen) gegründet. In der Folgezeit entstehen in anderen Städten Deutschlands Ableger dieser islamkritischen und fremdenfeindlichen Bewegung.“ (Geschichte: FOS 11. Bayern, C.C. Buchner, 2018, S. 41).

„Die Pegida vertritt einen extrem ausländerfeindlichen Kurs“ (Gemeinsam handeln. Politik an berufsbildenden Schulen. Bildungsverlag EINS, westermann, 2018, S. 222).

Die wenigen Schulbuchpassagen, die die spezifisch muslimfeindliche Dimension der Bewegung ansprechen, tun dies in wenigen Worten:

„Pegida: kurz für ‚Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes‘, rechtspopulistische Organisation mit völkischen und rassistischen Anschauungen gegen die angebliche Überfremdung Deutschlands durch Muslime“ (Das Geschichtsbuch. Bayern. Cornelsen, 2017, S. 258).

„seit 2014 macht Pegida Stimmung gegen den Islam und die Aufnahme von Flüchtlingen“ (Projekt G: Weltkunde. 9/10, Schleswig-Holstein, Klett, 2018, S. 108).

„Für den Schulterschluss zwischen ‚besorgten Bürgern‘ und der extremen Rechten steht ein Phänomen exemplarisch: Pegida. Es hat Wut und Vorurteile aus den Wohnzimmern und Kommentarspalten - aus den Köpfen - auf die Straße getragen. [...] Die Patriotischen Europäer werden nicht müde, die Islamisierung des Abendlandes zu beklagen. Je nach Statistik bekennen sich zwischen vier und sieben Prozent der Menschen in Europa zum Islam. Aus ‚Deutschland den Deutschen‘ wurde ‚Europa den Christen‘.“ (Mensch & Politik. Sekundarstufe II, Sozialkunde Grundfach 11, Rheinland-Pfalz, 2017, S. 279).

Der im letzten Zitat referierte Beitrag des damaligen Redakteurs des Cicero, Timo Stein, beschreibt Islamfeindlichkeit als Eigenschaft eines ‚Rechtsextremismus der Mitte‘. Den Prozentsatz der sich zum Islam bekennenden Europäer setzt er – eher staccatoartig – der in

Anführungszeichen gesetzten Sorge der PEGIDA-Anhänger:innen gegenüber und beschreibt einen Wandel des Mottos von der nationalen zum religiösen Identität als Paradigma von Zugehörigkeit und Ausgrenzung. Ein vom Klett Verlag herausgegebenes Themenheft beschäftigt sich mit den Ursachen der Entstehung der Pegida-Bewegung. Zu den Charakteristika der Bewegung zählt es „rassistische Ressentiments, Antisemitismus und Antimuslimismus“, die es als „irrationale Reaktionen auf Wirtschafts- und Finanzkrisen“ charakterisiert (Abb. 26).

ment bröckelt. So ist die Entstehung der → Pegida-Bewegung eine Folge der sozialen Spaltung. Wenn die Gesellschaft stärker in Arm und Reich zerfällt, wächst in der Mittelschicht die Angst vor einem sozialen Absturz. Deutschlands Kleinbürgertum rückt in Krisensituationen wie nach dem Ersten Weltkrieg und am Ende der Weimarer Republik vorwiegend nach rechts. Zu den irrationalen Reaktionen auf Wirtschafts- und Finanzkrisen gehören rassistische Ressentiments, Antisemitismus und Antimuslimismus, wie er in der Pegida-Bewegung zutage tritt. [...]

Abb. 26: Sozialwissenschaften: Strukturen sozialer Ungleichheit, sozialer Wandel und soziale Sicherung, Klett, 2016, S. 83.

Im Rahmen der Analyse wurden neun Fundstellen in vier Schulbüchern identifiziert, die Vorurteile oder eine Form der Diskriminierung von oder Gewalt gegen Muslim:innen thematisieren. Dazu gehören etwa die Ermordung von muslimischen Männern in Srebrenica (Abb. 27), die Vertreibung von Rohingya in Myanmar oder der Uighuren in der chinesischen Provinz Xingjiang.

Das Versagen hat einen Namen: Srebrenica.

Als im Juni 1995 Serben die ostbosnische Stadt eroberten und begannen, muslimische Männer und Jungen von ihren Frauen zu trennen und abzutransportieren, schauten die dort stationierten niederländischen Soldaten und Offiziere der Uno-Schutztruppe weitgehend tatenlos zu. Die Selektion von Srebrenica, das zur Schutzzone erklärt worden war, endete mit einer Massenhinrichtung. 8000 muslimische Männer wurden bestialisch ermordet. [...]

Abb. 27: Mensch & Politik. 9/10, Sek I. Westermann, 2019, S. 213.

Die hier zitierten eher beiläufigen Erwähnungen der Phänomene Muslim- und Islamfeindlichkeit im Kontext größerer Passagen zu Pressefreiheit, Populismus, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, verdeutlichen, dass kaum eine inhaltliche Auseinandersetzung mit sich explizit gegen Muslim:innen richtenden Narrativen und Bewegungen in Schulbüchern stattfindet. Muslimfeindlichkeit in ihrer strukturellen Dimension, ihre Ursachen oder Gegenmaßnahmen dagegen werden nicht zum Thema, Einrichtungen, die Betroffenen von Diskriminierung und Ungleichbehandlung unterstützen, bleiben unerwähnt.

Thema 2 - Extremismus und Terrorismus nach 9/11

Neben Lehrwerken für das Fach Politik/Sozialkunde, setzen auch Schulbücher für den Geschichtsunterricht Islam und Muslim:innen in den Kontext von Versicherheitlichung. So bildet ein für die drei Bundesländer Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern konzipiertes Schulbuch (Kursbuch Geschichte: Von der Antike bis zur Gegenwart; 2009; Cornelsen Verlag; Sek II, S.102–103) einen Zeitstrahl der islamischen Geschichte ab, der nicht etwa bei der Geburt Mohammeds oder der Herabsendung des ersten Koranverses, sondern bei der „Ausbreitung des Islam“ beginnt und mit dem "zunehmenden Einfluss des Islamismus" und dem "Aufbau der Al-Qaida" endet und dazwischen Eroberungen, Niederlagen, Dynastien und Reichsgründungen als (einzige) relevante Marker abbildet. Diese Darstellung setzt den Islam nicht nur mit Expansionsstreben gleich und lässt andere Dimensionen aus, sie suggeriert auch, dass die Geschichte des Islams im gewalttätigen Islamismus mündet (siehe Abb. 28).

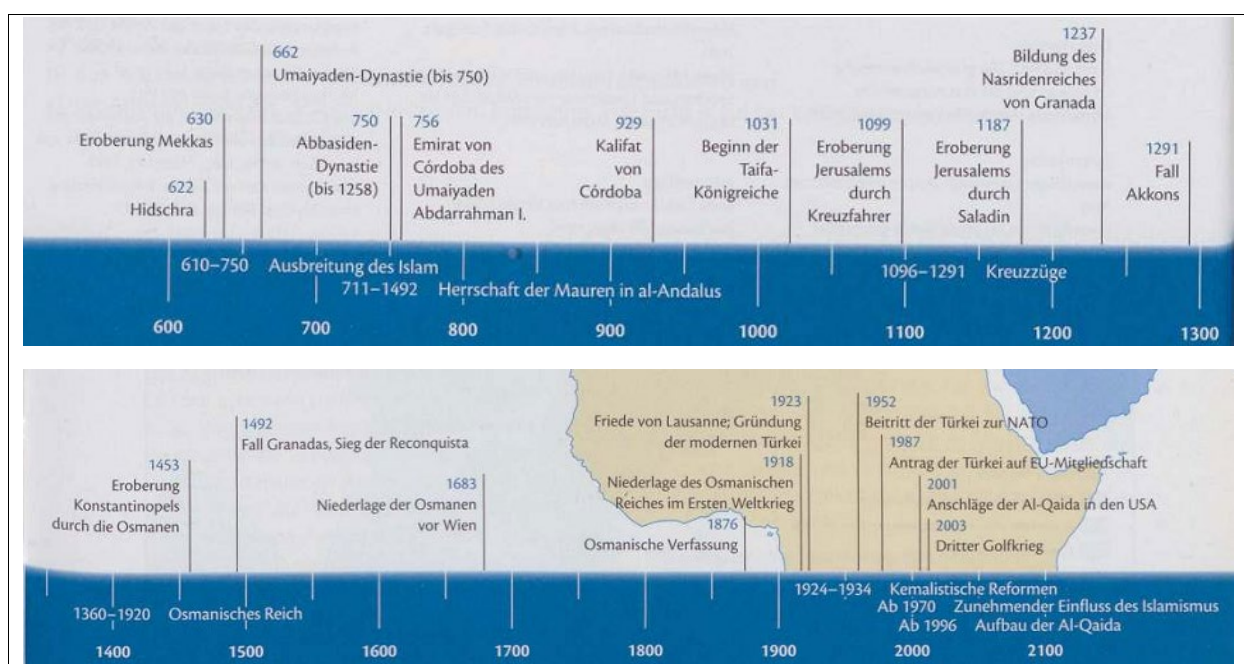


Abb. 28: Kursbuch Geschichte: Von der Antike bis zur Gegenwart. Sek II. Cornelsen. 2009, S.104. Grafisch überarbeitet mit identischem Inhalt ebenfalls in: Kursbuch Geschichte. Oberstufe. Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern. Cornelsen. 2020, S. 102-103.

An anderer Stelle widmet dasselbe Buch etwas mehr als eine Seite dem Konzept des Dschihad (S.105–106). Zwar erfolgt zunächst eine differenzierte Darstellung, so unterscheiden die zitierten Materialien bspw. kleinen und großen Dschihad. Der kleine steht gemeinhin für die Pflicht bestimmter dazu fähiger Muslime zur Beteiligung an militärischen Auseinandersetzungen, der große, als Pflicht für alle Muslim:innen angesehene, hingegen für Anstrengungen Gutes zu tun. Nachfolgend liegt der Fokus jedoch auf dem kleinen Dschihad, also auf dessen kriegerischer oder militärischer Dimension, was in der Gesamtdarstellung zu einer Verengung des Dschihadkonzepts führt. Die Hervorhebung dieses Themas steht zudem in Kontrast zur Abwesenheit von grundlegenden Informationen zum Islam. „Für den Islam war die Abkehr von der Aufklärung, wie sie in al-Andalus angelegt war, eine Katastrophe, denn fehlende Rationalität ermöglicht bis heute immer wieder die Wiederbelebung eines ungezähmten, gewaltbereiten Ur-Islam“ (S. 121). Innerhalb des Kapitels „Die islamische Welt und Europa“ thematisiert dasselbe Buch „Islamischen Fundamentalismus“. Direkt unter der Überschrift ist ein Bild von den Anschlägen des 11. September in New York zu sehen, in denen ein Flugzeug in die Twin-Tower des World Trade Center geflogen wird. Das Bild erzeugt auf

diese Weise eine Sinn-Bild-Induktion, die zwei nicht zwangsläufig miteinander zusammenhängende Phänomene gleichsetzt: Fundamentalismus und islamistischer Terrorismus. Fundamentalismus beschreibt zunächst die wörtliche Auslegung der Bibel im Christentum und ist daher nur begrenzt auf islamische Phänomene anwendbar. Die wörtliche Interpretation des Korans führt nicht zwangsläufig zu einer politischen Auslegung, in der ein Feindbild des Westens stilisiert wird, wie es im Islamismus häufig der Fall ist.

Ein für alle Bundesländer konzipiertes Politikschulbuch von 2010 befasst sich mit den „Herausforderungen für die Demokratie“ (Mensch & Politik, Sekundarstufe II, 2010, S.130). Darunter zählt das Schulbuch rechten, linken und religiösen Extremismus. Mit sechs Seiten nimmt das Thema Rechtsextremismus den größten Raum ein, gefolgt von jeweils vier Seiten für linken und religiösen Extremismus. Das Kapitel beginnt mit der Erwähnung verschiedener religiöser Extremismen, folgend führt es jedoch exklusiv Islamismus aus. Ein aus der Zeitschrift Spiegel übernommener Artikel aus dem Jahr 2007 diskutiert die Ergebnisse einer vom Bundesinnenministerium unter Wolfgang Schäuble in Auftrag gegebenen Studie. Das Schulbuch zitiert die Ergebnisse der Studie jedoch nicht aus der Publikation der Studie selbst sondern in den Worten eines Journalisten.

Während der Artikel skandalisiert, dass fast 9% der befragten Muslim:innen die Formulierung ‚Selbstmordattentate seien feige und würden der Sache des Islam Schaden zufügen‘ für falsch halten, bleibt die Tatsache unerwähnt, dass 91% der Muslim:innen der Aussage zustimmen. Ein Verweis auf die Studie fehlt im Schulbuch – auch der Titel der Studie wird nicht namentlich genannt (es handelt sich um die vom Bundesministerium des Inneren beauftragte Studie ‚Muslime in Deutschland‘ aus dem Jahr 2007). Der journalistische Artikel affirmiert mit seiner Darstellung der Studie die Stereotype, Demokratiefeindlichkeit, Despotismus, Gewaltbereitschaft, religiöser Fanatismus seien weit verbreitet unter Muslim:innen.

Ein weiteres Politikschulbuch für Berlin/Brandenburg (Mensch & Politik: Politikwissenschaft/ politische Bildung; 2019; Westermann; Sek II) befasst sich im Rahmen eines 17-seitigen Kapitels zu ‚Gefahren für die Demokratie‘ auf jeweils einer Doppelseite mit dem Thema ‚Religiöser Fundamentalismus‘ und dem Thema ‚Terrorismus‘. Eine klare Abgrenzung beider Phänomene voneinander wird nicht vorgenommen, vielmehr werden beide synonym verwendet. An verschiedenen Stellen des Buchs ist die Rede von „islamischem Fundamentalismus“ und „islamischen Extremismus“. Eine deutliche Differenzierung zwischen islamisch und islamistisch, wie andere Schulbücher sie vornehmen, fehlt in diesem Schulbuch. Ein Infokasten in den Marginalien übersetzt Dschihad mit ‚Heiliger Krieg‘ (siehe Abb. 29) ausführlicher definiert ein Glossareintrag Dschihad am Ende eines anderen Schulbuch für den Politikunterricht als „persönliche Anstrengung“, die nicht unbedingt unter Verwendung militärischer Mittel erfolgt (Abb. 30).

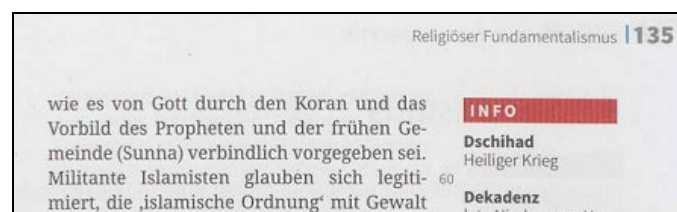


Abb. 29: Mensch & Politik: Politikwissenschaft/politische Bildung. Sek II. Westermann, 2019, S. 135.

Unter dem Oberthema Terrorismus wird Islamismus als einziges Beispiel ausführlich besprochen (S. 508–509) – rechtsextremistische Phänomene, wie die NSU-Morde und der Terrorismus der IRA oder ETA werden ausgeklammert.

Dschihad: (arab.: sich bemühen) Verteidigung und Verbreitung des islamischen Glaubens mit geistigen und bisweilen auch militärischen Mitteln; meist einseitig als „Heiliger Krieg“ übersetzt, bezeichnet Dschihad das „Sichbemühen auf dem Wege Gottes“, d.h. vor allem die persönliche Anstrengung, ein Gott wohlgefälliges Leben zu führen.

Abb. 30: Mensch & Politik: Politikwissenschaft/politische Bildung. Sek II. Westermann, 2019, S. 618.

Der Vergleich von Schulbüchern brachte unterschiedliche Typen von Rahmungen der Extremismusthematik in Schulbüchern für den Politik- bzw. Sozialkundeunterricht hervor, die allerdings in keinem Schulbuch in ‚Reinform‘ vorkommen (zur Bedrohungsrahmung siehe auch Shalaby/Spielhaus 2023: 338 ff.):

Bedrohungsrahmung	Demokratische Handlungskompetenz
Bebilderung von Gewalt	weniger/keine Bebilderung von Gewalt
extremistische Akteur:innen im Fokus von Bild und Text, nicht Betroffene	Fokus auf Betroffene und für Vielfalt eintretende Zivilgesellschaft
unkommentierte Zitate von Extremist:innen und Reproduktion ihrer Narrative – Sprache der Extremisten wird wiederholt und gefestigt und nicht infrage gestellt – Lernziel: Einordnungskompetenz	Abbildung und Zitation extremistischer Akteur:innen dienen der Dekonstruktion ihrer Narrative – Lernziel: Einordnung und inhaltliche Auseinandersetzung
Rhetorik von Schrecken und Ohnmacht	Handlungsspielräume aufzeigen (Zivilcourage als Konzept, aktivierende Arbeitsaufträge, Hinweise auf Präventionsprojekte)
verwendete Quellen: ausschließlich journalistische Beiträge als Quellen für Kontroversen	verwendete Quellen: neben journalistischen Beiträgen auch wissenschaftliche Studien und offizielle Quellen (z.B. staatliche Quellen und Veröffentlichungen der bpb)
Monokausalität und Geradlinigkeit von Radikalisierungsprozessen (z.B. Fokussierung auf die Herkunft der Terrorist:innen)	Multikausalität und Radikalisierung sowie Prozesshaftigkeit, die Potenziale für Umorientierung und Distanzierung bereithalten

Abb. 31: Unterschiedliche Rahmung von islamischem Extremismus in Politikschulbüchern (eigene Darstellung).

Jedoch lassen sich auch andere Rahmungen finden: ein Schulbuch (Das IGL-Buch 2 Gesellschaftslehre; 2013; Klett Verlag; Sek I) thematisiert sowohl Muslim:innen, als auch Islam, ohne dabei auf das Thema Islamismus und Versicherheitlichung einzugehen.

Ein nordrhein-westfälisches Geschichtslehrbuch aus dem Jahr 2015 (Horizonte - Geschichte; 2015; Sek II; Westermann, Nordrhein-Westfalen) thematisiert Dschihadismus und grenzt diesen deutlich von anderen Phänomenen ab. An verschiedenen Stellen geht das Buch auf Terrorismus ein, jedoch nicht in Verbindung mit Islam.

Thema 3 - Migration und Islam – Muslim:innen als Migrant:innen

Immer wieder wird muslimisches Leben in Deutschland im Zusammenhang mit Migration und Integration thematisiert. Diese Rahmung ist teilweise, wie die Lehrplananalyse zeigte, ja bereits in den Vorgaben für die Unterrichtsinhalte enthalten.

Ein 2010 veröffentlichtes, für Sachsen-Anhalt konzipiertes und bis zum Schuljahr 2019/2020 zugelassenes, Sozialkundebuch widmet ein 18-seitiges Kapitel dem Thema „Fremde sind gekommen“ und verortet in diesem die Zuwanderung von Geflüchteten, ‚Gastarbeitern‘, Islam, Asylrecht, Rechtsextremismus und Zivilcourage (Abb. 32).

Fremde sind gekommen	103
Hunger und Armut	104
Flüchtlinge	106
Fremd oder zu Hause?	108
Ausländer in Deutschland	109
In Nachbarschaft mit Moslems	110
Der Islam	111
Problem Integration:	
Eingewandert – und dann?	112
Ein Vorurteil – was ist das?	114
Rechtsextremismus	115
Rechtsextremismus hat viele Ursachen	116
Rechtsextremismus und Menschenwürde	117
Rechtsextremismus im Alltag	118
Zivilcourage zeigen	120
Methode: Fallanalyse	
Thema: Asylrecht in Deutschland	121

Abb. 32: Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis von *Demokratie heute: Sozialkunde – Sachsen-Anhalt. Sek I (8-10)*, Schroedel, 2010, S. 4.

Eine einführende Titelseite führt das Kapitel wie folgt ein.

„Ob als Arbeitskräfte gerufen oder zu uns geflohen — Fremde sind nicht immer willkommen. Immer wieder stoßen sie auf Vorurteile und Ablehnung. Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dem Umgang mit Zuwanderern. Dabei geht es auch um folgende Fragen:

Aus welchen Gründen verlassen Menschen ihre Heimat? Warum gibt es weltweit so viele Flüchtlinge?

Wie viele Ausländer und Ausländerinnen leben in Deutschland? Warum kamen sie als „Gastarbeiter“ zu uns?

Wie viele ausländische Mitbürger und Mitbürgerinnen sind Moslems? Gibt es Probleme bei ihrer Integration in unsere Gesellschaft?

Stoßen Ausländer und Ausländerinnen bei uns auf Vorurteile und Ablehnung? Warum schüren Rechtsextremisten den Fremdenhass?“

Demokratie heute: Sozialkunde – Sachsen-Anhalt; 2010; Sek I (8-10), S. 103.

Zum einen stellt diese Einführung Islam und Muslim:innen in den Kontext von Migration und zum anderen hebt es Muslim:innen spezifisch als Gruppe von Migrant:innen hervor und markiert diese mit der Suggestivfrage, ob es bei ihrer Integration Probleme gäbe, als potenziell besonders integrationsbedürftig. Die Formulierung ‚...in unsere Gesellschaft‘ suggeriert, dass die so migrantisierten Muslim:innen nicht (selbstverständlicher) Teil der Gesellschaft sind und konstruiert ein nichtmuslimisches ‚wir‘ (Demokratie heute: Sozialkunde; 2010; Schroedel; Sek I (8-10), S. 106). Einige Seiten später heißt es im selben Kapitel unter der Überschrift „Ausländer in Deutschland“:

In Deutschland leben etwa 6,7 Millionen Ausländer. Darunter sind ungefähr 3,4 Millionen Muslime, von denen über 700 000 einen deutschen Pass besitzen.

Demokratie heute: Sozialkunde – Sachsen-Anhalt; 2010; Schroedel; Sek I (8-10), S. 106.

Damit suggeriert das Schulbuch, Muslim:innen in Deutschland seien grundsätzlich Ausländer:innen. Laut Schulbuch besitzen 700.000 der 3,4 Millionen Muslim:innen in Deutschland einen deutschen Pass – und somit die deutsche Staatsangehörigkeit. Der Begriff ‚Ausländer‘ wird an dieser Stelle offensichtlich nicht im Sinne des juristischen Begriffs verwendet, oder Menschen mit deutschem Pass würden nicht zu den 6,7 Millionen Ausländern zählen. Muslim:innen werden, hier wie auch auf den

folgenden zwei Schulbuchseiten, als einzige ‚Migrant:innengruppe‘ als ‚fremd‘ markiert und so hervorgehoben (siehe Abb. 33).



Abb. 33: Demokratie heute: Sozialkunde – Sachsen-Anhalt. Sek I (8-10), Schroedel, 2010, S. 109.

Es folgt eine Seite mit dem Titel ‚In Nachbarschaft mit Moslems‘. Während der aus einem WDR-Radiobeitrag übernommene Text ‚Moslems und Christen‘ unterscheidet und nach deren Zusammenleben in einer nordrhein-westfälischen Kleinstadt fragt, schafft bereits der Titel einen Ausschluss indem er die ‚Nachbarschaft‘ als üblicherweise nicht-muslimisch konstruiert. Das Unterkapitel wirft die Frage auf, ob das Zusammenleben zwischen Muslim:innen und Christ:innen funktioniert. Die Religionszugehörigkeit bildet den alleinigen oder zumindest ausschlaggebenden Identitätsmarker.

Die „Nachbarschaft“ stellt sich im weiteren Text als mittelbar heraus: Als Beispiel dient den Autor:innen eine Gemeinde im Sauerland mit dem "höchsten Ausländeranteil in ganz Nordrhein-Westfalen". Bemerkenswert ist auch hier der nicht thematisierte und unreflektierte Indikator des Ausländeranteils für die Präsenz muslimischen Lebens, der nichtdeutsche Herkunft und Staatsangehörigkeit mit islamischer Religionszugehörigkeit gleichsetzt. Während der in dem für Sachsen-Anhalt konzipierten Schulbuch zitierte Medienbericht die Situation in einem westdeutschen Bundesland mit vergleichsweise hohem muslimischem Bevölkerungsanteil beschreibt, regt es die folgende Aufgabe zum Transfer in das Umfeld der Schüler:innen an. Sie sollen nun mögliche Berührungspunkte und Konflikte zwischen „Deutschen und Einwanderern aus der Türkei“ erläutern und im Anschluss das „Zusammenleben zwischen Deutschen und Einwanderern in deinem Ort“ beschreiben.

„Erläutere, wo du mögliche Berührungspunkte und wo mögliche Konflikte zwischen Deutschen und Einwanderern aus der Türkei in Werdohl siehst? Beschreibe, wie das Zusammenleben zwischen Deutschen und Einwanderern in deinem Ort gelingt.“

Demokratie heute: Sozialkunde – Sachsen-Anhalt; 2010; Schroedel; Sek I (8-10), S. 110.

Einige Seiten weiter druckt das Schulbuch eine leicht gekürzte Rede von Holger Apfel, dem Vorsitzenden der NPD, im sächsischen Landtag ab. Eine Ausgabe aus dem Jahr 2008 derselben Schulbuchreihe, die in Niedersachsen bis 2025 zugelassen ist, enthält die Rede samt identischer Aufgabenstellung unter der Kapitelüberschrift „Probleme und Gefährdungen“. Die Rede ist dabei deutlich distanziert gerahmt und soll ganz offensichtlich – etwa durch die Aufgabenstellung am Ende der Schulbuchseite – eine kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten der Rede anregen.

„Bei Parlamentsdebatten kann der Vorsitzende einen Abgeordneten, der z. B. die Sitzung stört, ausfällig wird oder andere beleidigt, zur „Ordnung rufen“. Dem NPD-Fraktionschef Holger Apfel wurde vom Landtagspräsidenten Erich Iltgen für seine gesamte Rede ein Ordnungsruf erteilt, Begründe, warum.“

Demokratie heute: Sozialkunde – Sachsen-Anhalt; 2010; Schroedel; Sek I (8-10), S. 117.

Mit der in der Aufgabenstellung enthaltenen Aufforderung, die kritische Bewertung der Rede durch den Landtagspräsidenten nachzuvollziehen und zu begründen, nehmen die Autor:innen implizit Position gegenüber dem Abgeordneten und seiner Rede ein und rufen die Lernenden dazu auf, dieser beizupflichten. Eine explizite Auseinandersetzung mit oder Einordnung von abwertenden Formulierungen wie "staatsassimilierte orientalische Großfamilien", „arrogante Wohlstands-N.“ (Originalwortlaut siehe Abb. 34) oder "Tartarenstämme" als abwertend, rassistisch oder muslimfeindlich findet nicht statt. Grundlagen zu deren kritischer Reflektion oder zur Begründung der Rüge durch den Landtagspräsidenten vermittelt das Schulbuch nicht. Damit bleibt es Lehrenden und Lernenden überlassen, die in kontroverser Form ausgebreiteten Argumente zu diskutieren. Das in der Quelle angelegte Potenzial, muslimfeindliche Stereotype und Narrative in der Rede des NPD-Landtagsabgeordneten herauszuarbeiten, bleibt im Schulbuch ungenutzt.

Fremde sind gekommen 117

Rechtsextremismus und Menschenwürde

Aus der Rede von Holger Apfel, Vorsitzender der NPD-Fraktion im sächsischen Landtag, am 9. 5. 2007 zum Gesetzentwurf der Staatsregierung „Sächsisches Gesetz zur Ausführung des Zuwanderungsgesetzes“

Herr Präsident, meine Damen und Herren,

(...) Die NPD lehnt das Gesetz der Bundesregierung zum sog. Zuwanderungsrecht entschieden ab – wie könnten wir also heute dem entsprechenden sächsischen Ausführungsgesetz unsere Zustimmung geben!??

Wir sehen in dem heute praktizierten Zuwanderungsrecht eine Verhöhnung der deutschen Rechtskultur, da auf diesem Wege jahrelanger Asylrechtsmissbrauch nachträglich legitimiert werden soll.

Wenn aus Illegalen Geduldete werden und aus Geduldeten Willkommene, dann werden die, die seit Jahren ihre Asylprozesse verzögern, indem sie Unterlagen vernichten und auf Kosten deutscher Sozialsysteme leben, auch noch für ihren Betrug belohnt. (...)

Die wirtschaftlich-soziale und die gesellschaftliche Situation Deutschlands – vor allem auch die Lage vieler hoffnungs- und perspektivlos gestimmter Landsleute in den ländlichen Entleerungsräumen Sachsens – erfordert nach Überzeugung der NPD heute: Weder ein Bleiberecht noch ein Zuwanderungsrecht, sondern nur eins: eine Ausländer-Rückführungspflicht!

Auch wenn die Ausländerquote bei uns in Sachsen noch nicht die Pegelstände wie im Westen der Republik erreicht hat: Die Entwicklung hat auch dort schleichend begonnen! Heute leben in Deutschland nach BRD-„Neusprech“ 15,3 Mio. Menschen mit Migrationshintergrund, (...)

Inzwischen dürfte doch auch Ihnen bekannt sein, dass gerade in den westdeutschen Großstädten in bedrohlichem Ausmaß Parallelgesellschaften von Ausländern entstanden sind, die oftmals gar kein Interesse an ihrer Integration besitzen.

Doch die führenden Vertreter der Blockparteien haben sich ganz bewusst andere Subjekte ihrer Zuneigung ausgesucht als ihre notleidenden Landsleute. Ihre Hoffnungen projizieren sie vielmehr in ein sog. „weltoffenes Sachsen“ und in vermeintlich unterdrückte Minderheiten wie Ausländer, Homosexuelle, Kiffer und Antifaschisten.

Die Auswüchse der Integrationsdebatte zeigen, wie pervertiert diese Gesellschaft und die herrschende politische Kaste inzwischen ist. Die führenden Vertreter der herrschenden Klasse sind zerfressen von einem zwanghaften nationalen Selbsthass! Und sie sind unfähig, eine Politik einzuleiten, die sich an den Lebensinteressen ihres eigenen Volkes orientiert!

(...)

Wer nur noch, völlig unterschiedlos, „Menschen“ – aber keine Deutschen mehr kennt, den kann es nicht empören, wenn er in westdeutschen Großstädten verarmte deutsche Rentner in Mülleimern nach Pfandflaschen angeln sieht, während hinter ihnen staatsalimentierte orientalische Großfamilien oder arrogante Wohlstands-Neger daherstolzieren! Für wen das alles nur unterschiedslos „Menschen“ sind, der vermag das schreiende Unrecht dieser Alltagsszene aus der „Bunten Republik Deutschland“ nicht mehr zu erkennen.

(...)

Meine Damen und Herren, dass man Neger und Tartarenstämme nicht in das große, ganze Deutschland einbinden, nicht integrieren kann, das musste den Verantwortlichen eigentlich immer klar gewesen sein, und es scheint geradezu die Voraussetzung – der Sinn ihres Tuns – gewesen zu sein. Die zügellose Einschleusung von Ausländern hat Probleme geschaffen, deren „Lösung“ ihre „Integration“ sein sollte. Nur: Wer absichtlich und planvoll Probleme schafft, der ist natürlich der Letzte, der ein Interesse daran hätte, sie zu lösen. Wozu hätte er sie sonst schaffen sollen ...

Die NPD wird (...) auch weiterhin den aktiven Widerstand gegen die weitere Überfremdung unserer Heimat organisieren. Wir stimmen deshalb gegen den Gesetzentwurf von CDU und SPD! Denn:

- Deutschland ist kein Einwanderungsland!
- Deutschland ist kein Integrationsland!
- Deutschland ist und bleibt das Land der Deutschen!

Und damit meinen wir das Land der ethnischen Deutschen und nicht etwa ein Land von Passpapier-Deutschen!

<http://www.npd-fraktion-sachsen.de> 3. 9. 2007)

1 Bei Parlamentsdebatten kann der Vorsitzende einen Abgeordneten, der z. B. die Sitzung stört, ausfällig wird oder andere beleidigt, zur „Ordnung rufen“. Dem NPD-Fraktionschef Holger Apfel wurde vom Landtagspräsidenten Erich Illgen für seine gesamte Rede ein Ordnungsruf erteilt. Begründe, warum.

Abb. 34: Demokratie heute: Sozialkunde – Sachsen-Anhalt. Sek I (8-10), Schroedel, 2010, S. 117. Ebenfalls in: Demokratie heute: Politik - Niedersachsen. Sek I (7-8), Realschule, Schroedel, 2008, S. 97.

Die Verortung von Muslim:innen im Migrationskontext nimmt in einigen Schulbüchern andere, weniger explizite Formen in Text und Bild an, in dem bspw. ihr (vermeintlich) rechtlicher oder

kultureller Integrationsbedarf suggeriert wird. Ein Beispiel dafür sind zahlreiche aus Nachrichtenmedien übernommene Grafiken zum Staatsangehörigkeitsgesetz (Abb., die jeweils drei Familien abbilden, wobei einzubürgernde Familien durch eine Mutter mit Kopftuch sowie zusätzlich in zwei von den drei Fällen mit einer türkischen Flagge gekennzeichnet sind (z.B. Politik & Co. Gymnasium, Hessen, C.C. Buchner, 2012, S. 26; Politik entdecken. Gemeinschaftskunde. Baden-Württemberg. Cornelsen, 2017, S. 179; Mensch & Politik. Westermann, 2019, S.34; Demokratie heute: Sozialkunde, 2018. Westermann, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Thüringen, S. 268).



Abb. 35: Demokratie heute: Sozialkunde, 2018. Westermann, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Thüringen, S. 268.

Aktuellere Schulbücher beinhalten zunehmend Passagen und Bebilderungen, die Mädchen oder Frauen mit Kopftuch oder Personen mit erkennbar muslimischen Namen in Alltagskontexten oder ohne jegliche Verknüpfung mit Islam, oder Migrations- und Integrationsthemen verorten, sie also nicht verändern sondern als unhinterfragten und unproblematischen Teil gesellschaftlicher Heterogenität darstellen. Das Politikschulbuch Team 1 der Westermann Gruppe erwähnt lebensweltlich orientierte Figuren mit Namen arabischen oder türkischen Ursprungs, ohne diese als religiös zu markieren oder in den Kontext von Migration oder Integration zu stellen. So interessiert Tarik sich für Umweltthemen und wirkt in der Umwelt-AG mit, Aisha wird in ihrer Klasse als Streberin gemobbt und Ibrahim macht "mit einer Jugendgruppe in Spanien den Segelschein" (Team 1. Wirtschaft | Politik. Nordrhein-Westfalen. Differenzierende Ausgabe, Westermann Gruppe, 2020, S. 206, S. 29 und S. 169). Ein für Nordrhein-Westfalen konzipiertes Politikschulbuch des Cornelsen Verlags bildet als Kapitelauftakt weibliche Personen mit Kopftuch als Teil einer Gruppe ab und neben männlichen Personen mit Bart oder einem für Imame üblichen Turban in einer Übersicht über unterschiedliche Personen, für die die Menschenrechte gelten (Wirtschaft und Politik. 7/8. Differenzierende Ausgabe, Nordrhein-Westfalen, Cornelsen, 2022, S. 44-45 und S. 49).

Thema 4 - Kreuzzüge und Osmanisches Reich

Wie die Lehrplananalyse zeigte, sind Mittelalter und Kreuzzüge unabhängig von Schultypen und Bundesländern das häufigste Thema für die Nennung von Muslim:innen in Lehrplänen. Dies lässt sich auch in den Schulbüchern nachvollziehen.

Ein Potenzial für die Perspektivenübernahme im Geschichtsunterricht bildet das Thema der Kreuzfahrerstaaten. Sowohl christliche, als auch muslimische Quellen schildern das Zusammenleben europäischer Kreuzfahrer:innen, die nach Ende ihrer Kreuzzugstätigkeiten in Westasien blieben, und den dort lebenden Bewohner:innen. Das kulturelle Gefälle wird als sehr hoch beschrieben, sodass die in Geschichtsschulbüchern verwendeten muslimischen Quellen die europäischen Kreuzfahrer:innen als barbarisch und kulturlos charakterisieren (Geschichte und Geschehen. Gesamtband Oberstufe, Klett-Verlag, 2015, S. 147). Die christlichen Quellen der Schulbücher schildern die muslimisch geprägten Regionen ebenfalls als kulturell überlegen und diskutieren die Möglichkeiten eines besseren Lebens dort. Dabei stellen sie sich die Frage nach Identität und Integration in die neue Gesellschaft. An dieser Stelle bietet sich ein Potenzial für eine Perspektivenübernahme und den Bezug zu aktuellen Themen an.

Die quantitative Dominanz der Thematisierung von Muslim:innen in den Geschichtslehrplänen lässt sich auf Schulbuchebene nachvollziehen. Demnach sind die Kreuzzüge der größte Themenbereich, in dem Muslim:innen in aktuell geltenden Schulbüchern vorkommen. Die in dieser Studie analysierten Geschichtsbücher, sowie die für den fächerübergreifenden Unterricht mit einem Geschichtsanteil, betten das Thema in den Bereich mittelalterliche Begegnungen von Muslim:innen, Christ:innen, Jüdinnen und Juden ein. Die Art der Begegnungen wird in den Schulbüchern jeweils mit unterschiedlichen Schwerpunkten geschildert, zusammenfassend jedoch als konfliktärer Kulturkontakt beschrieben.

Die Lesart der Kreuzzüge als Kulturkonflikt lässt sich im Rahmen der Analyse an verschiedenen Stellen deutlich ausmachen: Ein Geschichtsschulbuch aus Baden-Württemberg (Entdecken und Verstehen 2: Geschichte. Differenzierende Ausgabe, Cornelsen Verlag, Sek I, 2015, S. 40) stellt im Themenbereich Kreuzzüge die Frage nach „Vielfalt von Kulturen“ und erörtert die Möglichkeit eines friedvollen Zusammenlebens von Kulturkreisen. Während sich dabei explizit auf die Kulturkreisthese bezogen wird, in der Islam – neben dem griechisch-orthodoxen und dem lateinisch-römischen – einen abgesonderten, eigenen Kulturkreis bildet, bezieht sich die Frage nach der Möglichkeit ihrer friedlichen Koexistenz implizit auf Samuel P. Huntingtons Kulturkampfthese. Die Kreuzzüge bilden auf diese Weise einen Konflikt der griechisch-orthodoxen und der lateinisch-römischen, als Kulturen europäischer Prägung, mit der zugeschriebenen islamischen Kultur. In der zugehörigen Aufgabenstellung sind die Schüler:innen aufgefordert, sich über aktuelle religiöse und kulturelle Konflikte zu informieren.

Der Vergleich von Schulbüchern zeigt eine heterogene Ausgestaltung des Themas: So stellen einige der untersuchten Geschichtsbücher die Kreuzzüge exklusiv unter Verwendung christlich-eurozentrischer Textquellen dar. Das führt dazu, dass diese Bücher die Motive der Kreuzfahrer:innen als ideell und religiös interpretieren (‚Befreiung Jerusalems‘, ‚heiliger Krieg‘).

Andere Schulbücher zitieren sowohl christlich-eurozentristische Quellen, als auch Texte der muslimischen Historiographie. Diese Kapitel berücksichtigen neben ideellen und religiösen Gründen wirtschaftliche und politische Motive für die Kreuzzüge. Die in einigen Lehrplänen eingeforderte Kompetenz der Perspektivenübernahme führt zu einer komplexeren, heterogeneren Präsentation des Themas. Darüber hinaus definieren diese Geschichtsbücher den mittelalterlichen Kulturkontakt nicht ausschließlich als konfliktär, sondern beziehen zusätzlich Aspekte des Kulturtransfers und des Handels zwischen Westasien, Nordafrika und Europa ein (Beispiele hierfür finden sich in: Geschichte und Geschehen. Gesamtband Oberstufe, Klett-Verlag, 2015, S. 138ff.).

Ein für den hessischen Geschichtsunterricht konzipiertes Schulbuch (Kursbuch Geschichte Einführungsphase; 2016; Cornelsen Verlag; Sek II, S. 11) referiert im Kapitel „Interkulturelle Begegnungen und europäische Aufbrüche“ unter der Überschrift „Christentum und islamische Welt im Mittelalter – Konfrontationen, Koexistenz und Kooperation“ über 16 Seiten sowohl kriegerische

Auseinandersetzungen der Kreuzzüge, als auch „das friedliche Zusammenleben von Christen, Muslimen und Juden“ auf der iberischen Halbinsel al-Andalus. ‚Kulturelle Leistungen‘ der Muslim:innen, wie der Transfer von Wissen und Kulturgütern und ihre Bedeutung für Europa werden dezidiert gewürdigt und besprochen, bevor die Kreuzzüge und die damit verbundenen konfliktäre Begegnungen eingeführt werden.

„Durch die islamische Welt kamen zahlreiche Kulturgüter nach Europa. Viele zuvor unbekannte Nutzpflanzen wie die Aprikose wurden in Andalusien heimisch, Stoffe wie Baumwolle wurden dort produziert. Eine erste Papiermühle wurde im 8. Jahrhundert in Bagdad errichtet. [...] Die Muslime nahmen Anregungen aus China, Indien und Persien auf und eigneten sich die antike griechische Wissenschaft an, bewahrten deren Überlieferung und entwickelten das antike Erbe weiter.“

Kursbuch Geschichte. Einführungsphase. Cornelsen Verlag; Sek II, 2016, S. 17f.

Ein weiteres Schulbuch aus Schleswig-Holstein charakterisiert die kritische Reflexion der Kreuzzüge wie folgt:

Heute sind die Kreuzzüge in der Regel ein Negativmythos. Sie gelten als ungerechte Kriege gegen kulturell und moralisch höherstehende Gesellschaften, als Ausdruck des europäischen Kolonialismus, manchmal sogar als Vorläufer des Holocaust. Die Gewalttaten von Kreuzfahrern bilden wichtige jüdische Erinnerungsorte. Vor allem in der arabischen Welt werden die Kreuzzüge von vielen Muslimen als Zeichen der westlichen Unterdrückung und der europäischen Kolonialherrschaft gesehen.

Buchners Kolleg Geschichte: Einführungsphase. C.C. Buchner Verlag. Sek II Gym; 2016, S. 53.

Das Schulbuch, das unter anderem den „arabischen Geschichtsschreiber Ibn al-Athir“ zitiert, thematisiert darüber hinaus die Instrumentalisierung des Kreuzzugbegriffs sowohl durch George W. Bush im Zuge der Invasion in den Irak 2003 als auch durch Osama bin Laden und hinterfragt so das Aufgreifen des Kreuzzuggedankens in aktuellen politischen Kontexten kritisch (Buchners Kolleg Geschichte Einführungsphase, C.C. Buchner Verlag. 2016, S. 54, 58–59).

Der aktuelle Bezug bildet gleichzeitig ein Potenzial für die Thematisierung von Muslimfeindlichkeit im Schulunterricht. Während mit Aussagen, wie die von George W. Bush, ein ahistorisches Feindbild transportiert wird, das unverändert seit fast 1000 Jahren der christlich geprägten Welt gegenübersteht, bemühen sich andere Schulbücher dieses Feindbild aktiv zu dekonstruieren. An dieser Stelle wäre ein Ansatzpunkt, um **Muslimfeindlichkeit** in den Unterricht einzubringen. Dieser ist jedoch nicht im Lehrplan verankert und wird in Schulbüchern kaum genutzt.

Ein weiteres prominentes – allerdings seltener vorkommendes – Thema mit Islambezug in den Geschichtsschulbüchern ist das Osmanische Reich. Lehrpläne schlagen in dem Themenfeld verschiedene Inhalte vor. Beispielhaft ist der baden-württembergische Bildungsplan für das Fach Geschichte im Gymnasium von 2016, das den Wandel vom islamischen Imperium zum säkularen Nationalstaat Türkei als Thema identifiziert (Abb. 36).

Die Schülerinnen und Schüler können	
(1) das Osmanische Reich als Imperium charakterisieren (multiethnisches Imperium, Islam, Kalifat, Scharia)	
I	3.1.4 Von der Spätantike ins europäische Mittelalter – Vernetzung: Islam (3)
I	3.2.2 Wende zur Neuzeit – Vernetzung: Osmanisches Reich (2)
L	BTV Personale und gesellschaftliche Vielfalt

Abb. 36: Ministerium für Kultus Baden-Württemberg. Bildungsplan des Gymnasiums. Geschichte, 2016b, S. 34.

Thema 5 - Frauen im Islam

In Kongruenz mit dem Islamdiskurs befassen sich auch Schulbücher immer wieder mit ‚Frauen im Islam‘ und religiös motivierter Bekleidung. Dies geschieht häufig explizit. Aber auch implizit werden religiös verortete Geschlechterrollenbilder, Bekleidungsvorschriften oder Ungleichbehandlung von Mädchen und Frauen thematisiert. So befassen sich 18 Schulbücher an 52 Textstellen mit dem Burkini. Ein Beispiel dafür ist die Diskussionsgrundlage in einem bayerischen Sozialkundeschulbuch für die berufliche Oberstufe, die aus zwei Ausschnitten aus Zeitungsartikeln besteht. Der eine behandelt das Kleidungsstück im Zusammenhang mit der Rechtsprechung zu verpflichtender Teilnahme am Schwimmunterricht für muslimische Mädchen, der andere Artikel berichtet über ein „Hallenverbot für Burkinis“. Die Aufgabenstellung regt zur Diskussion über Grundrechte auf Grundlage der beiden Texte an (Sozialkunde FOS 12, Bayern, C.C. Buchner, 2018, S. 66).

7 Die Grundrechte – eindeutige Regeln für unser Zusammenleben? 185

WAS WIR KÖNNEN

Grundrechte im Spannungsverhältnis: Wie urteilt ihr?

Fall

Sollen Muslimas am Schwimmunterricht teilnehmen müssen?
Die Familie einer jetzt 13 Jahre alten Gymnasiastin aus Frankfurt klagte auf Befreiung vom koedukativen Schwimmunterricht. Die Teilnahme am Schwimmunterricht sei mit den muslimischen Bekleidungsvorschriften nicht vereinbar, begründen die Eltern marokkanischer Abstammung den Antrag auf Befreiung ihrer damals elf Jahre alten Tochter. Die Schule lehnte diese Begründung ab.
Der Hessische Verwaltungsgerichtshof in Kassel gab der Schule Recht und wies die Klage ab. Es sei der Schülerin zuzumuten, in einem Burkini teilzunehmen, hieß es zur Begründung. In einem Revisionsverfahren entschied das Bundesverwaltungsgericht in Leipzig, dass muslimischen Schülerinnen die Teilnahme am gemeinsamen Schwimmunterricht von Jungen und Mädchen zugemutet werden kann. Um ihren religiösen Bekleidungsvorschriften gerecht zu werden, könnten sie einen Burkini, einen Ganzkörperbadeanzug, tragen.
Bearbeiter



Muslimische Schülerin im Burkini beim Schwimmunterricht

Art. 4 GG
(1) Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich.
(2) Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet.

Art. 7 GG
(1) Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.

Art. 36 Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA)
(1) Der Besuch einer Schule ist für alle im Lande Sachsen-Anhalt wohnenden Kinder und Jugendlichen verpflichtend (Schulpflicht).

Abb. 37: Politik & Co. 8/9, Sozialkunde für die Sekundarstufe I, Sachsen-Anhalt, C.C. Buchner, 2019, S. 185.

Ähnlich gehen die Schulbücher Bekleidungsvorschriften und Beteiligung bzw. Ausgrenzung muslimischer Mädchen und Frauen kontrastiv an. Sie geben jeweils Informationen zur Gesetzeslage und gerichtlichen Auseinandersetzungen und regen etwa mit der Aufgabenstellung „Erläutert am Beispiel des vorliegenden Falls das Spannungsverhältnis zwischen Artikel 4 GG und Artikel 7 GG.“ (Politik & Co. 8/9, C.C. Buchner, 2019, S. 185.) zur Diskussion über Grundwerte und deren Auslegung an. Bemerkenswert ist jedoch die Darstellung muslimischer Mädchen von hinten, wie im Beispiel des am Beckenrand sitzenden Mädchens im Burkini als passiv und gesichtslos (Abb. 37 und 38).



Abb. 38: Sowi NRW. Einführungsphase, Unterrichtswerk für Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen, C.C. Buchner, 2018, S. 99.

In einem unter der Überschrift „Merkels Flüchtlingspolitik – schaffen wir das?“ im Kapitel „Gesellschaft im Wandel“ in einem Politikschulbuch zitierten Meinungsbeitrag der Journalistin Sybille Krause-Burger aus der Stuttgarter Zeitung wird deutlich, wer hier als Migrant:innen markiert wird und welche Problematiken aus Sicht der Autorin bestehen:

So wie sie uns fremd erscheinen, müssen sie sich zunächst sehr fremd fühlen in diesem kalten Land. Sie wollen auch besser leben als zu Hause, trotzdem beharren sie auf ihrer Identität. Das kann man nachfühlen: also Kopftücher, Moscheen, Gebete in Schulen, Zwangsehen, Unterdrückung von Frauen. Das gehört bei etlichen zu ihrem Wir-Gefühl. Problem ist: Es kollidiert mit unserem Wir-Gefühl
Mensch & Politik: Politikwissenschaft/politische Bildung; 2019; Westermann; Sek II, S. 365.

Neben der Gleichsetzung von Migrant:innen und Muslim:innen – und umgekehrt – ist hier die durch Zwang und Unterdrückung von Frauen charakterisierte zugeschriebene Identität bemerkenswert, der gegenüber ein deutschen ganz selbstverständlich nichtmuslimisch gedachtes „Wir“ gehört.

Ein 2007 erschienenes für den fächerverbindenden Unterricht in Bayern konzipiertes Schulbuch (Trio - Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde; Hauptschule, Sek I, Bayern, Schroedel; 2007, S. 237) verbindet die Befassung mit dem „Thema Islam“ mit dem didaktischen Auftrag zur Erschließung und Recherche von Themen. Das Buch bildet auf 11 Seiten das Vorgehen und die Ergebnisse der Befassung einer Klasse 9a in Arbeitsgruppen mit dem Thema Islam ab und beschreibt dabei die Fragen, die die fiktiven Arbeitsgruppen sich stellten. Eine Arbeitsgruppe befasst sich mit der „Rolle der Frauen im Islam“. Als Ergebnissicherung stellt das Schulbuch eine Seite mit acht Fotos aus unterschiedlichen islamisch geprägten Ländern und Regionen samt einordnenden Bildunterschriften zusammen:

Koranische Vorschriften für Frauen, Polygynie, männlich dominierte öffentliche Räume
„Welt der Männer im Café in Damaskus: Frauen nehmen am öffentlichen Leben nicht teil“,
Küche und Kindererziehung als Frauenaufgabe
„Die Welt der Frauen: Kinder und Kindererziehung“,

besondere Bekleidungs Vorschriften für Frauen hebt die Bildunterschrift unter einem Foto einer afghanischen Burka hervor:

„In Afghanistan tragen viele Frauen eine Burka“,
und den Unterschied zwischen „westeuropäischen“ und „islamischen“ Gesellschaften, so erklärt die Bildunterschrift unter einem Foto von zwei Frauen ohne Kopftuch in europäischer Kleidung:
"Viele islamische Frauen kleiden sich modern. Vor allem auf dem Dorf halten sich die Frauen aber bis heute streng an den Koran".

Trio - Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde; Hauptschule, Bayern, Schroedel; 2007, S. 237.

Schulbuchdarstellungen zur „Frau im Islam“ greifen so in häufiger Wiederkehr des Narrativs eines antifeministischen, rückständigen und antiemanzipatorischen Islams auf. Dabei konkurrieren Darstellungen von passiven muslimischen Frauen als Opfer misogynen Unterdrückung mit der Hervorhebung einzelner weiblicher Figuren aus emanzipatorischen Bewegungen, darunter die iranische Menschenrechtlerin Shirin Ebadi und in auffälliger Häufigkeit die junge pakistanische Nobelpreisträgerin Malala, die in ihrem Kampf für das Recht von Mädchen auf Schulbildung angesichts gewalttätiger Behinderung durch fundamentalistische Taliban charakterisiert wird.

Mehrere Schulbücher stellen weibliche Genitalverstümmelung in den Kontext des Islams. Ein Schulbuch thematisiert weibliche Genitalverstümmelung hingegen im Kontext von Menschenrechtsfragen und fällt dabei durch eine neutral gehaltene Sprache der Darstellung auf, die diese Praxis nicht auf religiöse oder kulturelle Fragen reduziert (Das IGL-Buch 2. Gesellschaftslehre, Sek I., Klett Verlag, 2013, S.207).

Das Deckblatt des Kapitels "Politik betrifft uns alle" (Das IGL-Buch 2. Gesellschaftslehre, Sek I., Klett Verlag, 2013, S. 66) zeigt das Foto eines Bundeswehreinsetzes in Afghanistan. Darauf ist ein Soldat mit Maschinengewehr im Vordergrund und Frauen in Burka im Hintergrund zu sehen. Der Autor:innen-text thematisiert ölfördernde Staaten (Ebenda, S. 84). Dubai wird als extrem reich und fortschrittlich dargestellt. Religion oder Kultur sind in diesem Zusammenhang nicht explizit angesprochen.

Zusammenfassung: Schulbücher und Muslimfeindlichkeit

Die Analyse der 2022 in 16 Bundesländern gültigen Lehrpläne (120 Politik/Sozialkunde, 70 Geschichte, 63 Geografie, 90 fächerverbindende sowie 5 fächerübergreifende Curricula) und der aktuellen Schulbücher für Geschichte (129), Politik/Sozialkunde (439) und Geografie (8) sowie den fächerverbindenden Unterricht (185) zur Thematisierung von Muslim:innen sowie Muslimfeindlichkeit und den angrenzenden Phänomenen ergab, dass Curricula und Schulbücher insgesamt Muslim:innen und Islam thematisieren, dabei für Muslimfeindlichkeit jedoch äußerst wenig Raum im Schulunterricht vorsehen. Aufgrund der häufigen Verwendung des Begriffs „Fremdenfeindlichkeit“ im Zusammenhang mit Muslimfeindlichkeit in Lehrplänen und Schulbüchern und deren thematischer Verortung im Kontext von Migration oder Integrationsproblemen geht die Befassung mit Diskriminierung mit der Markierung von Muslim*innen als potenziell nicht zugehörig einher.

Lehrpläne:

- In keinem der 348 untersuchten Lehrpläne kommt der Begriff Muslimfeindlichkeit, sowie verwandte Begriffe der Islamophobie, islamfeindlich, Islamfeindlichkeit, antimuslimisch und antiislamisch explizit vor.
- Lehrpläne aus 12 Bundesländern erwähnen an 59 Stellen Muslim:innen bzw. das dazugehörige Adjektiv muslimisch.
- Kein Lehrplan für das Fach Geografie thematisiert Muslimfeindlichkeit oder Muslim:innen explizit.
- In den Lehrplänen für das Fach Politik/Sozialkunde werden Muslim:innen lediglich in einem Lehrplan aus Baden-Württemberg und einem aus Berlin/Brandenburg erwähnt.
- Im Fach Geschichte werden 33-mal Muslim:innen in 23 verschiedenen Lehrplänen aus 12 Bundesländern genannt.

Schulbücher:

- 5 der 761 untersuchten Schulbücher enthielten insgesamt 5 relevante Fundstellen zu Muslimfeindlichkeit. Ferner ergab die Analyse insgesamt 57 Treffer für verwandte Begriffe und Phänomene in 50 verschiedenen Schulbüchern (1x antimuslimisch, 1x Antimuslimismus, 3x Antiislam*, 8x Islamophob*, 1x Islam-Bashing, 45x islamfeindlich*). Der Themenkomplex kommt in Schulbüchern unabhängig für welches Bundesland sie konzipiert wurden vor.
- Die Verteilung der Fundstellen auf die Fächer ergab, dass 4 Schulbücher für Geschichte Muslimfeindlichkeit und angrenzende Phänomene 6-mal, 38 Schulbücher für Politik/Sozialkunde 54-mal und 5 fächerverbindende Schulbücher das Phänomen 5-mal thematisierten.
- 549 Schulbüchern aus allen Bundesländern erwähnen ca. 6.000-mal Muslim:innen (unter Berücksichtigung der Suchbegriffe: Muslim, Muslime, Muslima, Moslem, Muslimat, Muslimin, Musliminnen, Muslimen, Muslimas, Moslems, Muslims).
- Die Verteilung der Fundstellen auf die Fächer ergab: die 129 untersuchten Lehrwerke für das Fach Geschichte thematisieren Muslim:innen rund 2.600-mal, 312 der 439 untersuchten Schulbücher für die Leitfächer der politischen Bildung erwähnen Muslim:innen rund 1.900-mal, 5 der 8 untersuchten Lehrwerke für Geografie 5-mal und die 185 Schulbücher für den fächerverbindenden Unterricht sprechen insgesamt in aufgerundet 1.500 Sinneinheiten von Muslim:innen.

Im Vergleich der Bundesländer ließ sich feststellen:

Trotzdem Muslimfeindlichkeit und angrenzende Phänomene kaum in den Lehrplänen der Fächer Geschichte, Politik und Geografie als Thema verankert sind, werden sie am häufigsten explizit in den Schulbüchern für die Bundesländer Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen genannt, die als bevölkerungsreichen Bundesländer und große Schulbuchmärkte allerdings auch über den größten Anteil an Schulbuchausgaben verfügen.

Häufigkeit und thematische Verankerung von Muslim:innen in Lehrplänen und Schulbüchern

Die Bundesländer Thüringen (23,1 %), Berlin/Brandenburg (20 %) und Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen mit jeweils 12,5 % nennen Muslim:innen nicht nur prozentual in Lehrplänen am häufigsten explizit, auch in den für die beiden Bundesländer konzipierten Schulbüchern sind die meisten Nennungen zu finden. Die untersuchten Lehrpläne der Länder Bremen, Rheinland-Pfalz und Sachsen erwähnen weder Muslim:innen noch muslimisch. Thüringen ist hingegen das einzige Bundesland, in dessen Lehrplänen für die untersuchten Fächer Islam nicht einmal vorkommt. Die Lehrpläne der übrigen Bundesländer nennen „Islam“ oder „islamisch“ insgesamt 252-mal explizit.

Die quantitativ und qualitativ unterschiedliche Verankerung von Muslim:innen, religiös begründetem Extremismus und Muslimfeindlichkeit in Lehrplänen könnte sich in den landesspezifischen Schulbuchausgaben niederschlagen. Allerdings zeigt die Kontrastierung von Lehrplan- und Schulbuchinhalten, dass Muslim:innen in Schulbüchern für alle Bundesländer und Fächer(gruppen) mit wenigen Ausnahmen (212 Lehrwerke) vorkommen, auch dann, wenn Muslim:innen bzw. deren Ungleichbehandlung nicht explizit in den Lehrplänen angeregt oder verankert sind.

Lehrplanbezüge auf konflikthafte Begegnungen, gewaltvolle Vergangenheit und Konflikte in der Gegenwart kommen auch in Schulbüchern ausführlich vor und sind mit zahlreichen Bildern und Texten – häufig aus Nachrichtenmedien – ausgestattet.

Insgesamt erwähnen 639 Schulbücher der untersuchten Fächergruppen Muslim:innen rund 9.900-mal: Geografie (1.100), Geschichte (4.030), Politik/Sozialkunde (3.350) und für den fächerverbindenden Unterricht (1.460).

Die qualitative Analyse führte folgende thematische Felder zutage, in denen Muslim:innen besonders häufig erwähnt werden:

- Juden, Christen und Muslime im Mittelalter/Kreuzzüge
- Entstehung und Ausbreitung des Islams
- Osmanisches Reich
- Extremismus/religiöser Fundamentalismus als Gefahr für Demokratie, internationalen Frieden oder Menschenrechte
- Frauen im Islam.

Die Fächergruppe Politik/Sozialkunde/Gemeinschaftskunde

Mit zwei expliziten Nennungen ist in den Lehrplänen für das Fach Politik/Sozialkunde kaum Raum für die Erwähnung von Muslim:innen vorgesehen. Dennoch enthalten die untersuchten Schulbücher für das Fach Politik/Sozialkunde mindestens 3.350-mal Wörter aus dem semantischen Feld ‚Muslim:in‘.

Dabei erfolgt die Verankerung vornehmlich in folgenden Themenfeldern:

- Extremismus
 - o Islamismus/Religiöser Fundamentalismus,
 - o al-Qaida und die Anschläge des 11. September 2001, Krieg gegen den Terror
 - o Islamischer Staat, Syrienkrieg,
- Migration/Integration
 - o „Gastarbeiter“
 - o Anzahl der Muslim:innen in Deutschland,
 - o Diskriminierung als Hindernis für Integration
- Demokratie- und Menschenrechtsbildung
 - o Islamismus als Gegner der Demokratie
 - o Bedrohung/Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit.

Für den Lernbereich ‚Demokratie‘ sehen zahlreiche Lehrpläne eine Thematisierung von demokratiegefährdenden oder demokratiefeindlichen Phänomenen vor. Darunter fallen in der Regel sowohl Rechts- und Linksextremismus als auch religiöser Fundamentalismus. „Fremdenfeindlichkeit“ und die Diskriminierung religiöser Minderheiten verorten Lehrpläne und Schulbücher dabei gelegentlich (ausschließlich) im Kontext von Rechtsextremismus. Allerdings bieten einzelne Lehrpläne andere Möglichkeiten, die Ungleichbehandlung oder Ausgrenzung von Muslim:innen anzusprechen, etwa unter der Überschrift „Umgang mit Vielfalt“. Schulbücher greifen diese Optionen zahlreich auf. Hier ist jedoch ein zweiter Blick auf die Umsetzung nötig, denn die nicht selten bereits in den Lehrplänen kontrovers angelegte Thematisierung von Ungleichbehandlung birgt Potenzial erneute Stereotypisierung der Betroffenen von Diskriminierung.

Auch wenn Lehrpläne dies in der Regel nicht explizit vorsehen, erwähnen oder zeigen Schulbücher Muslim:innen immer wieder im Kontext von Migration – insbesondere der Arbeitsmigration – oder Integration. Während einige Schulbücher türkische Gastarbeiter:innen unter Nennung religiöser Merkmale explizit als Muslim:innen charakterisieren („Frage nach der Möglichkeit zu beten“ Demokratie heute : Sozialkunde; 2010; Schroedel; Sek I (8-10), Sachsen-Anhalt, S. 106), sprechen andere Schulbücher anhand polnischer Arbeitsmigrant:innen („Ruhrpolen“) über Fremdheit, Migration und Integration (Buchners Kolleg Geschichte: Einführungsphase. C.C. Buchner Verlag. Sek II Gym; 2016, S. 140). Mehrere Schulbuchreihen und -ausgaben veranschaulichen die Regelungen des Staatsangehörigkeitsgesetzes mit verschiedenen Darstellungen, die einzubürgernde Familien durch eine kopftuchtragende Mutter, ergänzt durch eine türkische Flagge kennzeichnen. Das Motiv der muslimischen Migrant:innen ist allerdings auch in wiederkehrenden sprachlichen Rahmungen durch das gesamte Sample von Schulbüchern zu finden.

An 8 Fundstellen sehen 6 Lehrpläne aus 5 Bundesländern (Baden-Württemberg, Berlin und Brandenburg, Rheinland-Pfalz und Saarland) die Auseinandersetzung mit Islamismus oder islamistischem Terrorismus an 22 Stellen vor. Schulbücher für alle Bundesländer nennen „Islamismus“ bzw. „islamistisch“ und weitere Ableitungen rund 30.550-mal in 697 von 756 untersuchten Schulbüchern. In diesem Themenkomplex finden Muslim:innen beispielsweise als Täter:innen – in

einigen Fällen namentlich genannt – in Schulbüchern der Fächergruppe Politik/Sozialkunde auch dann Erwähnung, wenn die Lehrpläne keine explizite Thematisierung vorsehen.

Während zwischen 2005 und 2016 veröffentlichte Schulbücher dem Islamismus und islamistischem Terrorismus ausführlich und auf zahlreichen Seiten anhand von Zeitungsartikeln und Abbildungen von Anschlägen oder Täter:innen Raum geben, erwähnen diese Schulbücher weitere Arten religiösen Extremismus' selten und erläutern diese Formen auch dann nicht, wenn sie sie benennen. So erscheint in einzelnen Schulbüchern und in der Gesamtschau der Schulbücher dieser Fächergruppe der islamistische Terrorismus als die wichtigste, wenn nicht gar einzige Bedrohung für den internationalen Frieden. Als einschneidendes Ereignis präsentieren die Politik-/Sozialkundebücher die terroristischen Anschläge des 11. September 2001 in New York und Washington, erwähnen jedoch auch zahlreiche weitere Anschläge, insbesondere solche, die seit 2014 in Deutschland erfolgten.

Das Fach Geschichte

Die – im Vergleich zu den Lehrplänen der Fächer Geografie und Politik/Sozialkunde – häufige Thematisierung von Muslim:innen in Geschichtslehrplänen entspricht den quantitativen Auswertungen in den Schulbüchern für das Fach Geschichte.

Dominante Themen sind hier vor allem:

- Mittelalter
 - o Kreuzzüge
 - o Wissenstransfer
 - o Religionskonflikte
- Entstehung und Ausbreitung des Islams
- Osmanisches Reich

Das umfangreichste Themenfeld stellen dabei die jüdisch-christlich-muslimischen Begegnungen im Mittelalter dar. Zahlreiche Schulbücher greifen dessen Verankerung in den Lehrplänen auf: Die in dieser Studie analysierten Geschichtsbücher, sowie die für den fächerübergreifenden Unterricht mit einem Geschichtsanteil, behandeln die mittelalterlichen Begegnung von Muslim:innen, Christ:innen, Juden und Jüdinnen ausführlich. Solche Begegnungen werden zumeist als konfliktärer Kulturkontakt beschrieben, was sich in der Dominanz des Themenbereichs der Kreuzzüge spiegelt. Die oftmals stichwortartigen Vorgaben in den Lehrplänen gehen mit einer heterogenen Umsetzung des Themas in Schulbüchern einher: einzelne Geschichtsbücher stellen die Kreuzzüge dabei ausschließlich unter Verwendung christlich-eurozentristischer Textquellen dar. Das führt dazu, dass diese Schulbücher die Motive der Kreuzfahrer:innen als ideell und religiös interpretieren („Befreiung Jerusalems“, „heiliger Krieg“). Andere Lehrwerke beziehen sich sowohl auf christlich-eurozentristische Quellen, als auch auf Texte muslimischer Historiographen. Diese Kapitel berücksichtigen neben ideellen und religiösen auch wirtschaftliche und politische Motive für Kreuzzüge. Die so umgesetzte Perspektivenübernahme geht mit einer komplexeren Präsentation des Themas einher. Darüber hinaus definieren diese Geschichtsbücher den mittelalterlichen Kulturkontakt nicht ausschließlich als konfliktär, sondern beziehen zusätzlich Aspekte des Kulturtransfers zwischen den als kulturell weiter entwickelt geltenden muslimisch geprägten Regionen und dem christlich geprägten Europa ein, so wie dies in einigen Lehrplänen angeregt ist. Eine ausführliche Befassung mit der Überlieferung philosophischer Texte der ‚Alten Griechen‘ über die muslimisch-arabischen Welt im Mittelalter ist in Schulbüchern nicht zu finden. Das in einem sächsischen Lehrplan angelegte Potential für eine mehrperspektivische jüdische, christliche und islamische Sicht auf die Kreuzzüge und die Thematisierung von muslimfeind-

lichen Narrativen vom Mittelalter bis in die Gegenwart als Beispiel politischer, rassistischer, religiöser Diskriminierung, Vertreibung oder Verfolgung wird in keinem Schulbuch des Samples aufgegriffen.

Einen weiteren relevanten Themenbereich des Geschichtsunterrichts bildet der Komplex von Entstehung und Frühgeschichte des Islams. Auch hier fällt die Ausgestaltung in den Schulbüchern sehr unterschiedlich aus: Während einige Werke sehr detailliert in das Leben und Wirken Muhammads als Religionsgründer, Prophet und Politiker, in Koran, Überlieferungen (*ahadith*) und islamische Konzepte wie „*Dhimma*“, „*Dschihad*“, „*Kalifat*“, „*Sultanat*“, „*Imamat*“, „*Scharia*“, „*Hidschra*“, „*Fitna*“, „*Tafsir*“, „*Timar-System*“, „*Fatwa*“, „*Dar as-Salam/Dar al-Harb*“ in einigen Fällen inklusive ihrer arabischen Bezeichnungen einführen, erwähnen andere Geschichtsbücher mit Fokus auf dieselbe Epoche den Themenbereich nicht. Ein genauer Abgleich von Schulbuchausgaben und Lehrplänen, könnte diese Unterschiede möglicherweise auf die Lehrplangestaltung zurückführen, dazu wäre allerdings eine intensivere Analyse erforderlich.

Die Sichtung der 2010-2021 veröffentlichten Schulbücher konnte verschiedene Geschichtsnarrative zur islamischen „Expansion“ herausarbeiten: Ein Narrativ stellt die friedlich-christliche Missionierung der militärisch-muslimischen Eroberungsweise gegenüber. Dieses Narrativ manifestiert sich, wenn Autor:innentexte durch Expansion betroffenen Bevölkerungen auf muslimischer Seite als „unterworfen“ kennzeichnen und die Aktivitäten der christlichen Seite als „Verbreitung des Christentums“.¹¹ Ein in anderen Geschichtsschulbüchern ausgedehntes Narrativ betont die hohe (religiöse) Toleranz muslimischer Eroberer und die friedliche Koexistenz zwischen Christ:innen, Muslim:innen sowie Jüdinnen und Juden während der Epoche des Kalifats von Córdoba in *al-Andalus*. Dabei sind die Konzepte *Dhimma* (Umgang mit nichtmuslimischen Schutzbefohlenen unter muslimischer Herrschaft) und die in diesem Rahmen erhobene Kopfsteuer (*Dschizya*) wiederkehrende Themen. Ein drittes Narrativ in Geschichtsschulbüchern stellt die mittelalterliche muslimische Toleranz im Umgang mit Andersgläubigen den Gräu- und Gewalttaten der Kreuzfahrer:innen gegenüber Muslim:innen, Jüdinnen und Juden gegenüber.

Drittes prominentes – allerdings seltener aufgegriffenes – Thema mit Islambezug in den Geschichtsschulbüchern ist das Osmanische Reich. Lehrpläne schlagen in dem Themenfeld verschiedene Inhalte vor. Beispielhaft ist der baden-württembergische Bildungsplan für das Fach Geschichte im Gymnasium von 2016, das den Wandel vom islamischen Imperium zum säkularen Nationalstaat Türkei benennt (Ministerium für Kultus Baden-Württemberg. Bildungsplan des Gymnasiums. Geschichte, 2016b, S. 36).

Andere mögliche Themenfelder des historischen Lernens über Muslim:innen spielen im Geschichtsunterricht entweder gar keine oder – wie die Themen Menschenrechte, Handelsbeziehungen oder Kulturtransfer – eine eher untergeordnete Rolle. Hier werden vorhandene Potenziale in den Lehrplänen – bspw. zum Wissenstransfer aus der muslimisch-arabischen Welt (siehe S. 26) – durch die Schulbücher kaum aufgegriffen und umgesetzt.

¹¹ Entdecken und Verstehen 2: Geschichte, Sek I, Cornelsen Verlag, 2015, S. 18.

Das Fach Geografie/Erdkunde

Ein Zusammenhang zwischen expliziten Nennungen in Lehrplänen und Schulbüchern lässt sich in Bezug auf den Geografieunterricht kaum beobachten: Während in den Geografielehrplänen aller Bundesländer „Muslim*“ kein einziges Mal Erwähnung findet, thematisieren 13 untersuchte Schulbücher ‚muslimisch‘ bzw. ‚islamisch geprägte Regionen‘. Allerdings verknüpfen Lehrpläne für Geografie und Erdkunde den Islam mit einer bestimmten Region der Welt, unterschiedlich gefasst und benannt als Naher Osten und Nordafrika, Westasien oder Orient. Die für die Bundesländer Bayern, Hessen, Niedersachsen, Saarland, Schleswig-Holstein und Thüringen, die diesen Schwerpunkt in ihren Lehrplänen verankert haben, konzipierten Schulbücher gestalten den Islambezug jeweils sehr unterschiedlich. Gerade in den aktuelleren Schulbuchausgaben lässt sich hierbei eine zunehmende Differenzierung zwischen Region und Religion, die mit einer Reduktion von stereotypen Darstellungen einhergeht, beobachten. Auch wenn eine systematische die Ausgaben für verschiedene Schultypen, Bundesländer und Verlage vergleichende Analyse eines größeren Samples von Schulbüchern für das Fach Geografie/Erdkunde aussteht, lässt sich auf Grundlage der untersuchten Lehrwerke im Hinblick auf die Diskriminierungsthematik zumindest ein Desiderat auch für das Fach Geografie/ Erdkunde konstatieren.

Themenbezogene Verankerung in Lehrplänen und Schulbüchern

Während 10 Lehrpläne aus 6 Bundesländern (Baden-Württemberg, Berlin und Brandenburg, Niedersachsen, sowie Rheinland-Pfalz und Saarland) die Auseinandersetzung mit ‚Islamismus‘ oder ‚islamistischem Extremismus‘ oder ‚Terrorismus‘ an 19 Fundstellen vorsehen, sehen auch die Lehrpläne der anderen Bundesländer diese Themen unter anderen Stichworten wie ‚11. September‘, ‚Krieg gegen den Terror‘ o.ä. vor. Schulbücher für alle Bundesländer nennen „Islamismus“ bzw. „islamistisch“ und weitere Ableitungen rund 30.550-mal in 697 von 756 untersuchten Schulbüchern. In diesem und anderen Themenkomplexen finden Muslim:innen beispielsweise als Täter:innen – dann in nicht wenigen Fällen auch namentlich genannt – in Schulbüchern der Fächergruppe Politik/Sozialkunde sowie Geschichte auch dann Erwähnung, wenn die Lehrpläne keine explizite Thematisierung vorsehen.

Der Nahe Osten und Nordafrika ist u.a. unter der Bezeichnung ‚Orient‘ oder ‚Westasien‘ in Lehrplänen für das Fach Geografie verankert und wird so auch in Schulbüchern aufgegriffen. Lehrpläne und Schulbücher für das Fach Geschichte verorten den Islam thematisch am häufigsten im Kontext des Mittelalters, wobei sie ihn vorwiegend über die Kreuzzugsthematik in gewalttätigen Konflikt rahmen. Einige Lehrpläne heben allerdings ‚Kulturkontakt‘ und ‚Kulturtransfer‘ oder die Übermittlung philosophischer Schriften aus dem alten Griechenland als Leistung hervor. Seltener sind die ‚Anfänge des Islam‘, ‚die arabisch-muslimische Expansion im Mittelmeerraum und im Nahen Osten‘ oder ‚Muslimische Herrschaft in Spanien‘ als Themen benannt.

Zunehmend enthalten Schulbücher Passagen und Bebilderungen, die Mädchen oder Frauen mit Kopftuch oder Personen mit geläufigen muslimischen Namen in Alltagskontexten ohne jegliche Verknüpfung mit Islam, oder Migrations- und Integrationsthemen verorten, sie also nicht *verändern* sondern als unhinterfragten und unproblematischen Teil gesellschaftlicher Heterogenität präsentieren.

Thematische Verankerung von Muslimfeindlichkeit in Lehrplänen und Schulbüchern

Die untersuchten Lehrpläne verwenden weder den Begriff Muslimfeindlichkeit noch andere verwandten Begriffe wie Islamfeindlichkeit, Islamophobie oder antimuslimischen Rassismus explizit. Einige regen allerdings implizit die Behandlung von Ausgrenzung und Diskriminierung gegenüber Muslim:innen an – beispielsweise im Kontext von Migration und Integration oder unter Stichworten wie ‚Fremdenfeindlichkeit‘, ‚Diskriminierung religiöser Minderheiten‘, seltener ‚gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit‘, ‚Feindbilder‘, ‚Stereotype‘ und ‚Vorurteile‘, ‚Furcht vor den Osmanen‘ sowie in einem Fall ‚Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt‘.

Auch wenn die aktuell geltenden Lehrpläne Muslimfeindlichkeit und angrenzende Begrifflichkeiten also nicht explizit thematisieren, setzen sich doch von den 756 untersuchten Schulbüchern 50 – und damit etwas mehr als 6 Prozent der untersuchten Lehrwerke – in insgesamt 71 Passagen explizit mit dem Themenkomplex auseinander: fünf Schulbücher – etwas weniger als 1 Prozent der untersuchten Lehrwerke – nennen dabei den Begriff ‚Muslimfeindlichkeit‘, weitere Schulbücher benennen die Thematik ‚antimuslimisch‘, ‚Antimuslimismus‘, ‚antiislamisch‘, ‚Islamophobie‘ oder ‚islamophob‘ und am häufigsten ‚islamfeindlich‘ oder ‚Islamfeindlichkeit‘. Wenige Schulbücher definieren den Begriff Islamfeindlichkeit jeweils in einem kurzen Absatz oder nehmen eine Auseinandersetzung mit den Mechanismen von Stereotypen- und Vorurteilsbildung vor. Wie in Bezug auf den Begriff Muslimfeindlichkeit, ist allerdings auch im Umfeld dieser Nennungen kaum eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Phänomenen zu finden.

Trotz der möglicherweise hoch erscheinenden Quantität der Fundstellen, lässt sich demnach auf der qualitativen Ebene, dem Umfang und den Inhalten ein **erhebliches Potenzial** in der Erweiterung der Bearbeitung von Muslimfeindlichkeit in Lehrplänen und Schulbüchern erkennen: Unterschiedliche Formen des Phänomens, dessen strukturelle Dimension, Funktion oder Handlungsoptionen sowie gesetzliche Grundlagen der Antidiskriminierungsarbeit werden ebenso selten erwähnt wie Einrichtungen, die Betroffene von Diskriminierung und Ungleichbehandlung unterstützen.

Im Kontext des **Minderheitenschutzes** thematisieren eine Reihe von Schulbüchern das Grundgesetz explizit mit Bezug auf Konflikte und Debatten rund um islamische Religionspraxis. Konkrete Handlungsmöglichkeiten für Betroffene und Beobachtende von Diskriminierung werden auch hier kaum angesprochen. Antidiskriminierungsstellen oder Beratungsstellen für Opfer und Betroffene bleiben weitgehend unerwähnt, rechtliche Möglichkeiten für das Vorgehen gegen Diskriminierung werden nur angedeutet, aber nicht intensiv behandelt. Darüber hinaus thematisieren Schulbücher selten, wie Schüler:innen (re)agieren könn(t)en, wenn sie Diskriminierungen oder gar verbale und körperliche rassistische Angriffe beobachten.

Insgesamt lässt sich in Bezug auf gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit ebenso wie in Bezug auf Muslimfeindlichkeit ein erhebliches **Ausbaupotenzial** bei Lehrplänen und Schulbüchern feststellen – insbesondere **in Bezug auf die Berücksichtigung der Diskriminierungsdimension Religion**. Eine systematische Einbindung dieser Thematik erfolgte – wenn überhaupt – dann doch lediglich oberflächlich in den Lehrplänen der Bundesländer. Die in einer Reihe von Lehrplänen zu findenden Anknüpfungsmöglichkeiten für die Behandlung von Ausgrenzung und Diskriminierung von Muslim:innen unter der Begrifflichkeit von ‚Fremdenfeindlichkeit‘, ‚Angst vor dem Fremden‘ oder ‚religiöse und ethnische Konflikte und konflikthafte Strukturen‘, sind dabei als höchstens ambivalent zu bezeichnen, da sie gleichzeitig das Potenzial bergen, **Stereotype** der lediglich bedingt zugehörigen, zugewanderten, potenziell gewalttätigen oder extremistischen Muslim:innen oder der notwendigerweise konflikthafte Begegnung von Religionen zu vermitteln oder zu verfestigen.

Es ist darüber hinaus ein **Bedarf an didaktischen Ansätzen und Methoden für die Auseinandersetzung mit herabsetzenden und abwertenden Bezeichnungspraxen** zu erkennen, die über eine Markierung als undemokratisch hinausgehen und Schüler:innen zur inhaltlichen Auseinandersetzung und Positionierung anregen. Die Reproduktion von abwertenden oder ausgrenzenden Narrativen und Argumenten in Schulbüchern, die Grundlage für eine inhaltliche kritische Auseinandersetzung im Unterricht bieten könnte, kann angesichts der polarisierten Diskurse in der gegenwärtigen Gesellschaft problematisch sein und Extremisten Anknüpfungspunkte bieten, wenn sie nicht auch Gegenargumente und inhaltlich unterfütterte Aufgabenstellungen zur Dekonstruktion bereitstellt. Dies gilt für Narrative des islambezogenen religiösen Extremismus ebenso wie antimuslimische Narrative.

Im Kontext der Behandlung von Extremismus, Terrorismus und teilweise sogar von Menschenrechten oder Demokratie **sind Schüler:innen in Schulbüchern muslimfeindlichen Positionen und Narrativen ausgesetzt**, die bereits durch die Rahmung des Islams in Vergangenheit und Gegenwart in Lehrplänen als konfliktgeladen angeregt werden. Dabei gelangen **Narrative und Islambilder aus der medialen Berichterstattung** häufig durch Zitate von Zeitungs- oder Zeitschriftenartikeln in die Schulbücher. So scheint die Islamdarstellung in Schulbüchern in hohem Maße mit Zeitungsmeldungen zu korrelieren.

Gemessen am einleitend zitierten pädagogischen Leitfaden der internationalen Organisationen OSZE, Europarat und UNESCO aus dem Jahr 2012 besteht erhebliches Potenzial bei der Integration der Thematik von Diskriminierung und Intoleranz gegenüber Muslimen in deutsche Lehrpläne und Schulbücher. Insgesamt wäre eine nüchternere Befassung mit Debatten um den Islam erstrebenswert, die Kontroversen nicht auslöst, diese jedoch nicht ohne didaktische Einordnung belässt und die Befassung als Möglichkeit nutzt, Erscheinungs- sowie Ausdrucksformen, Hintergründe und Gegenmaßnahmen für Muslimfeindlichkeit zu benennen. Aktuelle Schulbücher zeigen derzeit einen Trend in dieser Richtung. Lehrkräfte und Mitarbeitende von Bildungsmedienverlagen formulieren allerdings Bedarfe an didaktischen Materialien und Konzepten, die die Entwicklung solcher Inhalte unterstützen könnten. Themenfelder, für die eine Aufbereitung von Inhalten und Quellen für Bildungsmedien ein Desiderat darstellen, sind bspw. die islamisch geprägte Philosophie oder die Entwicklung theologischer Denkschulen.

Literaturverzeichnis

- Biener, Hansjörg. 2006. Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Didaktik: eine Problemdarstellung anhand einer Lehrplananalyse zur Berücksichtigung des Islam im Religions-, Ethik- und Geschichtsunterricht. Hamburg: EB-Verlag.
- Biener, Hansjörg. 2007. Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit: eine exemplarische Analyse am Beispiel der Berücksichtigung des Islam in Religions-, Ethik- und Geschichtsbüchern. Hamburg: EB-Verlag.
- Christodoulou, Eleni und Simona Szakács. 2018. Prävention von gewalttätigem Extremismus durch Bildung: Internationale und deutsche Ansätze, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut. <https://repository.gei.de/handle/11428/299>.
- Falaturi, Abdoldjavad und Monika Tworuschka (Hg.) 1986. Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.
- Gürsoy, Kudret. 2016. Der Islam in deutschen Schulgeschichtsbüchern: eine empirische Analyse zur Darstellung des Islam. Nordhausen: Verlag Traugott Bautz.
- Hafez, Kai und Sabrina Schmidt. 2015. Die Wahrnehmung des Islams in Deutschland. Religionsmonitor – verstehen was verbindet. Gütersloh: Verlag BertelsmannStiftung.
- Hafez, Kai. 2013. Freiheit, Gleichheit und Intoleranz. Der Islam in der liberalen Gesellschaft Deutschlands und Europas, Bielefeld: Transcript 2013.
- Henne, Kathrin, Sören Meier und Riem Spielhaus. Forschungsdaten zu Leitfächern der Politischen Bildung in Deutschland: Gesetze, Lehrpläne, Schulbücher. Für die Sekundarstufe I und II in allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Eckert. Dossiers 1 (2023). urn:nbn:de:0220-2023-0054.
- Ide, Tobias. 2022. Globalising the ‘war on terror’? An analysis of 36 countries. International Relations. <https://doi.org/10.1177/00471178221105576>.
- Ide, Tobias. 2017. Terrorism in the Textbook: A Comparative Analysis of Terrorism Discourses in Germany, India, Kenya and the United States Based on School Textbooks. Cambridge Review of International Affairs 30 (1), 44–66.
- Ihtiyar, Neşe, Safiye Jalil und Pia Zumbrink. 2004. Der Islam in deutschen Schulbüchern (1995–2002). Internationale Schulbuchforschung 26(3): 223–225.
- Jalil, Safiye. 2004. Sozialkunde und Politik. Internationale Schulbuchforschung 26(3): 249–61.
- Jonker, Gerdien. 2010a. Europäische Erzählmuster über den Islam: wie alte Feindbilder in Geschichtsschulbüchern die Generationen überdauern. In: Schneiders, Thorsten Gerald (Hg.) Islamfeindlichkeit: wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen, 71–83. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jonker, Gerdien. 2010b. The longue durée of the Islam narrative: the emergence of a script for German history education (1550–1804). In: Jonker, Gerdien und Shiraz Thobani (Hg.). Narrating Islam: interpretations of the muslim world in European texts, Library of modern middle east studies, 11–39. London: I.B. Tauris.
- Jonker, Gerdien. 2013. Im Spiegelkabinett: Europäische Wahrnehmungen von Muslimen, Heiden und Juden (1700-2010). Würzburg: Ergon.
- Karis, Tim. 2013. Mediendiskurs Islam. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kröhnert-Othman, Susanne; Kamp, Melanie und Wagner, Constantin. 2011. Keine Chance auf Zugehörigkeit? – Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt; Ergebnisse einer Studie des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung zu aktuellen Darstellungen von Islam und Muslimen in Schulbüchern europäischer Länder. Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Eckert. Expertise. <http://repository.gei.de/handle/11428/172>.

- OSZE-Büro für Demokratische Institutionen und Menschenrechte (Hg.) 2012. Pädagogischer Leitfaden zur Bekämpfung von Diskriminierung und Intoleranz gegenüber Muslimen. Warschau.
- Rädiker, Stefan, und Udo Kuckartz. 2019. Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video. Wiesbaden: Springer VS.
- Shalaby, Radwa und Riem Spielhaus. 2023. Islam und Islamismus im Kontext von politischem Extremismus in aktuellen Schulbüchern für den Politikunterricht. In: Pickel, Susanne; Pickel, Gert; Fritsche, Immo; Spielhaus, Riem; Decker, Oliver und Frank Lütze (Hg.): Gesellschaftliche Ausgangsbedingungen für Radikalisierung und Co-Radikalisierung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 321-349.
- Wörmann, Leon. 2021. Kopftuch, Terror, Migration. Eine Qualitative Inhaltsanalyse der Darstellung des Islam in deutschen Schulbüchern. Köln: Kölner Islamwissenschaftliche Beiträge.
- Zick, Andreas, Küpper, Beate und Andreas Hövermann. 2011. Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Quellenverzeichnis

Liste zitierter Lehrpläne

- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. LehrplanPLUS Realschule. 2016. Lehrplan für die bayerische Realschule.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. O. J. Fachlehrplan Geographie, 10, Gymnasium.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung. O. J. Gymnasium, spätbeginnende Fremdsprachen, 7.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung. O. J. Gymnasium. Geschichte, 7.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport. 2004a. Rahmenlehrplan Geographie. Bildungsplan Technisches Gymnasium.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport. 2004b. Rahmenlehrplan Geographie. Bildungsplan Wirtschaftsgymnasium.
- Hessisches Kultusministerium. 2010. Lehrplan. Erdkunde. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5G bis 8G und gymnasiale Oberstufe.
- Hessisches Kultusministerium. 2011a. Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Hauptschule. Politik und Wirtschaft.
- Hessisches Kultusministerium. 2011b. Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. Politik und Wirtschaft.
- Hessisches Kultusministerium. 2010. Lehrplan Politik und Wirtschaft. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 7G bis 9G und gymnasiale Oberstufe.
- Ministerium für Bildung Saarland. 2010. Lehrplan Sozialkunde Berufsfachschule für Kinderpflege, Berufsfachschule für Haushaltsführung und ambulante Betreuung.
- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt. 2016a. Fachlehrplan Gymnasium Sozialkunde.
- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt. 2016b. Fachlehrplan Gymnasium. Geographie.
- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt. 2019a. Fachlehrplan Sekundarschule Sozialkunde.
- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt. 2019b. Geographie, Fachlehrplan Sekundarschule.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland. 2014. Lehrplan Erdkunde, Gymnasium, Klassenstufe 7.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland. 2019. Lehrplan Erdkunde, Gymnasiale Oberstufe, Leistungskurs, Hauptphase.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. 2016. Fachanforderungen Geschichte. Allgemein bildende Schulen. Sek I, Sek II.

- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. 2019. Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Geografie.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. 2002. Rahmenplan für die Jahrgangsstufen 7-10, Gymnasium und Integrierte Gesamtschule. Geographie.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz. 1998. Lehrplan Gemeinschaftskunde. Grundfach und Leistungsfach mit Schwerpunkt Geschichte, mit Schwerpunkt Sozialkunde, mit Schwerpunkt Erdkunde in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz. 2013. Rahmenlehrplan Gesellschaftslehre für die Integrierten Gesamtschulen und die Realschulen plus in Rheinland-Pfalz, Klassenstufen 5 und 6.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz. 2011. Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld. Grundfach Geschichte, Grundfach Erdkunde/Sozialkunde, Leistungsfach Geschichte, Leistungsfach Sozialkunde, Leistungsfach Erdkunde in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2016a. Bildungsplan der Oberstufe an Gemeinschaftsschulen. Gemeinschaftskunde.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2016b. Bildungsplan des Gymnasiums. Geschichte.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2022. Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Hauptschule. Gesellschaftslehre: Erdkunde, Geschichte, Politik.
- Niedersächsisches Kultusministerium. 2017. Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Abendgymnasium, das Kolleg. Erdkunde.
- Niedersächsisches Kultusministerium. 2018. Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg. Geschichte.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus. 2019a. Lehrplan Gymnasium. Gemeinschaftskunde/ Rechtserziehung/Wirtschaft.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus. 2019b. Lehrplan Gymnasium. Geographie.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus. 2019c. Lehrplan Gymnasium. Geographie, zum gleichzeitigen Erwerb des Abiturs und des französischen Baccalauréat.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus. 2019d. Lehrplan Oberschule. Geschichte.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg und Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. 2006. Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien. Geografie.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin und Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. 2015. Geschichte, Jahrgangsstufen 7-10.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin und Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. 2015. Gesellschaftswissenschaften, Jahrgangsstufen 5-6, Sek I.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin und Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. 2006a. Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien. Geschichte.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin und Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. 2006b. Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien. Geografie.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin. 2006c. Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien. Politikwissenschaft.

Liste zitierter Schulbücher

#Politik, Wirtschaft: Politik und Wirtschaft für die Realschule, 2020. Gesamtschule und Sekundarschule. Band 5/6. Nordrhein-Westfalen. C.C. Buchner.

Buchners Kolleg Geschichte: Einführungsphase, 2016. Sek II Gym. C.C. Buchner Verlag.

Das Geschichtsbuch, 2017. Für die Fachoberschule in Bayern. Cornelsen.

Das IGL-Buch 2, 2013. Gesellschaftslehre, Sek I. Klett Verlag.

Demokratie heute, 2017. Berlin/Brandenburg Schroedel.

Demokratie heute: Gemeinschaftskunde, 2017. Baden-Württemberg, Sek I, 7-10.

Demokratie heute: Politik und Wirtschaft, 2018. Westermann, Hessen.

Demokratie heute: Politik, 2016. Nordrhein-Westfalen, 9/10. Schroedel.

Demokratie heute: Sozialkunde, 2010. Sachsen-Anhalt, Sek I, Klasse 8-10.

Demokratie heute: Politik 7-8, 2008. Niedersachsen. Sek I, Realschule, Schroedel.

Demokratie heute: Sozialkunde, 2018. Westermann, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Thüringen.

Entdecken und Verstehen 2: Geschichte, 2015. Differenz. Ausgabe. Sek I, Cornelsen Verlag.

Gemeinsam handeln. Politik an berufsbildenden Schulen, 2018. Bildungsverlag EINS, westermann.

Geschichte und Geschehen, 2015. Gesamtband Oberstufe, Klett-Verlag.

Geschichte: FOS 11, 2018. Bayern, C.C. Buchner.

Horizonte – Geschichte, 2015. Sek II; Westermann.

Kursbuch Geschichte Einführungsphase, 2016. Sek II. Cornelsen Verlag.

Kursbuch Geschichte: Von der Antike bis zur Gegenwart, 2009. Sek II. Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern. Cornelsen Verlag.

Kursbuch Geschichte. Oberstufe, 2020. Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern. Cornelsen.

Mensch & Politik, 2017. Sek II, Sozialkunde Grundfach 11, Rheinland-Pfalz.

Mensch & Politik: Demokratie erhalten und gestalten, 2010. Sekundarstufe II, Schroedel.

Mensch & Politik: Politikwissenschaft/politische Bildung, 2019. Sek I. 9/10. Westermann.

Mensch & Politik: Politikwissenschaft/politische Bildung, 2019. Sek II. Westermann.

Mensch & Politik. 9/10, Sek I, 2019. Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Westermann.

Politik & Co. Politik und Wirtschaft für das Gymnasium, 2012. Hessen, C.C. Buchner.

Politik & Co. Sozialkunde für die Sekundarstufe I, 2019. 8/9, Sachsen-Anhalt, C.C. Buchner.

Politik entdecken. Gemeinschaftskunde, 2017. Baden-Württemberg, Differenz. Ausgabe Cornelsen.

Politik und Wirtschaft verstehen, 2016. NRW, 9.

Projekt G: Weltkunde, 2018. 9/10, Schleswig-Holstein, Klett.

Sowi NRW. Einführungsphase, Unterrichtswerk für Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen, 2018. C.C. Buchner.

Sozialkunde. FOS 12, 2018. Berufliche Oberschule, Bayern, C.C. Buchner.

Sozialwissenschaften: Strukturen sozialer Ungleichheit, sozialer Wandel und soziale Sicherung, 2016. Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, Klett.

Trio - Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde, 2007. Hauptschule, Sek I, Bayern, Schroedel.

Team 1. Wirtschaft | Politik, 2020. Nordrhein-Westfalen. Differenz. Ausgabe, Westermann Gruppe.

Wirtschaft und Politik, 2022. 7/8. Differenz. Ausgabe, Nordrhein-Westfalen, Cornelsen.

Zeitfragen. Politische Bildung für berufliche Schulen, 2017. Klett-Verlag.