

## **Material M 0 (Lehrerhandreichung): Grundlagen interkultureller und identitätssensibler Kommunikation am Beispiel des Unterrichtsthemas „Ehre“**

Ein häufig verhandeltes Thema im Zusammenhang von Ehre und Kultur sind Ehrenvorstellungen speziell bei Muslimen sowie damit verbundene Ehrenmorde. Eine unterrichtliche Behandlung ist prinzipiell gerechtfertigt, da es sich um ein aktuelles und durchaus fruchtbar diskutierbares Thema handelt. Andererseits läuft ein didaktisch und pädagogisch nicht hinreichend durchdachter Unterricht Gefahr, hier pauschale Negativklischees von muslimischen Kulturen zu bekräftigen und gleichzeitig muslimische Schülerinnen und Schüler, die an diesem Unterricht teilnehmen, ungewollt zu verletzen und sie in eine Defensivsituation zu bringen. Im Folgenden sollen Bausteine eines Modells identitätssensibler Kommunikation dargestellt werden, mit dem solchen Folgen vorgebeugt werden kann. Das darauffolgende Unterrichtsmaterial versteht sich als Konkretisierungsvorschlag.

### **1) Ziel: Unterrichtsdiskurs im Modus humanistisch begründeter Anerkennung**

Unterrichtsdiskurse finden nicht ohne eine Vorgeschichte in gesellschaftlichen Diskursen statt. Gerade im Kontext der allgemeinen Islamthematik findet man im öffentlichen Diskurs drei große und miteinander konkurrierende Diskurstypen: a) *eskalierende Konfliktdiskurse*, die von einer Unvereinbarkeit islamischer Werte und einem Leben in einer freiheitlichen Demokratie ausgehen, b) *apriorische Egalisierungsdiskurse*, in denen auch problematische kulturelle Erscheinungen in muslimischen Kontexten tabuisiert oder als in sich rational und letztlich gerechtfertigt dargestellt werden und c) *humanistische Anerkennungsdiskurse*, die von einer generellen Unschuldsvermutung gegenüber allen kulturellen Erscheinungsformen ausgehen, und dabei einschränkend den Kernbestand der als universell vorausgesetzten Menschenrechte und insbesondere die Freiheiten des Individuums als *gemeinsam* zu verteidigende Grundvoraussetzung festlegen. Für den umfassenden Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule erweist sich der dritte Ansatz als der geeignete, der zugleich der anspruchsvollste von den dreien ist.

### **2) Wichtigste Rahmenbedingung: gemischte kulturelle Signaturen**

Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, verfügen stets *gleichzeitig* über mehrere kulturelle Prägungen, die über ihre sozialen Milieus vermittelt werden. Dies führt zu einzigartigen kulturellen Signaturen als Synthese dieser Einflüsse. Am wichtigsten ist dabei die mehrheitsgesellschaftliche (also „deutsche“) und die familial-kulturelle (z. B. „türkische“) Prägung. Hinzu kommt die sich im Laufe des Jugendalters oftmals von der familialen Prägung zunehmend unabhängig machende religiöse Dimension (z. B. „islamisch“).

Entwicklungspsychologisch bleibt für viele Jugendliche mit Migrationshintergrund die Herausforderung, dass sie klären müssen, wer sie denn nun wirklich sind und als wen die anderen – insbesondere auch die Lehrkräfte – sie wahrnehmen. Es muss Aufgabe von Schule sein, hier kohärente Persönlichkeits- und Identitätsentwicklungen zu unterstützen bzw. zu ermöglichen, also zu signalisieren, dass Schülerinnen und Schüler sich gleichzeitig beispielsweise als „deutsch“, „türkisch“ und „muslimisch“ fühlen dürfen und sich nicht für eine Teilidentität entscheiden müssen. Nur so kann aus einer habituellen kulturellen Misch-Signatur eine bewusste Identität (beispielsweise „deutsch-türkisch-islamisch“) werden.

Dazu ist es notwendig, auf Botschaften zu verzichten, sei es verbal oder im Unterrichtsmaterial, die letztlich transportieren, dass sich „deutsche“ und „muslimische“ (bzw. „türkische“ etc.) Identitäten ausschließen. Damit tritt Schule in eine pädagogisch begründete und bewusste Konkurrenz zu zahlreichen Diskursen sowohl in deutschen als auch beispielsweise in türkischen Medien, die vehement die Unvereinbarkeit solcher Teilidentitäten behaupten.

Dazu sollte die Lehrkraft gerade bei der Behandlung heikler Themen immer wieder auf bestehende positive Identifikationsmöglichkeiten innerhalb auch der womöglich umstrittenen „anderen Kultur“ aufmerksam machen. Eine solche differenzierte Perspektive ist letztlich für *alle* Schülerinnen und Schüler bedeutsam. Dann auch jenen ohne Migrationshintergrund sollte vermittelt werden, dass unsere Gesellschaft nicht einfach aus „Einheimischen“ hier und „Fremden“ da oder aus „Deutschen“ und den von ihnen vermeintlich klar unterscheidbaren „Muslimen“ besteht, sondern dass es neben tradierten Identitäten auch die Möglichkeit gut im Hier und Jetzt angekommener kultureller „Mischlinge“ gibt.

### **3) Vorab-Analyse der identitätsrelevanten Begriffe und Assoziationen**

Die Idee identitätssensibler Kommunikation besteht darin, einen Unterrichtsgegenstand, einen Unterrichtstext oder Film dahingehend zu untersuchen, inwiefern hier eindeutig negativ konnotierte Inhalte (wie beispielsweise Ehrenmorde oder extremes Machoverhalten) mit Begriffen assoziiert werden, die für bestimmte Schülerinnen und Schüler Identitätssymbole darstellen können. Meist handelt es sich dabei um Bezeichnungen oder Symbole, die für *religiöse oder ethnische (Teil-) Identitäten* stehen. In unserem Fall können das beispielsweise sein: türkisch, arabisch, kurdisch, albanisch, islamisch, muslimisch, Koran, Allah, (Prophet) Muhammad, muslimische Familie, spezifisch „muslimisch“ klingende Namen. Hier sei mit *Nachdruck* darauf hingewiesen, dass solche Begriffe auch dann oft als identitätsrelevant empfunden werden, *wenn sie in der eigenen Lebenspraxis gar keine Relevanz bzw. gar keine Relevanz mehr besitzen.*

Solche Begriffe gilt es nun entweder (1) aus dem Kontext *ganz zu verbannen*, etwa wenn es um allgemeine Sachverhalte geht, für deren Verständnis es nicht notwendig ist, diese an eine „fremde“ Religion oder „ausländische“ Ethnie zu binden. Oder es gilt (2) die Verwendung dieser Begriffe im Unterrichtsmaterial sowie in der Lehrersprache soweit *auszudifferenzieren*, dass der letztliche Gehalt des Unterrichts nicht in einer grundsätzlichen Negativbesetzung dieser identitätsrelevanten Begriffe besteht. Andernfalls wird es wahrscheinlich, dass muslimische Schülerinnen und Schüler das dargebotene Unterrichtsthema als Fortschreibung eines eskalierenden Konfliktdiskurses (s.o.) (miss)verstehen, der die Legitimität mancher ihrer Teilidentitäten grundsätzlich in Frage stellt und gegen den sie nichts ausrichten können, als in die innere Stille zu migrieren oder zu versuchen, die Unterrichtstexte oder Aussagen der Lehrkraft pauschal zu widerlegen. Es folgen nun Beispiele für die Möglichkeit einer identitätssensiblen Ausdifferenzierung um genau solche Wirkungen zu vermeiden.

### **4) Werkzeuge identitätssensibler Kommunikation bei „Problemthemen“**

#### **4) a) Kontextualisierung und Analogisierung des Problemphänomens**

Ziel dieses Vorgehens ist es, zu zeigen, dass problematische kulturelle Erscheinungsformen nie per se repräsentativer Ausdruck einer kollektiven Kultur sind, sondern dass sie auch in der Kultur, in der sie auftreten, einen benennbaren sozialen und historischen *Kontext* haben, sowie fast immer von begünstigenden psychologischen Rahmenbedingungen der Beteiligten abhängen (→M 4,M 5).

Hierzu einige Beispiele: So tauchen Ehrenmorde verstärkt unter konkreten *sozioökonomischen Bedingungen* in stammesähnlich strukturierten ländlichen Regionen auf sowie in sehr traditionsverbundenen Familien, die solchen Regionen entstammen (→M 3). Sie sind aber auch kein allgemeines Wesensmerkmal beispielsweise kurdischer Vergemeinschaftung, auch wenn sie in der Türkei gehäuft in Südostanatolien auftreten, wo viele Kurden leben. Ferner gab es und gibt es Ehrenmorde und den damit verbundenen Ehrenbegriff *auch in nichtmuslimischen Gesellschaften* mit vergleichbaren sozioökonomischen Strukturen, auch wenn sie dort heute selten geworden sind. Mindestens so dramatisch ist die Feststellung, dass Ehrenmorde – im Sinne einer Tötung von Töchtern oder Schwestern aufgrund unterstellten „Fehlverhaltens“ – über keinerlei Grundlage im religiös fundierten islamischen Recht verfügen (→M 2, M 7). In letzter Konsequenz sind Ehrenmorde *keine spezifisch islamischen* Erscheinungen, auch wenn sie heute gehäuft in der islamischen Welt vorkommen. Wie man sieht, erfolgt die Kontextualisierung parallel zu einer Analogisierung: Die behandelten Problemphänomene gab und gibt es auch in anderen kulturellen Kontexten mit vergleichbaren sozialen Strukturen. All dies sollte im Unterrichtsmaterial berücksichtigt werden.

#### **4) b) Darstellung mindestens einer *moderierenden* Gegenposition aus der „anderen Kultur“ zum Problemphänomen**

In *allen* Gesellschaften und Kreisen, in denen Ehrenmorde vorkommen, laufen erbitterte Diskurse, meist unter Mitwirkung der Mehrheit, die diese Phänomene gerade im Namen der eigenen Kultur und auch Religion kritisieren, bekämpfen und zu überwinden versuchen (→M 1, M 2). Viele kulturelle Konflikte finden heute öfter und intensiver in Form von *innerkulturellen* und nicht von *interkulturellen* Konflikten statt. Auf solche Dynamiken hinzuweisen ist für Unterricht mit Anspruch auf Aufklärung und interkulturelle Bildung angemessener als eine affektive Verdichtung der berechtigten Empörung über solche Phänomene durch Vertiefung von Details mit anschließender undifferenzierter und negativ konnotierter „Kulturalisierung“ des Phänomens (nach dem Motto: „Diese Praxis... liegt in deren Kultur/Religion begründet...“).

Die Herausforderung für die Lehrkraft besteht nun darin, die *innerkulturellen* Fronten des Problemthemas aufzuzeigen und dabei die für uns „sympathischere“ Front auf der „anderen Seite“ nicht als kulturell identisch mit uns selbst zu vereinnahmen und so die Chance auf echte interkulturelle Erkenntnis zu verspielen. Diese Herausforderung wird dadurch erschwert, dass es zu den moderierenden Positionen oft zu wenig leicht zugängliches Material gibt. Im Unterschied dazu findet man rasch Texte von sich über Ehrenmorde empörenden Islamgegnern auch türkischer oder arabischer Herkunft, die für die hier genannten Zwecke jedoch kontraproduktiv sind. Eine weitere Schwierigkeit liegt darin, dass die Aufarbeitung zweier konträrer Positionen aus der „anderen“ Kultur aufwändig sein kann. Es scheint leichter, bei der Bipolarität „wir und sie“ zu bleiben. Im Interesse der Identitätsentwicklung muslimischer Schülerinnen und Schüler und einer zukunftsfähigen interkulturellen Bildung der gesamten Schülerschaft sollte dieser Versuchung widerstanden werden.