

BEOBACHTUNGEN ZU RELIGION, DEMOKRATIE UND ANTISEMITISMUS AN SCHULEN.

ERFAHRUNGEN VON LEHRKRÄFTEN IN BADEN-WÜRTTEMBERG UND NORDRHEIN-WESTFALEN

Eine Dokumentation im Auftrag des
American Jewish Committee, Berlin Ramer Institute
for German-Jewish Relations

BEOBACHTUNGEN ZU RELIGION, DEMOKRATIE UND ANTISEMITISMUS AN SCHULEN.

ERFAHRUNGEN VON LEHRKRÄFTEN IN BADEN-WÜRTTEMBERG UND NORDRHEIN-WESTFALEN

**Autor: Dr. Matthias J. Becker
(Moses-Mendelssohn-Zentrum an der Universität Potsdam)**

**Eine Dokumentation im Auftrag des
American Jewish Committee, Berlin Ramer Institute
for German-Jewish Relations**

Inhalt

Vorwort	4	#3 Antisemitismus	29
#1 Über diese Dokumentation	6	3.1 Manifestationsformen des Antisemitismus	29
#2 Religiös bzw. herkunftsbezogen begründete Selbstbilder und Positionierungen zur politisch- gesellschaftlichen Umgebung	9	3.2 Verschwörungsmythen	36
2.1 Bedeutung von Religion für Schüler*innen	9	3.3 Unterrichtseinheiten zu Antisemitismus und Holocaust	41
2.2 Herausforderungen im Unterricht	12	3.4 Unterrichtseinheiten zum Nahostkonflikt	46
2.3 Geschlechter- und Familienbilder	14	3.5 Unterrichtseinheiten zum Judentum	49
2.4 Umgang mit weiblichen Lehrkräften	16	#4 Die Rolle des Internets	51
2.5 Umgang mit Schüler*innen mit anderen Religionsverständnissen	18	#5 Handlungsempfehlungen und Bedarf der Lehrkräfte	54
2.6 Religiös aufgeladene nationale Identitäten und Abwertung von Gruppen	19	▪ Rahmenbedingungen in der Schule	54
2.7 Wahrnehmungen von islamistischem Terrorismus	24	▪ Ausbildung der Lehrkräfte	54
2.8 Diskriminierungserfahrungen und Abgrenzung	26	▪ Optimierung des Unterrichts	55
		▪ Politischer Handlungsbedarf	56
		#6 Fazit	57
		Unsere Schlussfolgerungen aus dieser Dokumentation	64
		Bibliographie	68

Vorwort

Eine der größten Herausforderungen unserer Zeit ist die Verteidigung demokratischer Werte gegen die Kräfte von Radikalisierung und Hass. In einer Zeit, die von raschen Veränderungen in der Gesellschaft, am Arbeitsplatz und in unserem gesellschaftlichen Umfeld geprägt ist, greifen von Hassideologien geprägte Gruppen allzu leicht latente Unsicherheit und Zukunftsängste auf. Für die Verbreitung ihrer Botschaften können sie zudem an bereits vorhandene abwertende und ausgrenzende Einstellungen und Verschwörungsmythen anknüpfen.

Das dabei entstehende Klima hat wiederum starke Auswirkungen auf die jüngere Generation, die noch auf der Suche nach ihrer Identität und ihrem Platz in der Gesellschaft ist. Vor allem im Internet und über soziale Netzwerke stoßen junge Menschen auf extremistische Ideologien. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass immer öfter eine Verbreitung dieser Ideologien unter Schüler*innen sichtbar wird.

Eine Interviewstudie mit Berliner Lehrer*innen aus dem Jahr 2017, die vom AJC Berlin Ramer Institute in Auftrag gegeben wurde, weist u. a. darauf hin, dass die Popularität von sehr traditionellen und patriarchalen religiösen Praktiken bei der Schülerschaft steigt. Im Zusammenhang damit berichteten zahlreiche Lehrer*innen über Probleme wie zunehmende Vorfälle von Sexismus, Antisemitismus, Homophobie und sozialem Druck auf Mitschüler*innen. Eine weitere Herausforderung zeigt sich bei der Vermittlung

von spezifischen Unterrichtsinhalten, da die Autorität der Lehrer*innen manchmal in Frage gestellt und untergraben wird. Die Studien von Prof. Dr. Julia Bernstein, Prof. Dr. Samuel Salzborn und Dr. Alexandra Kurth¹ unterstreichen diese Ergebnisse in Bezug auf Antisemitismus: Sie zeigen zum einen eine hohe Verbreitung von Antisemitismus an Schulen, während gleichzeitig bei Lehrkräften das Wissen über dessen Charakteristika fehlt. Zum anderen diagnostizieren sie Defizite in verschiedenen Bereichen: von der Ausbildung der Lehrkräfte hinsichtlich des Umgangs mit Antisemitismus bis zur Form der Verankerung im Rahmenlehrplan.

Seit dem ersten Schulbericht des AJC Berlin sind die Herausforderungen an den Schulen gewachsen. Daher hat das AJC Berlin Ramer Institute einen zweiten Bericht für die Bundesländer Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen beauftragt, um die Problematik in weiteren Regionen Deutschlands zu untersuchen. Der zweite Bericht von Dr. Matthias J. Becker basiert ebenfalls auf Interviews mit Lehrkräften und untersucht in einer detaillierten Analyse die Aussagen der Lehrer*innen, um Aufschluss zu erlangen über in den Klassenzimmern vorhandene Einstellungen und Stereotype mitsamt deren Entwicklung und Quellen.

1 S. Bibliographie.

Dieser zweite Bericht bestätigt und vertieft die Erkenntnisse, die in der ersten Erhebung gewonnen wurden. Es zeigte sich ein Bedeutungszuwachs von Religion unter muslimischen Schüler*innen, der weitgehend als Aneignung eines Identitätsangebots interpretiert wurde. In seinen problematischen Ausprägungen ging dies auch hier mit Einschränkungen für den Unterricht, verstärkter Übernahme von Antisemitismus und Sexismus sowie Konformitätsdruck auf muslimische Mitschüler*innen einher. Neu war hier die beobachtete Präsenz der Verbindung zwischen Islamismus und türkischem Nationalismus. In Erweiterung der Berliner Ergebnisse betonten Lehrkräfte zudem, dass Unterricht zu den Themenfeldern Antisemitismus, Nahostkonflikt und Judentum aufgrund von Kompetenzdefiziten auf Seiten der Lehrkräfte, Sachzwängen wie Zeitmangel und auch Widerständen der Schüler*innen oft nicht sachgerecht durchgeführt werden könne.

Die Untersuchung zeigt aber auch das große Interesse vonseiten der Lehrer*innen an Unterrichtsmaterialien und an Unterstützung, um sich mit den oben genannten Problemen auseinandersetzen zu können. AJC Berlin hat bereits auf den in der Berliner Studie deutlich gewordenen Bedarf reagiert und gemeinsam mit der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie sowie dem LISUM eine zweijährige Lehrer*innenausbildung angeboten. Zusammen mit Expert*innen wurden anschließend auf Grundlage der Erfahrungen dieser Lehrer*innen

Unterrichtsmaterialien mit Informationen und pädagogischen Ansätzen zu den Themen Antisemitismus, Judentum, Israel, Islam und Salafismus entwickelt, die im Dezember 2019 erscheinen werden.

Die Umfragen unter Lehrer*innen in Berlin, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen betonten die besonderen Herausforderungen im Unterricht. Darauf aufbauend enthalten die Berichte Handlungsempfehlungen der Lehrkräfte und unsere gemeinsam mit pädagogischen Fachleuten formulierten Vorschläge, wie sich Ablehnung der Demokratie, Antisemitismus, Diskriminierung sowie extremistische Ideologien im Unterricht erkennen und bekämpfen lassen. Das AJC Berlin Ramer Institute ist zuversichtlich, dass die Erkenntnisse aus diesem Bericht sowie die kommenden Unterrichtsmaterialien Lehrkräfte und Schulleitungen dabei unterstützen, diesen Erscheinungsformen im Klassenzimmer wirksam zu begegnen.

Deidre Berger, Hagen Troschke

#1

Über diese Dokumentation

Quer durch die Gesellschaft lässt sich feststellen, dass die Geringschätzung der Demokratie und die Abwertung von Gruppen im Anstieg begriffen sind. Diese Phänomene finden sich auch am Ort Schule – dem Stimmungsbarometer für gegenwärtige und zukünftige gesellschaftliche Entwicklungen. Ein Lagebild zu den Zuständen an Schulen ist daher unerlässlich – nicht zuletzt in Hinblick auf die Erarbeitung von darauf zugeschnittenen Strategien. Diese Studie soll einen Beitrag zur Erhellung dieses Feldes leisten, wofür ein bestimmter Fokus gewählt wurde. In Interviews geben Lehrkräfte Einblick, wie an Schulen im Zusammenhang mit der Konstituierung religiös begründeter Identitäten oder kultureller bzw. nationaler Differenzkonstruktionen Fremd- bzw. Feindbilder erschaffen und demokratische Werte, soziale Vielfalt und Gleichwertigkeit in Frage gestellt werden. Der zweite Schwerpunkt ist der Stellenwert von Antisemitismus in diesen Prozessen. Diese Wahl wurde getroffen, um Spezifika für genau diese Konstellationen herauszuarbeiten, denn bislang gibt es dazu kaum Erhebungen. Insbesondere die Verbindung von politischem Islam und Antisemitismus wurde empirisch bislang kaum berücksichtigt (Worch 2017: 44f). Die Brisanz des Problemfelds Antisemitismus an Schulen wurde zuletzt umfassend in den Studien von Bernstein (2018) sowie von Salzborn & Kurth (2019) herausgearbeitet. In beiden werden der Umgang mit Antisemitismus erörtert sowie Defizite und Handlungsoptionen aufgezeigt.² Der Mangel an Thematisierung der politischen und

sozialen Konstellationen des Antisemitismus³ – also dessen Verankerung in der Gesellschaft – und die Defizite an diesbezüglicher bildungspolitischer und pädagogischer Sensibilität bedingen sich wechselseitig. Zugleich nimmt die Zahl antisemitischer Vorfälle an Schulen deutlich zu. Aufgrund dieser Entwicklung wird hier auch der Antisemitismus unter der gesamten Schülerschaft⁴ an den Schulen der befragten Lehrkräfte erfasst – und nicht nur im Zusammenhang mit religiösen Positionierungen. Die vorliegende Studie ist als Fortsetzung und Erweiterung einer früheren Befragung von Berliner Lehrkräften zu verstehen (s. Theil 2017). Seinerzeit wurden die Lehrer*innen nach Antisemitismus, der Bedeutung von Religion, der Wahrnehmung des Salafismus sowie nach religiös aufgeladenen extremistischen Neigungen unter Schüler*innen befragt. Ergänzend dazu wurde nun auch die Lage in anderen Bundesländern untersucht. Antisemitismus, Ungleichwertigkeitsvorstellungen und Ablehnung demokratischer Werte sind in allen gesellschaftlichen Gruppen vorzufinden und weisen dort je eigene Spezifika auf. Nicht zuletzt ist festzustellen, dass der in den Interviews dieser Studie vorrangig thematisierte Islam eine heterogene Religion ist, die mit verschiedenen Lesarten und Vorstellungen verknüpft ist bzw. werden kann (Bozay 2013: 5). Auch hat z. B. Antisemitismus mehrere Quellen und kann nicht einfach an einem religiösen Verständnis festgemacht werden (Kiefer 2017: 31, Jikeli 2015). Vor diesem Hintergrund ist es wichtig zu verstehen, warum Abgrenzungen und Abwertungen gegenwärtig gerade in islamisch geprägten Milieus von vielen Lehrkräften beobachtet und auch medial thematisiert werden. Diese Effekte lassen sich z. T. damit erklären, dass sich der Islam als „Erfolgsrezept für die Politisierung kultureller Differenz erweist“ (Bozay 2013: 5). Neben anderen Ursachen formt

² Einblicke geben daneben Beiträge wie dieser: <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2018-09/diskriminierung-antisemitismus-rechtsextremismus-juden-schulen-mobbing/komplettansicht> (Zugriff: 08.11.2018).

³ Stender, Follert, Özdoğan (Hg.) 2010.

⁴ Diese bildet in ihrer Zusammensetzung allerdings nicht deutsche Schulen allgemein ab.

sich die Vorstellung einer solchen Differenz durch Erfahrungen bzw. Erzählungen von Entfremdung oder Nichtzugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft. Die Ausgestaltung der Differenz wiederum ist durch einen Bedeutungszuwachs religiöser Selbstverständnisse, eine Abgrenzung von der nicht oder abweichend religiösen gesellschaftlichen Umgebung, aber auch von der demokratischen bzw. der deutschen Gesellschaft geprägt. Ebenso zeigt sie sich in gruppenabwertenden Einstellungen. Unter Einwirkung von radikalierenden Faktoren können sich solche Haltungen verstärken. Zu diesen Faktoren zählt die islamistische Indoktrination, die bspw. dem salafistischen Milieu mehrere Jahre in Folge starken Zulauf verschafft hat (BMI 2018: 178). Im Extremfall konnte die Radikalisierung so weit führen, dass junge Deutsche muslimischen Glaubens vom sog. Islamischen Staat (IS) rekrutiert werden konnten und bereit waren, im Ausland sowie auch hierzulande Terroranschläge zu verüben (MIDM BW 2017: 33).⁵ Aber auch weit weniger drastische Konsequenzen – nämlich die, die das alltägliche Zusammenleben in der Einwanderungsgesellschaft und in einer diversen Gesellschaft erschweren – gilt es zu reduzieren und bestenfalls zu vermeiden, indem die Ursachen dafür in den Blick genommen und durch geeignete Strategien abgebaut werden. Im Zuge der Fragen zum Spannungsfeld von religiöser Identität und Einstellungen wurden auch Aussagen zum Verhalten und den Bekundungen konservativer oder gar fundamentalistischer christlicher Jugendlicher erfasst.

Im Rahmen von Leitfadeninterviews gaben 68 Lehrkräfte – 32 aus Baden-Württemberg (BW) und 36 aus Nordrhein-Westfalen (NRW) – Auskunft über Erfahrungen aus ihrem Schulalltag.⁶ Alle hier Befragten lehren im sekundären Bildungsbereich: an Gymnasien, Oberschulen, Gesamt- und Berufsschulen.

Die Kontaktaufnahme erfolgte über E-Mail-Verteilerlisten, auf Vorschläge von Behörden und pädagogisch arbeitender Institutionen hin sowie über Kolleg*innen aus dem akademischen Bereich. Bei den Anfragen wurden die Themenschwerpunkte der Interviews genannt und das Untersuchungsdesign vorgestellt. Der Fokus der Studie lag auf diesen beiden Bundesländern, da beide Flächenstaaten sind (und damit eine von Berlin verschiedene Struktur der Kommunen haben) und einen – aufgrund der Arbeitsmigration aus der Türkei (s 2.1) – höheren Anteil an muslimischer Bevölkerung aufweisen. Basierend auf den Schilderungen der in BW und NRW interviewten Lehrkräfte wurden die Themen der Berliner Studie erweitert. Die Fragen bezogen sich auf die Erfahrungen und Einschätzungen dazu, welche Bedeutung Religion unter ihren Schüler*innen hat und wie sie insbesondere den Schulalltag und die Positionierung zu deren gesellschaftlicher Umwelt beeinflusst, welche Vorstellungen in Bezug auf den politischen Islam bestehen, in welcher Form Antisemitismus kommuniziert wird, wie zielführend die bisherigen pädagogischen Gegenstrategien sind und welche Rolle dem Internet bei der Vermittlung islamistischer, antisemitischer oder verschwörungsmythischer Inhalte zukommt. Abschließend werden Handlungsempfehlungen der Lehrkräfte zum Umgang mit den resultierenden Herausforderungen aufgeführt.⁷ In den Fragen zu Religion lag der Schwerpunkt auf bislang im Zusammenhang mit dem Islam gemachten Beobachtungen in Schulen. Wie sich zeigen wird, kommt – neben religiös begründeten Abgrenzungsmustern – ebenso der kulturellen und/oder nationalen Zugehörigkeit eine identitätsstiftende Funktion zu, die allerdings in den meisten der hier besprochenen Fälle an eine religiöse Verortung gekoppelt ist.

Die Interviews wurden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (112010) ausgewertet.

5 S. <https://www.welt.de/politik/deutschland/gallery129339144/Deutsche-kaempfen-den-Dschihad.html> (Zugriff: 26.10.2018).

6 Die Befragten unterrichten mit wenigen Ausnahmen in Großstädten.

7 Der Fragenkatalog kann auf Anfrage an das AJC Berlin Ramer Institute per E-Mail zugestellt werden.

Dabei wurden die Antworten in ein Kategoriensystem eingeordnet, dem auch die Gliederung der Ergebnisse entspricht. Einerseits ergab sich dieses System direkt aus den Themenschwerpunkten des Fragenkatalogs; andererseits wurde es um Thematisierungen erweitert, die über die Vorannahmen hinausgingen. Die Studie zielt in ihrer qualitativen Anlage auf eine detaillierte Rekonstruktion und Analyse punktueller Alltagssituationen an Schulen ab. So entsteht ein Lagebild von Herausforderungen, die über Schulen und Bundesländer hinweg anzutreffen sind. Daraus lassen sich jedoch keine quantitativen oder repräsentativen Aussagen ableiten. Im Vordergrund stehen – neben der Bedeutung von Religion – in ihrer Spezifik bisher kaum untersuchte abwertend-ausgrenzende Einstellungsmuster von Schüler*innen, auf die Lehrkräfte durch ihre Schilderungen aufmerksam machen.⁸ Zudem interessiert, in welcher Darbietungsform und -varianz sich Hassideologien (wie Antisemitismus, aber auch Rassismus, Frauenfeindlichkeit, Homophobie usw.) kundtun – so dass nicht nur das *Was*, sondern auch das *Wie* berücksichtigt werden konnten. Insofern wurden hier Erkenntnisse gesammelt, die über Umfragen nur unzureichend erfasst werden können. Methodenkritisch muss erwähnt werden, dass die Perspektiven der Lehrkräfte selbstverständlich subjektiv geprägt sind. Die Motivation der Lehrkräfte für die Teilnahme wurde nicht erfragt. Ebenso wenig sind ihr Lehrstil, ihre Einstellungen und ihre Erwartungen an die Schüler*innen bekannt. Die Deutungen und die Auswahl der durch die Lehrkräfte geschilderten Szenarien könnten auch durch mediale Diskurse beeinflusst sein und nicht (vollständig) ihrer persönlichen Analyse entspringen. Im Einzelfall kann zudem eine vorurteilsbehaftete Wahrnehmung nicht ausgeschlossen werden. Andererseits geben ihre Beobachtungen ganz konkrete Erfahrungskomplexe wieder, die offensichtlich über die einzelne Erfahrung

hinausgehen, da sie von Lehrkräften an verschiedenen Schulen in verschiedenen Orten und Bundesländern unabhängig voneinander gemacht wurden.

Die Themenbereiche der einzelnen Unterkapitel sind im Zusammenhang zu betrachten, da sie inhaltlich bzw. ideologisch verbunden sein können.

8 Die Lehrkräfte werden mit Abkürzung des Bundeslands und Nummer des Interviews zitiert.

#2

Religiös bzw. herkunftsbezogen begründete Selbstbilder und Positionierungen zur politisch- gesellschaftlichen Umgebung

2.1 Bedeutung von Religion für Schüler*innen

Ein zentraler Fragenkomplex der Studie bezieht sich darauf, welche Bedeutung Religion für Schüler*innen hat, welche die Ursachen für einen veränderten Stellenwert sind und welche Konsequenzen sich für den Schulalltag ergeben. In NRW zeigte sich, dass 31 von 36 Lehrkräften einen maßgeblichen Anstieg der Bedeutung von Religion erkennen konnten. Diese Zunahme betreffe vorrangig türkischstämmige Deutsche. Diese Feststellung in Bezug auf v.a. türkischstämmige Deutsche mag demographisch damit zusammenhängen, dass in der Nachkriegszeit eine große Zahl von Migrant*innen besonders aus der Türkei in dieser Region Deutschlands Arbeit fand (Hunn 2011: 29).⁹ Der dementsprechende Migrationsanteil ist an vielen Schulen sehr hoch. In der türkischstämmigen Community sei Religion schon immer

9 „Allein ein Drittel aller Türken war 1973 in Nordrhein-Westfalen tätig und dort wiederum vor allem in der Stahlindustrie und dem Steinkohlebergbau des Ruhrgebiets [...]“ (Hunn 2011: 21) und „[...] Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg, also den Ländern mit dem höchsten Anteil an ausländischen Arbeitnehmern [...]“ (ebd.: 29).

bedeutsam gewesen, erfahre aber laut Lehrkräften gegenwärtig einen noch höheren Stellenwert:

„Der Anteil der Schülerinnen, die Kopftuch tragen, nimmt in den letzten Jahren stark zu. Während in den internationalen Klassen, bei den sog. Flüchtlingen – Geflüchteten – da hat [Religion] eine hohe Bedeutung, aber eher durch die Familie geprägt. Und da beobachte ich eher, dass die Schüler da oftmals versuchen, sich von der Religion zu lösen und auch von den Traditionen, die ihre Eltern mitbringen – nicht alle natürlich.¹⁰ [...] Die türkischstämmigen Deutschen sind natürlich auch durch die Familie geprägt, wobei die dritte Generation [...] kehrt eher zur Religion zurück. [Stärkere Religiosität findet sich] eher bei deutsch-türkischen Schülern, die hier keine Heimat gefunden haben¹¹, die sich nicht anerkannt fühlen.“ (NRW 36, s. auch NRW 17)

Auch in BW wird von Lehrkräften eine hohe Präsenz von Religiosität beobachtet (25 von 32). Dies gelte insbesondere für Schüler*innen aus muslimischen Communitys.

„Einige meiner Schüler mit türkischem Background sagen, sie gehen jeden Tag in die Moschee. Das habe ich vor zehn Jahren so nicht erlebt.“ (BW 04)

10 Die Beobachtung, dass Religiosität unter Geflüchteten eher zurückgehe, treffe indes häufig allein auf jene Personen zu, die mit ihren Eltern kommen. Bei *Einzelpersonen* zeige sich hingegen ein Spannungsfeld zwischen dem Bedürfnis, sich von ihren Traditionen zu befreien, und dem Gefühl, die eigene Kultur durch diese Befreiung zu verraten (s. NRW 36, aber auch 02, 13, 16, BW 15 und 31).

11 Zur Wahrnehmung der Türkei und/oder Deutschlands als Heimat für türkischstämmige Menschen s. insbesondere 2.6.

„Ich habe schon das Gefühl, dass mehr und mehr deutsch-türkische Jugendliche versuchen, ihr Leben dem Ramadan anzupassen. Als ich klein war, bekam man den Ramadan gar nicht zu spüren.“ (BW 13)

Hier stellt sich die Frage, was diese Religiosität kennzeichnet. Einer Umfrage unter Türkeistämmigen in Deutschland zufolge sind die religiösen Praxen seit der ersten Generation im Vergleich zu den nachfolgenden zurückgegangen. Gleichzeitig wird der Grad der eigenen Religiosität von den jüngeren Generationen jedoch als höher eingeschätzt. Dieser vordergründige Widerspruch wird dabei als „demonstratives Bekenntnis zur eigenen kulturellen Herkunft“ gedeutet (Pollack et al. 2016: 12).¹² Möglich wäre aber auch, dass ein Teil der Religiösen in den jüngeren Generationen Religion tatsächlich intensiver lebt. Daraus ließe sich zweierlei Denkbares ableiten: Erstens, dass die von Lehrkräften berichtete Zunahme von Religiosität unter den Schüler*innen sich eventuell nicht auf die ganze Breite religiösen Lebens bezieht, sondern vielmehr auf Leitsätze bzw. Formalia (wie Kleidung und Rituale), die der Religion entstammen bzw. auf diese zurückgeführt werden. Zweitens könnte sich ein Teil der Schüler*innen aber tatsächlich einer tiefer gehenden Praxis zugewendet haben – wobei der häufiger festgestellte Mangel an religiösem Wissen dagegen spricht. Die genaue Ausgestaltung ist hier kaum in Erfahrung zu bringen. Eine Zunahme der Religiosität lesen die Lehrkräfte auch an einer Abgrenzung (Differenzkonstruktionen) von Muslim*innen gegenüber Nicht-Muslim*innen ab, die wiederum mit Unterscheidungen zwischen Deutschen mit Migrationshintergrund vs. autochthonen Deutschen zusammengehe:

„Wenn ich nachfrage: ‚Was meinst du denn mit bei uns‘, dann meint man entweder in der Religion, also im Islam – oder ‚bei uns in der Heimat‘. [...] Das ist aber meistens bei Jugendlichen, deren Familien in dritter Generation hier leben, und nicht bei denen, die neu dazugekommen sind. [Bei letzteren] konnte ich das überhaupt nicht beobachten.“ (BW 15)

Es ist auffällig, dass auch hier ungefragt die bereits o. g. Unterscheidung zwischen kürzlich Geflüchteten und muslimischen Deutschen mit Migrationshintergrund auftaucht, die in zweiter oder dritter Generation hier leben. Bei letzteren gebe es eine distanzierende Haltung gegenüber der Mehrheitsgesellschaft, die sich insbesondere durch religiöse Haltungen manifestiere (s. 2.6). Lehrkräfte haben in diesem Kontext mehrfach geäußert, dass sie oft die einzigen Vertreter*innen der deutsch-deutschen Mehrheitsgesellschaft seien, mit denen ein Teil dieser Schüler*innen in direktem Kontakt stehe.

Im Zusammenhang mit den Beobachtungen einer verstärkten Hinwendung zur Religion schilderten die Lehrkräfte als häufigste Ursache Erfahrungen von Ausgrenzung und Nichtzugehörigkeit (s. 2.8). Daneben gebe es weitere Quellen: So kämen viele Impulse von den Eltern, teils aber auch von Vereinen sowie von konventionellen und digitalen Medien. Von manchen Eltern und Geschwistern gebe es Druck, wenn sich junge Musliminnen nicht an jene Kleiderordnung halten, die im Einklang mit ihren religiösen Vorschriften steht. Dieser Druck könne bis zur Gewaltanwendung reichen, wie je zwei Lehrkräfte aus beiden Bundesländern mitteilten. In diesen Fällen kam es nicht zur Strafanzeige, da sich die jeweils betroffene Schülerin weigerte, den Angreifer zu identifizieren (NRW 05 und 36, BW 02 und 13). Bei manchen Jugendlichen jedoch entwickle sich – etwa bei salafistischen Gruppierungen – ein konservatives

¹² Allerdings werden hier die Jahrgänge der heutigen Schüler*innen ab 16 Jahren und jungen Erwachsenen nur gemeinsam mit der zweiten Generation erfasst, wodurch deren Selbstverortung weniger präzise ausgewiesen wird.

Islamverständnis, mit dem sie sich abkapseln, mit dem sie gegen die eigenen Eltern protestieren, die sich ihrer Meinung nach wiederum von ihrer Herkunftskultur losgesagt hätten (s. BW 04 und 17).

Die Zunahme von Religiosität unter türkischstämmigen Deutschen werde, so viele Lehrkräfte, auch durch Angebote türkischer Akteure gefördert:

„Das hat mit Identität zu tun und dem Mangel an Angeboten, die wir diesen Jugendlichen machen im Bereich der Identität und Zugehörigkeit. Es gibt einfach zu viele Angebote von anderen Akteuren, bspw. dem türkischen Staat. Es ist für viele Jugendliche einfacher, sich mit der Türkei zu identifizieren als mit Deutschland, obwohl hier geboren und sozialisiert.“ (NRW 22)

Dieses Problem gebe es schon lange – es falle nur jetzt erst auf. Auch andere Lehrkräfte aus NRW weisen darauf hin:

„Das Problem gab es schon früher, aber darum hat man sich nicht gekümmert [...] wir hatten keine Ohren dafür. Oft wurde Religiosität auch gerechtfertigt, damit Menschen in einer fremden Umgebung Halt finden. In der Zwischenzeit hat sich aber der politische Islam weiterentwickelt und so manche Jugendliche haben sich radikalisiert.“ (NRW 11)

Den Lehrkräften werde dadurch erschwert, den Bezug zu einigen ihrer Schüler*innen aufrechtzuerhalten:

„Die Schüler klinken sich aus und bleiben dann eher in ihrer islamischen Gemeinde.“ (NRW 03)

Die Hinwendung zu islamistischen oder nationalistischen Angeboten unterscheidet sich jedoch nach Milieu:

„Türkischstämmige Jugendliche werden eher vom türkischen Nationalismus angesprochen, arabischstämmige Jugendliche hingegen eher vom Islamismus in seiner Reinform.“ (NRW 22)

Mit der Wortwahl *Reinform* in Bezug auf Islamismus deutet diese Lehrkraft an, dass auch der türkische Nationalismus immer stärker mit einem politischen Islam verwoben ist. Darüber hinaus beschrieb sie auch salafistischen Islamismus als eine große Herausforderung – insgesamt fünf ihrer ehemaligen Schüler*innen seien nach Syrien gegangen.

Allerdings wurde von Lehrkräften ebenso thematisiert, dass bspw. eine Zunahme von religiösen Symbolen nicht immer gleich auf ein tieferes Verhältnis zur eigenen Religion schließen lasse:

„Religion scheint mir in Mode gekommen zu sein, also dass die jungen Leute sich nicht tief mit den Inhalten beschäftigen, sondern einfach eine Zugehörigkeit zu einer positiv bewerteten Peergroup brauchen. Viele Mädchen tragen Kopftuch, gleichzeitig bevorzugen sie aber figurbetonte Kleidung.“ (BW 12, aber auch 02, 27 und NRW 02)

„Hier und da versuchen manche Jungs bei mir an der Schule, freitags gar nicht erst zu kommen. Als Grund nennen sie dann den Besuch ihrer Moschee. In anderen Situationen merkt man dann, dass sie es doch nicht so genau nehmen mit ihrer Religion.“ (NRW 29)

In BW, allerdings eher in kleineren Städten und im ländlichen Raum, war auch in einem anderen Kontext Religiosität in ausgeprägter Form festzustellen. Da bei der Studie urbane Szenarien im Vordergrund standen, kommen an dieser Stelle nur zwei Lehrkräfte zu Wort, die von evangelikal geprägten Kommunen berichteten:

„Hier haben sich viele evangelikale Gruppen angesiedelt, bis hin zu fast sektenhaften Strukturen [...]. Die sind sehr präsent bei uns und nehmen auch Einfluss. [...] Also, bei uns gibt es Fundamentalismus, aber von der evangelikal Seite.“ (BW 24)¹³

In diesen Kommunen gebe es gleichzeitig nahezu keine Communitys mit Migrationshintergrund. Hier hielten sich in besonderem Maße idealisierte Vorstellungen einer deutschen Gemeinschaft, die sich sowohl durch ethnische als auch durch religiöse Homogenität auszeichne. Neben Homophobie und damit zusammenhängenden konventionellen Geschlechterbildern sowie rassistischen Wahrnehmungsmustern seien in diesen Gruppen auch philosemitische Haltungen beobachtbar, die an die Kinder weitergegeben werden. Wissen zum Judentum liege dabei kaum oder gar nicht vor.

Im Gegensatz zu den bisherigen Schilderungen wurde von einer kleineren Zahl von Lehrkräften aus beiden Bundesländern (9 von 68) ein Rückgang in Bezug auf die Bedeutung von Religion und anderer identitätsstiftender Weltdeutungsmuster festgestellt:

„Ich finde es nicht, dass [Religiosität] zugenommen hat. Es ist eher gleichbleibend gering. Auch Bezüge zu identitätsstiftenden Ideologien und Peergroups und den damit verbundenen Erkennungs-codes, was die Kleidung angeht, ist allgemein rückläufig. [...] Es ist eher gegenteilig, also dass ich den Eindruck habe, die Schülerschaft verblasst etwas, was diesen Aspekt betrifft. Also identitätsstiftende Merkmale rücken immer weiter in den Hintergrund. Es ist immer weniger die Frage entscheidend: Wer bin ich? Was für ne Persönlichkeit möchte ich

sein? Woran orientiere ich mich? [...] Diese Fragen sind gar nicht virulent und werden es immer weniger, sondern es geht in erster Linie um den Konsum digitaler Medien und einer damit verbundenen Willkür gegenüber politischen Einstellungen, oder auch Teilnahmslosigkeit – also eine hohe Teilnahmslosigkeit gegenüber politischen und religiösen Einstellungen.“ (NRW 25)

Die Beobachtungen der Lehrkräfte legen nahe, dass heutzutage Religion – v. a. unter muslimischen Schüler*innen im Zusammenhang mit Identitätsfindung und Zugehörigkeit – einen bedeutenderen Stellenwert erfährt. Deutlich weniger prominent wurde jedoch auch ein Bedeutungsschwund von Religion festgestellt.

2.2 Herausforderungen im Unterricht

Religionsbasierte Problemlagen finden sich über verschiedene Unterrichtsfächer und Themen verteilt. Muslimische Schülerinnen wollen oder dürfen häufig nicht am Schwimmunterricht teilnehmen. Grundsätzlich weise diese Gruppe Probleme beim Sportunterricht auf, da sie von Haus aus wenig gefördert würde. Dies führe zu motorischen Defiziten und – im Vergleich zu anderen Mitschüler*innen – zu geringerem Selbstvertrauen. Ein Mangel an Selbstbewusstsein zeige sich allerdings auch bei Schülern*innen, die sich aufgrund eines stark religiös ausgerichteten Selbstverständnisses verwehren, sich über Hobbys weitere Aspekte ihrer Umwelt zu erschließen. Durch die „Negation von all jenem, was nicht mit ihrer Religion zusammenhäng[e]“ (NRW 02), entstehe bei diesen Unwissen und teils gravierende Unsicherheit im Umgang mit Unbekanntem.¹⁴

13 Zu gegenwärtig feststellbaren fundamentalistischen Tendenzen in allen Religionen und deren Gefahr für Demokratien s. auch Roy 2010.

14 Jedoch können muslimisch gelesene Kinder auch durch negative Erwartungshaltungen von Lehrkräften geringeres Selbstbewusstsein und entsprechend eine verlangsamte Kompetenzentwicklung haben (Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung 2017: 24-36).

Muslimische Schüler*innen seien insbesondere „am Ramadan eingeschränkt [...], was den Sport angeht“ (BW 13). Grundsätzlich gelte für den Fastenmonat, dass Schüler*innen geschwächt sind und ihre Leistungsfähigkeit bei körperlichen, jedoch auch bei geistigen Betätigungen stark beeinträchtigt ist.

Auch Klassenfahrten sowie Freizeitausflüge stellen ein Reizthema dar. Es wurde vermehrt geäußert, dass einige Eltern, insbesondere Väter, von den Schulen dahingehend überzeugt werden mussten, dass ihre Töchter an diesen Fahrten teilnehmen dürfen, wobei diese Übersetzungsarbeit nicht immer erfolgreich verlaufe. Ebenso werden Kulturangebote im Rahmen von Theater- oder Konzertbesuchen von muslimischen Jugendlichen nicht immer angenommen. Auch hier spielten die Familien eine Schlüsselrolle – viele Eltern sehen in solchen Beschäftigungen eine Gefahrenquelle für die prominente Stellung des Islam in den Köpfen ihrer Kinder. Andere Kultureinflüsse würden hier „bedrohlich wirken“ (NRW 12).

Wenn es um Unterrichtsinhalte geht, die der jeweils eigenen Religion oder damit zusammenhängenden Moralvorstellungen und Weltdeutungsmustern zu widersprechen scheinen, zeige sich eine Reihe von Herausforderungen. Inhaltlich stelle Sexualkunde ein immenses Problem dar. Manche Schüler*innen verweigern die Lektüre von entsprechenden Lehrbuchpassagen, bei denen Abbildungen von menschlichen Körpern auftauchen. Andere versuchen, entsprechenden Unterrichtseinheiten gänzlich fernzubleiben:

„In meiner Klasse reagieren muslimische Schüler zum Teil aggressiv auf diese Unterrichtseinheit. Wenn man denen dann sagt, dass das Fernbleiben vom Unterricht mit einer schlechten Note belohnt wird, kann es schon mal vorkommen, dass die schon mal ausfallend werden und von Erpressung reden. Dann reden die auch

davon, dass wir – also Nicht-Muslime – so was nicht lernen sollten.“ (NRW 08)

Konflikte werden allerdings nicht nur im Biologie-Unterricht erkennbar, sondern tauchen auch in Fächern wie Deutsch oder Englisch auf. Sobald in entsprechenden Unterrichtseinheiten zwischenmenschliche Beziehungen behandelt werden, die nicht im Einklang mit der eigenen Religion stehen, führe dies dazu, dass primär über die Legitimität von vorehelichen Beziehungen debattiert werde, anstatt sich den Unterrichtsinhalten zuzuwenden (s. NRW 12, 19, BW 05, 11, 24). Dies stelle einige Lehrkräfte bei der Auswahl der Lektüre vor große Herausforderungen. Lehrangebote wie Praktische Philosophie würden teils von sehr konservativen muslimischen Schüler*innen mit der Begründung abgelehnt, dass „sie lieber am falschen Religionsunterricht als am gottlosen Philosophieunterricht“ (NRW 04) teilnehmen. Es sei im Extremfall folglich „eine Art von Sünde“, den Philosophieunterricht zu besuchen (s. auch BW 03 und 27). Dafür werden Bezüge auf den Imam oder direkt auf Passagen des Koran vorgebracht (s. NRW 04 und 13). Gerade auch in Klassen der Sekundarstufe II tauchen bspw. in Philosophie und Biologie vermehrt Zweifel bei Lehrkräften auf:

„Wenn ich was zu Evolutionstheorie oder zum Urknall mache, weiß ich schon, dass ich mit dem Stoff nicht durchkomme, da die Schüler das manchmal knallhart verweigern oder sich lustig machen.“ (NRW 13)

Die Vorstellung vom Menschen als Tier, der gemeinsame Vorfahren mit Affen hat, sei auch für viele christlich geprägte Schüler*innen undenkbar und sie begegnen solchen Unterrichtseinheiten mit offen verbalisierter Ablehnung (s. BW 24). Auch werde in stark christlich geprägten Milieus behauptet, „der Humanismus [sei] von Übel“ (BW 24). Der Widerstand gegen Unterrichtsinhalte könne so weit reichen, dass Eltern versuchen, auf den Rahmenlehrplan Einfluss zu nehmen.

So wurde von Vorfällen berichtet, bei denen evangelikale Eltern bestimmen wollten, was im Deutschunterricht gelesen wird (und was nicht):

„Das war eine Zeit, als es sehr übergreifig war. Das wurde dann aber mit ziemlich viel Mühe, aber erfolgreich zurückgedrängt.“ (BW 24)

Falls sich Lehrkräfte mit ihrem Schulstoff durchsetzen konnten, stellte sich jedoch in einigen Fällen heraus, dass sich die Schüler*innen nur deshalb nicht mehr widersetzen, um eine gute Zensur zu bekommen:

„Die Schüler sagen mir dann: ‚Ok, ich nehme das so hin, aber ich glaube daran nicht!‘ [...] ‚Das ist nicht meine Welt, sondern für sündige Menschen‘, [Diese Inhalte] sind ja sowieso nicht von uns, aber um gute Noten zu bekommen, schreiben wir das, was der Lehrer will, aber das ist nicht meine Sicht der Dinge.“ (NRW 11)

Eine große Herausforderung stellen zudem gegenwärtige politische Themen dar. Wenn Lehrkräfte auf die politischen Entwicklungen in der Türkei eingehen, reagierten viele Schüler*innen, indem sie von der deutschen „Lügenpresse“ (NRW 11 und 15) sprechen und den eigentlichen Themen im Politik-Unterricht, bspw. der Rede- und Pressefreiheit oder dem Umgang mit Kurd*innen und Alevit*innen in der Türkei, ausweichen (s. hierzu 2.6). Lehrkräfte berichteten, dass – sobald sie jene, den Unterricht störenden muslimischen Schüler*innen konfrontierten und im Kontext Schule auf klare Verhaltensregeln pochten – sie von manchen aus der Gruppe als Islam-, Türken- oder Ausländerfeinde bezeichnet wurden (s. NRW 08, 11 und 34). Schüler*innen hätten auch zum Ausdruck gebracht, dass die Bedeutung gesellschaftlicher und damit auch schulischer Verhaltensregeln – im Verhältnis zu islamischen Vorgaben – sekundär sei. Im Falle solcher Eskalationen erhielten Lehrkräfte nicht immer

Unterstützung von Kolleg*innen, von der Schulleitung oder der Kommunalpolitik. Während von Letzterer wenig bis keine Resonanz kam, tendierten Erstere eher dazu, die jeweilige Lehrkraft (anstatt das Verhalten der Schüler*innen) zu kritisieren:

„Ich hab dann versucht, mit dem Schulleiter und meinen Kollegen darüber zu sprechen. Da wurde ich aber häufig angegangen, dass ich den Schülern das Leben erschweren würde, zu starrköpfig sei. Ich soll mich da nicht so anstellen und eher versuchen, mich in die Lebenswirklichkeit anderer Menschen hineinzusetzen.“ (NRW 34)

2.3 Geschlechter- und Familienbilder

Die Frage, ob Vorstellungen von Geschlechter- und Familienrollen in der eigenen Schulklassen eher als liberal oder als rigide oder konservativ bewertet werden können, wurde unterschiedlich beantwortet. Bei Schüler*innen jeden Hintergrunds gebe es ein breites Spektrum an Meinungen. Die Mehrzahl der interviewten Lehrkräfte meinte jedoch, dass sich bei vielen Schüler*innen aus muslimischen Familien eher konservative bis hin zu sexistischen Vorstellungen stärker zeigen würden und es maßgebliche Unterschiede bei der Erziehung von Mädchen und Jungen gebe. Abgesehen von der Schule dürften manche Mädchen das Haus nicht verlassen oder an Klassenfahrten teilnehmen (s. 2.2).

Auch dürfe man sich auf dem Schulhof nicht küssen oder Händchen halten. Bei Diskussionen zu geschlechterbezogener Kleidung behaupten Schüler*innen, dass es mit Verschleierung zu weniger Vergewaltigungen kommen würde. Entsprechend wird das Ausgehverhalten von Frauen beurteilt. Im Einklang mit konservativen Bildern werde in Bezug auf das Sexualverhalten Schülern zugestanden, vor der Ehe (bzw. während der Schulzeit) Beziehungen mit nicht-muslimischen Mädchen zu

führen, während Schülerinnen Beziehungen klar verweigert würden. Dies werde von betroffenen Schülerinnen vermehrt als Doppelmoral angeprangert.

Auch die Familienbilder seien bei muslimischen Schüler*innen häufig als konservativ zu beschreiben. Dies äußere sich darin, dass Frauen die Rolle der Hausfrau und Mutter zugedacht werde. Frauenrechte und Gleichberechtigung würden oft negiert:

„Nein, meine Frau darf nicht arbeiten!, sagen die dann und verweigern jede Diskussion. Die Frau muss sich um die Kinder kümmern.“ (NRW 11)

„Ich erlebe das eher bei Schülern aus dem ehemaligen Jugoslawien. Die formulieren eher tradierte Rollenbilder und äußern sich eher als andere Gruppen [...] ‚Wir hätten weniger Arbeitslose, wenn Frauen zu Hause blieben‘. Wenn ich da dann einhake, heißt es: ‚Bei uns im Islam ist das aber so!‘“ (BW 15)

In dialogbereiteren Gruppen werde hingegen zugestanden, dass „Frauen arbeiten, aber keine Party machen“ (NRW 14, BW 30) sollen. Die Rolle von Männern in der Gesellschaft sei – wie in immer noch relevanten Teilen der Mehrheitsgesellschaft – ebenso klar definiert:

„Wenn man sagt: Frauen gehen arbeiten und Männer kümmern sich um die Kinder, da grinsen die sich einen.“ (NRW 36)

Darüber hinaus seien es Geflüchtete aus Syrien, die gegenüber Gleichberechtigung weniger aufgeschlossen seien. Dies wiederum unterscheide sich teils von Personen aus Afghanistan, Iran, aber auch und besonders von Kurd*innen und Jesid*innen. Höhere Religiosität vertiefe die Trennlinie zwischen den Geschlechtern. Auch unter russischstämmigen Deutschen seien in Bezug auf Geschlechterrollen häufig problematische Haltungen zu finden:

„Ich würde bei der Frage [zu Geschlechterrollen] mal aus dem muslimischen Kontext rausgehen. Mir ist das auch besonders aufgefallen bei Leuten mit deutschen Wurzeln aus Russland, die heute hier eingewandert sind. Bei denen stelle ich fest, dass die ein sehr klares Frauen-Männer-Bild [...] haben. Das hat mich echt schockiert, dass die so ein krasses Frauenbild hatten.“ (BW 13)

Im Falle muslimischer Schüler*innen nannten Lehrkräfte – neben ausländischen/islamischen Medien – immer wieder die Eltern als Quellen konservativer Bilder. Die Prägung durch die Eltern, überhaupt durch die Familie, sei besonders stark. Durch längere Aufenthalte im Herkunftsland der Eltern oder Großeltern würden diese Impulse noch verstärkt (s. NRW 03 und 15). Es traten allerdings auch Fälle zutage, in denen z. T. klare Unterschiede zwischen Eltern und Schüler*innen vorliegen. So unterstrichen einige Lehrkräfte, dass muslimische Schülerinnen trotz liberaler Erziehung anfangen, ein Kopftuch zu tragen sowie einen verhüllenden Kleidungsstil zu bevorzugen – während die Eltern dies nicht vorleben. Dies steht im Einklang mit der Beobachtung, dass – zumindest nach außen hin demonstrierte – Religiosität in Teilen migrantischer Gesellschaften zunehme. Ebenso konnten manche Lehrkräfte beobachten, dass muslimische Schülerinnen, die sich trotz Kopftuch stark schminken, ebenso muslimische Freundinnen für einen religiösen Kleidungsstil gewinnen konnten. Andere muslimische Schüler*innen reagieren auf Mädchen, die anfangen, ein Kopftuch zu tragen, beeindruckt. In einigen Diskussionen bewerteten muslimische Schülerinnen sog. Ehrenmorde als schrecklich, fügten jedoch an, dass diese nachvollziehbar seien (s. NRW 04, 09, 25). Die diesen Handlungsmustern inhärenten Vorstellungen geschlechterbezogener Ungleichwertigkeit seien allerdings in den meisten Milieus, überhaupt in der Mehrheitsgesellschaft auszumachen und stellen somit ein gesamtgesellschaftliches Problem dar, dem man sich bisher viel zu wenig angenommen

habe (s. NRW 02, 04, 09, 15, 36 und BW 01, 08, 12, 25, 31). Durch deren Erziehung seien Schülerinnen allgemein „ruhiger, lieber, fleißiger“ (BW 12) und treten selten initiativ in Erscheinung. Trotz dieser strukturellen Benachteiligung schnitten sie regelmäßig besser ab und lassen ihre männlichen Schüler teils weit hinter sich zurück. Eine Lehrkraft stellte zudem fest, dass viele Mädchen unabhängig von ihrer Gruppenzugehörigkeit rückwärtsgewandte Geschlechterrollen hinnehmen, diese gar richtig finden. Ihre Vorbilder seien oft Topmodels; bedingt durch ihr Rollenverständnis würden sie sich eher „als schönes Beiwerk“ begreifen (NRW 25); dem jeweiligen Status werde durch materielle Güter wie Kleidung, Schmuck, Make-up etc. Ausdruck verliehen. Laut dieser Lehrkraft haben auch Jungen flächendeckend ein sehr unreflektiertes Frauenbild. Quellen dafür würden nicht so sehr in den Familien, sondern in der Populärkultur liegen, in der explizit oder implizit diskriminierende Haltungen gegenüber Frauen erkennbar werden (s. NRW 25). Im Kontext dieser Geschlechterbilder versuchten einige der interviewten Lehrkräfte, Schülerinnen zu mehr Selbstbewusstsein zu verhelfen und sie für Gleichberechtigung zu gewinnen. Die Unsicherheit auf und teilweise Zurückweisung von Seiten der Schülerinnen führe bei einem Großteil entsprechend engagierter Lehrkräfte zu einer Abstumpfung im Hinblick auf sexistisches Verhalten, da sie sich gegenüber einer in sich geschlossenen Lebens- und Weltanschauung, die gesellschaftliche Tragweite hat, nicht behaupten können (s. bspw. BW 02, 17, NRW 12, 31).

Ein durchgängiges Problem stelle in verschiedenen Milieus Homophobie dar. In den achten Klassen mancher Schulen sei „Liebe und Partnerschaft“ sowie „Freundschaft“ ein übergeordnetes Thema. Dabei handele es sich um Unterrichtseinheiten, bei denen auch verschiedene Formen von Sexualität angesprochen werden. Viele muslimische Schüler*innen erwiderten „Das ist bei uns verboten“ oder „Darüber denken wir gar nicht nach“ (NRW 04 und 05). Im Zuge sich anschließender Debatten

in den Klassen folgen immer wieder unreflektierte Abwertungen, die teils in Verwünschungen und Gewaltandrohungen gegenüber homosexuellen Menschen gipfelten. Gerade die Vorstellung, dass zwei Männer zusammenleben, werde komplett abgelehnt (s. NRW 02, 31). Von muslimischen Schüler*innen aus etwas offeneren Kontexten werde eher das temporäre Zusammenleben von Frauen geduldet, wobei entsprechende Konzessionen immer wieder von sexistischen Scherzen begleitet würden (s. NRW 02, 12, 36 und BW 13, 29). Eine grassierende Homophobie sei an Schulen in BW auch in stark christlich geprägten Gruppen auszumachen (s. BW 24):

„Da sind Schüler, die sind extrem homophob. Homosexuelle Schüler haben es bei uns nicht leicht.“ (BW 24)

Vor diesem Hintergrund tendierten homosexuelle Schüler*innen dazu, ihre sexuelle Orientierung um jeden Preis zu verstecken. Die notwendige präventive und intervenierende Arbeit gegen Homophobie würde bislang v. a. von einzelnen Lehrkräften in punktuell, persönlichem Einsatz getragen und entfalte dementsprechend im Verhältnis zum Ausmaß der Problematik zu wenig Wirkung.

2.4 Umgang mit weiblichen Lehrkräften

Der Großteil der interviewten weiblichen Lehrkräfte berichtete, dass entweder sie persönlich oder ihre Kolleginnen von Schüler*innen nicht ernst genommen, ihr Unterricht gestört und/oder ihre Anweisungen nicht befolgt wurden. Sie führten diese zu ihren männlichen Kollegen unterschiedliche Behandlung auf einen Mangel an Respekt gegenüber Frauen im Allgemeinen sowie gegenüber anderen Kulturen bzw. Lebens- und Weltverständnissen zurück, die sie u. a. stärker bei muslimischen Schüler*innen verorteten. Sie fühlten sich, nicht nur weil sie Frauen sind, sondern auch als teils einziger Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft abgelehnt:

„Ich fühle das eigentlich regelmäßig. Man merkt es am Verhalten, dass gerade die männlichen Schüler nicht ernst nehmen.“ (NRW 36)

„Ich habe von Kolleginnen gehört, dass sie von ihrem Beruf enttäuscht sind, weil sie nicht für voll genommen werden. Die Zurückweisung von ihnen wird dann auch schnell mal persönlich.“ (NRW 11)

Mehrfach war von Fällen die Rede, bei denen Lehrerinnen, die sich kritisch bis ablehnend über den Islam geäußert haben, direkt Gewalt angedroht wurde (s. NRW 13, 21, 28, BW 05, 08):

„Eine Kollegin in Politik wurde, nachdem sie was zum Islam in der Türkei gemacht hat, von zwei Jungen dermaßen angeschrien und bedrängt, dass sie den Unterricht abbrach.“ (NRW 21)

Der Wertekanon, der zu dieser Respektverweigerung führe, konstituiere sich aus einer teils religiös begründeten Erziehung im Elternhaus, in der Frauen ein geringerer Status zugewiesen werde. Im Rahmen von Anhörungen und Disziplinarmaßnahmen zeige sich, dass ebenfalls einige – nicht alle – Eltern, insbesondere die Väter, diese Werte vertreten:

„Bei uns gab es einen Vorfall, da wurden die Eltern eingeladen. Der Vater des Jungen lehnte es aber ab, mit der Lehrerin von seinem Sohn zu sprechen. Unser Schulleiter hat dann beim zweiten Termin, bei dem auch die Lehrerin im Büro saß, so reagiert, dass es sich der Vater aussuchen kann: entweder die Lehrerin als Ansprechpartnerin akzeptieren, oder es gibt eben kein Gespräch.“ (BW 15)

Des Weiteren werde auch innerhalb religiöser Verbände dem Gedanken der Gleichberechtigung und folglich des respektvollen Umgangs mit weiblichen

Lehrkräften entgegengewirkt (s. NRW 11 und 30). I. d. R. werde den betreffenden Schülern eine bis zwei Chancen gegeben und beobachtet, inwieweit sich diese weiterhin auffällig verhalten. Im schlimmsten Falle werden die Schüler der Schule verwiesen. Eine alevitische Lehrkraft berichtete ebenso von Vorfällen, wo Druck nicht auf andere Schüler*innen (s. 2.5), sondern auf Lehrer*innen ausgeübt wird:

„Meine [alevitischen] Kolleginnen werden offensiv von den Schülern, teilweise in der Grundschule, gefragt: ‚Fasten Sie nicht? Warum tragen Sie kein Kopftuch?‘ Also [...] es gibt keine Hemmschwelle. Die sind in ihrer Art und Weise dreist und haben den Mut, so eine Lehrerin zu fragen. Also nicht nur untereinander, auch Lehrer.“ (NRW 17)

Hier sind nicht die Fragen an sich das Problem, sondern die Missbilligung und die Forderung, die darin mitschwingen. Solche Fragen zum Fasten würden aber auch männlichen Lehrkräften gestellt. Ein abschätziges Verhalten gegenüber weiblichen Lehrkräften sei aber auch gruppenübergreifend festzustellen, wenn Frauen naturwissenschaftliche Fächer unterrichten (im Gegensatz bspw. zu Sprachen). Bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund haben Lehrerinnen aus der Mehrheitsgesellschaft des Öfteren Probleme. Zwei Lehrerinnen mit Migrationshintergrund berichteten hingegen, dass sie von Schüler*innen sogar in Schutz genommen wurden, falls sich ein*e Mitschüler*in ihnen gegenüber respektlos verhielt. Dies resultiere daraus, dass die Schüler*innen den Migrationshintergrund wahrnehmen, sich verantwortlich fühlen und Beschützerrollen entwickeln (s. NRW 17 und 20).

2.5 Umgang mit Schüler*innen mit anderen Religionsverständnissen

Lehrkräften zufolge übten manche, sich stark religiös definierende muslimische Schüler*innen Druck auf Mitschüler*innen aus, wobei sich dieser zumeist gegen andere Muslim*innen und nicht gegen Jugendliche anderer Glaubensrichtungen richtete.¹⁵ Eine Ausnahme stelle der Hass auf Jüd*innen dar. Druck auf Mitschüler*innen würde auch von katholischen Jugendlichen ausgeübt, die in einigen Fällen besonders anfällig für diskriminierende Vorurteile bzw. Vorstellungen von Ungleichwertigkeit seien (s. NRW 17, BW 11, 24 und 30). Im Falle von Druck unter Muslim*innen sind häufige Vorwürfe, während des Ramadan nicht zu fasten oder freitags nicht in die Moschee zu gehen (s. BW 02, NRW 17 und 25). Dabei gehen manche Schüler*innen so weit, dass sie sich als Hüter*innen religiöser und moralischer Werte sehen (s. Theil 2017: 10). Andere Schüler*innen verhalten sich bei solchen Situationen ruhig oder entwickeln sich zu Mitläufer*innen. Diese gegenseitige Kontrolle wurde von mehreren Lehrkräften als eines der schwerwiegendsten Probleme für den Zusammenhalt in den Klassenstufen beschrieben:

„Da hört man auch ‚Der isst ja Schwein!‘ in der Mensa. Ich sage dann: ‚Das ist seine Sache‘. Viele religiöse und ethnische Minderheiten fühlen sich auch hier, in Deutschland, nicht wohl und sicher, ihre Vorstellungen auszuleben. Die deutschen Kollegen kriegen das nicht mit oder haben keine Zeit, sich damit zu beschäftigen [...] So am Anfang von Ramadan: ‚Fastest du, fastest du nicht?‘ Und viele sagen dann ja, und viele essen dann auch heimlich. Also das ist eine Propagandamaschine, also dass sie unbedingt so sein müssen. Da werde

sogar ich als Lehrer gefragt. Da waren sie sehr enttäuscht, als ich sagte: ‚Nein, ich faste nicht‘. [...] Der Druck wird dann auf verschiedene Weise hergestellt.“ (NRW 11)

Es wurde an einer Schule eine Teilkonferenz einberufen, als ein Schüler andere mit folgender Äußerung von einer Teilnahme am Sportunterricht abhielt: „Wenn die Schüler am Ramadan schwimmen gehen sollten, werden sie alle in die Hölle kommen“ (NRW 04). Auch in Anwesenheit von Lehrkräften habe sich der Druck gegen andere Schüler*innen gerichtet:

„Einige Schüler sind missionarisch unterwegs. Die setzen ganz klar die anderen unter Druck. Und das merkt man, wenn man im Unterricht über irgendetwas spricht, und jemand [...] sagt irgendwas ich sag mal Aufgeklärtes, [...] also was eher so modernen Werten entspricht, und kriegt dann von jemand anderem auf Arabisch, Türkisch, Kurdisch [...] eins übergebraten. Und selbst wenn man dann was sagt wie ‚Stopp! Erstens in der Klasse nur Deutsch, zweitens das bleibt bitte unkommentiert, und ich hör an dem Tonfall, dass das grad nicht in Ordnung war, was die dazu gesagt haben. Also bitte spart euch das. Sie kann sagen, was sie möchte‘. Dann kommen danach aber Schüler auf mich zu und sagen: ‚Das bringt gar nichts, wenn Sie da was sagen, denn das geht in der Pause weiter.‘ Also da wird massiver Druck ausgeübt.“ (NRW 36)

Die Forderung an muslimische Schülerinnen vonseiten ihrer Mitschüler*innen, ein Kopftuch zu tragen, könne Formen physischer Gewalt annehmen, wenn sich diese Schülerinnen nicht an diese Vorgabe halten. Einige Lehrkräfte berichteten davon, dass an ihrer Schule auf religiöse Minderheiten Druck ausgeübt werde (s. NRW 17, s. auch NRW 03, 08, BW 12, 24, 26). Bei den großen Weltreligionen gebe

15 Nur zwei Lehrkräfte hatten beobachtet, dass Druck gegen nichtreligiöse Schüler*innen ausgeübt wurde.

es einen „Absolutheitsanspruch“, der dann von der Elterngeneration auf die Kinder übertragen werde. So müssten gerade alevitische Jugendliche – auch vor dem Hintergrund der Entwicklungen in der Türkei – ihre Religion immer stärker vor ihren sunnitischen Mitschüler*innen verteidigen:

„[Sie werden] extrem konfrontiert und unter Druck gesetzt. Sie werden darauf hingewiesen, dass alles *ḥarām* [= tabu] ist, wenn sie kurze Hosen tragen [...]. Der Druck geht in die Richtung, [...] dass die alevitischen Schüler das Gefühl haben, dass sie minderwertig sind, dass sie in so eine Verteidigungsposition geraten sind.“ (NRW 17)

In diesem Zusammenhang nannte die Lehrkraft Ausflüge zu verschiedenen Gebetshäusern, darunter auch zu einem *Cemevi* (= alevitisches Versammlungs- und Gotteshaus). Im Zuge dieser Ausflüge sei es zu Konflikten gekommen, da die alevitischen Schüler*innen und ihre Religion Gegenstand abfälliger Witze wurden. Dies sei allerdings nicht nur von sunnitischen, sondern auch von katholischen Kindern sowie Kindern mit russischem Migrationshintergrund ausgegangen. Vorurteile und der Umgang mit selbigen wurden von der Lehrkraft anschließend thematisiert. Bei solcher Thematisierung wären allerdings i. d. R. nur die angegriffenen Jugendlichen adressiert. Hier stand nicht zuletzt die Frage im Vordergrund, wie man mit solchen Anfeindungen umgehen kann.

Lehrkräfte konnten auch beobachten, dass Gespräche unter Schüler*innen stattfinden, die als Missionierungsversuche zu definieren seien (s. bspw. NRW 11). Eindeutige Versuche seien allerdings eher selten beobachtbar. In einigen Städten in NRW lebe ein Teil der Schüler*innen in Bezirken, in denen manche Moscheen auf dem Index von Sicherheitsbehörden stehen. Manche dieser Schüler*innen vertreten dann zwar vehement ihren Standpunkt, fordern diesen aber nicht von anderen Schüler*innen

ein bzw. leisten keine Überzeugungsarbeit. Aufgrund ihres Zugangs zu ihrer Religion sowie ihrer Entschiedenheit haben diese Schüler*innen allerdings oft den Status von Vorbildern. Teils seien es aber Verbände oder Gruppen, die direkt versuchten, auf den Ort Schule einzuwirken:

„Gestalten in langen Kleidern, Umhängen mit Schülern auf dem Schulhof stehen sehen bzw. außerhalb des Schulgeländes herumlaufen sehen. Also da gibt es auch von anderer Seite Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler.“ (NRW 36)

An einem Ort seien auch evangelikale Kreise durch Missionieren aufgefallen: Es sei eine gezielte Anwerbung von Schüler*innen in der Pubertät zu verzeichnen (s. BW 24), die insbesondere bei Sport- und Freizeitaktivitäten, auch innerhalb von Pfadfindergruppen, stattfinde. Teilweise würden Schüler*innen unter Druck gesetzt, bei Anwerbungsversuchen Erfolge vorzuweisen. Zu diesen Versuchen kommt es immer wieder, obwohl in vielen Interviews die klare Haltung erwähnt wurde, mit der Schulen missionarischen Tätigkeiten – oft auch im Rahmen sofortiger Thematisierung – begegnen.

2.6 Religiös aufgeladene nationale Identitäten und Abwertung von Gruppen

Lehrkräfte haben mehrfach zum Ausdruck gebracht, dass sich in den letzten Jahren viele muslimische Schüler*innen nicht nur stärker religiös zu definieren (und teils abzugrenzen) begannen, sondern dass sie ebenso – und teils noch stärker – unter Schüler*innen Bedürfnisse nach Bindung an eine klar definierte, positiv konnotierte (nicht-deutsche) nationale Identität erkennen konnten, die mit religiösen Aspekten verknüpft werde. Hierunter fallen laut Lehrkräften insbesondere jene türkischstämmige Jugendliche, die einen starken

Bezug zum Herkunftsland ihrer Familien entwickeln. Dies äußere sich teils in einem verherrlichen- den Blick auf die Türkei allgemein sowie auf die gegenwärtigen politischen Entwicklungen. So berichteten Lehrkräfte für Geschichte und Politik davon, dass sich Schüler*innen beleidigt fühlen, wenn Unterrichtseinheiten, die auf die Türkei Bezug nehmen, kritisch ausfallen (NRW 17, s. auch 2.2):

„Da wird schnell eine Rechtfertigungsposition erkennbar, die auch mit Nachdruck und Lautstärke gestützt wird.“ (NRW 17)

Hier zeigt sich, wie sich überschneidende und z. T. ausschließende doppelte Gruppenzugehörigkeiten zu Konflikten bzgl. Identitäten und Loyalität führen können. In Bezug auf eine Parteiannahme mit der autoritären und islamisierten türkischen Politik wäre auch zu ergründen, inwieweit diese aus tieferer Überzeugung entspringt oder aus prinzipieller Solidarität mit der türkischen Politik herrührt, die unabhängig von der aktuellen politischen Lage in der Türkei einen Teil der eigenen Identität verteidigen möchte. In vielen der beobachteten Ausprägungen ist das Verteidigte jedoch problematisch: Neben einer Idealisierung der Türkei konnten Lehrkräfte zum Teil auch eine Verherrlichung von Waffen und Gewalt beobachten (s. NRW 17 und 33). Dementsprechend artikulierten manche Jugendliche, dass sie Soldaten werden und die Türkei verteidigen wollten. Ebenso würden manche Jugendliche beginnen, sich für Armeekleidung und martialisches Auftreten zu begeistern. Insbesondere der türkische Staatspräsident Erdoğan sei zu einer zentralen Identifikationsfigur für Schüler*innen geworden:

„Aus der Schule weiß ich, dass manche Schüler Erdoğan als Bildschirmschoner haben, weil sie den so verehren – und die sind 15, 16 Jahre alt.“ (BW 13)

Die damit einhergehenden autoritären Einstellungen könnten wiederum zu einer kritischen

Haltung gegenüber Deutschland sowie gegenüber demokratischen Werten führen. Letztere werden häufig als Schwäche ausgelegt:

„Hätten wir hier in Deutschland eine klare Ansage von oben, würde es auch nicht so viel Kriminalität geben.' Das ist, was ich bei Diskussionen öfter mal höre. Die Schüler, die sich so äußern, wollen ganz klar mehr Autorität von oben, dass nicht alles aus dem Ruder läuft.“ (NRW 19)

„Viele meiner Schüler haben keine demokratische Vorbildung. Andere Lebenspraktiken akzeptieren sie nicht. Insofern sind auch keine demokratischen Verhaltensweisen zu erwarten. Oft scheint es so, dass sie die Demokratie nur nutzen, um ihre persönlichen Interessen durchzusetzen. Aber Mitmenschen zu respektieren – das ist was anderes.“ (NRW 11)

Laut vieler Lehrkräfte hänge eine Distanzierung von Deutschland stark von der Herkunft muslimischer Schüler*innen ab. Das Deutschlandbild unter Geflüchteten unterscheide sich davon:

„Bei den Geflüchteten, mit denen ich zu tun habe, ist das anders. Die haben ein sehr positives Verhältnis dem [deutschen] Staat gegenüber. Angela Merkel bezeichnen die als ihre Mama [...]. Unabhängig von ihrer realen Situation ist sehr viel, was mit dem deutschen Staat zusammenhängt, positiv konnotiert bei denen, während bei den Deutschtürken der deutsche Staat und Angela Merkel – die sind sehr stark über Erdoğan definiert, sehr negativ, sehr antidemokratisch.“ (NRW 36)

Zu türkischstämmigen Schüler*innen hieß es:

„[Sie sind in einigen Fällen] absolut Erdoğan-hörig. Die finde ich als Gruppe am problematischsten, von allen am

radikalsten, am schwierigsten, am wenigsten offen. Die sind auch oft offen rassistisch, auch oft in Bezug auf Flüchtlinge.“ (NRW 36, s. auch NRW 11, 04 und 07)

Über diese Identifikation mit einer als „höherwertig“ wahrgenommenen türkischen Wir-Gruppe komme es bei manchen Schüler*innen zur Manifestation rassistischen Denkens, welches sich nicht nur gegen Geflüchtete, sondern ebenso andere Gruppen richte, sowie zur Übernahme von Verschwörungsmuthe, die die Situation des eigenen Kollektivs erklären sollen:

„Die meisten meiner deutsch-türkischen Schüler sind gegen Kurden. Das ist das primäre Feindbild. Danach kommen die Juden.“ (NRW 32)

„Erdoğan spricht überall, jeden Tag zweimal, dreimal. Und alle Fernsehkanäle in der Türkei übertragen seine Reden auch live. Und dann wird es auch zum Thema, dass weltweit die USA und Israel Türkeigegner sind und das Land spalten wollen. Deshalb ist für die auch ein großer Held aufgestanden, ein Prophet, der sich der gesamten Welt entgegenstellt. Das ist auch kein Geheimnis. Das passiert tagtäglich und öffentlich. Die Jugendlichen übernehmen das alles, und da sie auch kein Hintergrundwissen haben, werden sie dadurch radikalisiert und islamisiert. [...] Und das bringen sie mit in die Schule rein und versuchen, andere zu überzeugen.“ (NRW 11)

„Ob man jemanden ausschließt, weil er nicht-türkisch, nicht-muslimisch, nicht-kurdisch usw. ist, das ist so ein Thema, das immer wieder aufkommt in so Unterhaltungen – obwohl ich auch nicht weiß, ob das unbedingt religiös ist. Manchmal ist das auch so eine kulturelle Sache [...]. Wenn Erdoğan aufrufen würde zu einer Demo, dann würden

sie auch alle laufen. Das ist das, was mich ängstigt, was die türkische Community angeht.“ (BW 13)

Lehrkräfte, die diese Entwicklung seit Langem verfolgen, selbst diesen Migrationshintergrund teilen und mehrmals versuchten, die Eltern der betreffenden Schüler*innen für ein klärendes Gespräch zu gewinnen, stellten fest:

„Sobald das im türkischen Fernsehen gezeigt wird, wird das zuhause diskutiert. Es gibt vielfältige Reaktionen im türkischsprachigen Umfeld, aber viele finden das gut, dass Erdoğan so Klartext redet. Und diese Haltung – auch die Akzeptanz einer autoritären Staatsform – vermittelt das Elternhaus natürlich an die Kinder, unsere Schüler, weiter.“ (BW 05, s. entsprechend NRW 11, 17 und 35)

Aber nicht nur Erdoğan werde als Symbol- und Rechtfertigungsfigur herangezogen. Im Zusammenhang mit antiwestlich-antidemokratischen Äußerungen und entsprechender Ausgestaltung einer türkischen Identität werden nationalistische Parteien wie die türkische rechtsextreme MHP sowie der in Deutschland aktive türkische Dachverband ADÜTDF genannt.¹⁶ Jugendliche tragen u.a. Aufnäher mit drei Halbmonden, zeigen den

16 ADÜTDF (*Föderation der Türkisch-Demokratischen Idealistenvereine in Deutschland e.V.*) ist in Deutschland der Dachverband der rechtsextremen Ülkücü-Bewegung (Idealisten). Diese strebt Turan, ein großtürkisches Reich, an, propagiert Rassismus und einen autoritären Nationalismus. ADÜTDF hat 7.000 Mitglieder und vertritt die Interessen der nationalistischen türkischen Partei der Nationalistischen Bewegung (MHP) (s. <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/252855/einfuehrung-graue-woelfe-und-tuerkischer-ultranationalismus-in-deutschland> (Zugriff: 08.07.2019)).

Wolfsgruß der Grauen Wölfe¹⁷ oder den *Rabaa-*Gruß der Muslimbruderschaft¹⁸ und äußern sich positiv über Personen wie den ehemaligen MHP-Vorsitzenden Alparslan Türkeş, dem innerhalb des rechten Lagers der Türkei fast schon ein Kultstatus zukommt. Neben dessen rassistischen Äußerungen zu Jüd*innen, Kurd*innen und Armenier*innen sowie Bestrebungen, eine „Großtürkei“ zu errichten, lehnte er die Integration türkischstämmiger Deutscher ab, da diese ihren nationalen Wurzeln treu bleiben sollten. Heute können vor allem junge Menschen mit türkischem Migrationshintergrund, die auf der Suche nach Identifikationsfiguren sind, durch solche Personen mobilisiert werden:

„Der lebt in den Köpfen weiter. ‚Ich bin nicht deutsch – ich bin Türke! Das, was der [d.h. Türkeş, d. V.] damals gesagt hat, ist uns heilig!‘ Mit Kritik an solchen Personen und Strömungen braucht man denen dann auch gar nicht zu kommen, da sie das eh als Lügenpropaganda abtun. Die türkische Identität muss ja verteidigt werden.“ (BW 02)

Auch wenn Äußerungen wie diese nahelegen, dass sich die Jugendlichen mit politischen Akteuren der Türkei beschäftigt haben, stellten einige Lehrkräfte bei der Erläuterung der osmanischen Geschichte fest, dass Schüler*innen – auch wenn sie sich positiv auf das Osmanische Reich beziehen – kaum geschichtliches Wissen zu dem Thema haben. So berichtete eine Lehrkraft, dass zwei Schüler fest davon

überzeugt waren, das Osmanische Reich habe bis weit ins heutige China gereicht (s. NRW 04). Daran werde nicht zuletzt der propagandistische Erfolg des Neo-Osmanismus bzw. der *Grauen Wölfe* erkennbar, laut derer ein neu errichtetes Osmanisches Reich das alte territorial weit übertreffen werde (ebd.). Bei besagten Jugendlichen habe sich diese Idealvorstellung dermaßen festgesetzt, dass sie sie bereits als einen historischen Fakt wahrnehmen. So sehen manche Schüler*innen in den *Grauen Wölfen* eine ganz normale Vereinigung, bei der die meisten ihrer Verwandten seien (s. NRW 10, BW 02). Schüler*innen kämen teils „mit den Ausprägungen der Demokratie nicht zurecht“ (BW 09), was nicht allein auf „religiöse Traditionen zurückgeführt“ werde – vielmehr stehe hier der Bezug zur türkischen „Heimat“ im Vordergrund. Im Zuge dessen würden Vergleiche zwischen Deutschland und der Türkei gezogen, wobei letztere klar favorisiert werde (s. BW 09 und 23, NRW 07, 13 und 25). Auf den ersten Blick komme der persönliche Einsatz für die Türkei und Erdoğan ohne religiöse Argumentation aus: „Da wird meine Nation angegriffen. Ich muss sie und mich verteidigen!“ (NRW 14) Allerdings zeigten die meisten der besprochenen Fälle, dass die Ablehnung gegenüber der Demokratie und dem Wertekanon hierzulande über einen Nationalismus begründet wird, der stark religiös grundiert ist. Religiös-politische Figuren wie Necmettin Erbakan¹⁹ werden als Identifikationsfiguren für junge türkischstämmige Deutsche genannt, die nicht nur nationalistisch denken, sondern eine Islamisierung befördern. Diese Synthese zeigt sich bei diesen

17 Die weißen Halbmonde auf rotem Grund sind das Parteilogo der MHP und neben dem Grauen Wolf (Bozkurt) Erkennungszeichen der Ülkücü-Bewegung. Anhänger letzterer werden Graue Wölfe genannt (s. http://www.verfassungsschutz-bw.de/Lde/Startseite/Arbeitsfelder/Woelfe+und+Halbmonde_+Die+Symbolik+der+_Uelkuecu_Bewegung_ (Zugriff: 08.07.2019)).

18 Auch Erdoğan zeigte diesen und trägt über seine Vorbildrolle zur Popularisierung bei (s. <https://www.tagesspiegel.de/politik/tuerkischer-praesident-auf-staatsbesuch-was-erdogans-islamistischer-rabia-gruss-bedeutet/23128932.html> (Zugriff: 20.10.2018)).

19 Gründer der islamistischen Bewegung Millî Görüş (Nationale Sicht). Erbakan setzte sich für eine Überwindung der Demokratie zugunsten einer islamischen Ordnung ein (s. <https://www.verfassungsschutz.de/de/arbeitsfelder/af-islamismus-und-islamistischer-terrorismus/zahlen-und-fakten-islamismus/islamistische-organisationen-2018/legalistische-islamistische-gruppierungen-2018/milligoerues-bewegung-2018>) und verbreitete eine antisemitische Weltansicht (s. <https://www.bpb.de/politik/extremismus/islamismus/36356/antisemitismus-im-islamismus?p=all>) (Zugriffe: 08.07.2019).

häufig von Schüler*innen bei Diskussionen vertretenen Positionen: Zum einen habe Erdoğan dem türkischen Staat und dessen Kultur international ein höheres Ansehen verschafft, zum anderen verleihe er mit seinen klaren Positionen in religiösen Fragen der türkischen Gesellschaft in sich Stabilität. Darunter falle auch die Stärkung der Familienordnung sowie – zum „gottgefälligen Verhalten der Frau“ (NRW 14) – die Wiedereinführung des Kopftuchs.

Wie auch bei der Frage nach autoritären Machtstrukturen tauchen bei religiösen Fragen Vergleiche zwischen Deutschland und der Türkei auf: In einigen Unterrichtseinheiten sei von Schüler*innen problematisiert worden, dass es in Deutschland keinen Muezzin-Ruf gibt. Lehrkräfte gingen darauf vereinzelt ein, indem sie die Geschichte und Tradition Deutschlands jener in islamischen Ländern gegenüberstellen. Dabei thematisieren sie auch Einschränkungen in Bezug auf die Religionsfreiheit, die u. a. in der Türkei vorliegen. Bei den Gesprächen mit den Lehrkräften wurde häufig DİTİB erwähnt und unterstrichen, dass für junge Menschen über diesen Verband ein Denken gestärkt werde, welches der Präsenz von „Parallelwelten“ zuarbeite.²⁰ Insgesamt betonten die Lehrkräfte, die solche Abgrenzungsformen beobachten konnten, dass sie versuchten, dieser Haltung mit Fakten und Argumenten entgegenzuwirken:

„Das sind doch eure Gesetze, das ist euer Land hier!“ (NRW 03)

Diese Betrachtungsweise werde aber von vielen Jugendlichen nicht geteilt. Deutschland sei ein

Land, das ihnen fremd geblieben ist. Ihrer Ansicht nach haben die Deutschen es bisher versäumt, Menschen aus der Türkei respektvoll zu begegnen, denn schließlich seien sie es gewesen, die Deutschland wieder aufgebaut hätten (s. NRW 10). Selbst bei großen Sportereignissen, bei denen in den letzten Dekaden wenigstens temporär eine gemeinsame Identifizierung zu verzeichnen war, merke man heute eine Verschiebung hinsichtlich des Zugehörigkeitsgefühls:

„Früher haben alle zusammen deutsche Fußball-Shirts getragen. Da gab es gemeinsame Helden. Und auch wenn Fußball da so stark bindet, ist das heute eher selten, dass türkische Schüler da mitmischen.“ (NRW 06)

Gleichzeitig haben Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund ein sowohl türkisches als auch deutsches Selbstverständnis. Die nationale Identität nimmt hier also verschiedene Ausprägungen an. Lehrkräfte erhielten häufig die Antwort, dass sich die Jugendlichen beiden Ländern und Kulturen zugehörig fühlen. Bedingt durch Sprache, Kultur und soziales Umfeld neigen diese Schüler*innen dazu, die Bindung zur Türkei als stärker zu erachten. Deutschland werde zum Ort materieller Vorteile und beruflicher Selbsterfüllung – jedoch zu einem Ort, dem man sich emotional verbunden fühle (s. BW 12, 27, NRW 04, 30, 36).

Geht es um Fragen der Integration in Deutschland komme es seltener zur offenen Konfrontation mit besagten nationalistisch-religiösen Haltungen. Im Gegensatz dazu stelle der Genozid an den Armenier*innen einen zentralen Auslöser solcher Konflikte dar:

„Ein Kollege von mir wurde von einem türkischstämmigen Schüler beschimpft: ‚Wie kannst du mein Land beleidigen?‘ Der Lehrer war Geschichtslehrer und hat über den armenischen Genozid gesprochen.

20 DİTİB (Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion) organisiert ca. die Hälfte der registrierten Moscheen in Deutschland und ist am schulischen Islamunterricht beteiligt. Der Verband wird direkt aus der Türkei gelenkt und übt einen tiefgreifenden Einfluss auf die türkischstämmige Community in Deutschland aus. S. auch <https://www.welt.de/politik/deutschland/article163327629/An-deutschen-Schulen-lernen-Kinder-zu-denken-wie-Erdogan.html> (Zugriff: 20.10.2018).

Ich habe dann auch gleich die Behörden alarmiert. Was ist denn los hier? Ich war fassungslos. An deutschen Schulen werden Lehrer beleidigt und unter Druck gesetzt und können sich nicht verteidigen.“ (NRW 11)

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass Lehrkräfte in Bezug auf ihre Handlungsoptionen teils überfordert sind. Zunächst wäre eine Bearbeitung der Situation mit pädagogischen Mitteln bzw. danach mit Sanktionsmöglichkeiten, die der Schule zur Verfügung stehen, durchzuführen. Der hohe Grad an Emotionalität gerade bei diesem Thema, aber auch in Bezug auf den sog. Dersim-Genozid an kurdischen Alevit*innen treten in beiden Bundesländern immer wieder auf.

„Ich wurde mal als Vaterlandsverräter beschimpft, da ich türkische Wurzeln habe und die Verhältnisse in der Türkei kritisiert habe. Da merke ich: Es gibt keine Kritikfähigkeit bei den Schülern. Die wollen mehr Unterstützung und die Meinung: ‚Eigentlich sind die Türken top! Die wollen nur Weltfrieden, auch wenn da ein paar Leute draufgehen – das gehört eben dazu!‘“ (NRW 13)

2.7 Wahrnehmungen von islamistischem Terrorismus

In zwölf Interviews war von Schüler*innen die Rede, die radikale Ansichten vertraten und auf aggressive Weise den politischen Islam mitsamt einem der Scharia verbundenen Gesellschaftsmodell verteidigten. Die jeweiligen Lehrkräfte unterstrichen jedoch stets, dass von den betreffenden Schüler*innen keine konkrete Gewalt ausgehe. Einige Lehrkräfte berichteten allerdings davon, dass sich ehemalige Schüler*innen dem IS angeschlossen hätten. Insofern ist durchaus auch eine weiterführende Radikalisierung zu beobachten. In der Mehrzahl der Interviews schätzten die Lehrkräfte

die Herausforderung einer islamistischen Radikalisierung an ihren Schulen jedoch als gering ein.

Bei Thematisierung der Terroranschläge von Paris und Nizza wiesen die Lehrkräfte überwiegend darauf hin, dass die meisten Jugendliche an den Folgetagen oft verängstigt und erschüttert in die Schulen kamen – und zwar gruppenübergreifend und religionsunabhängig. Die Religionszugehörigkeit spielte bzgl. der Anteilnahme kaum eine Rolle. Erhöhter Gesprächsbedarf konnte an fast allen Schulen und in allen Klassenstufen festgestellt werden. Eine ebenso häufige Beobachtung war, dass sich muslimische Schüler*innen seit den Terroranschlägen bemühten, zwischen Islam und Islamismus eine Abgrenzung vorzunehmen. Daran schlossen sich Diskussionen zwischen (auch nicht-religiösen) Schüler*innen an, die bis in die Pausen hineinreichten. Lehrkräften zufolge herrsche hier immer wieder ein Begriffschaos vor. So würden von manchen Schüler*innen Islam und Islamismus gleichgesetzt – mit verschiedenen Implikationen: Zum einen diene dies nicht-muslimischen Schüler*innen dazu, den Islam zu dämonisieren; zum anderen werde von einem kleinen Teil muslimischer Schüler*innen Islamismus auf diese Weise als etwas Begrüßenswertes, zu Rechtfertigendes dargestellt. Islamist*innen seien demnach Menschen, die „ganz normal friedlich glauben“ (BW 11). Eine bei diesen vorliegende, sich u. a. gegen den Westen, die Demokratie und Jüd*innen richtende Radikalisierung werde deren Meinung nach von Medien aufgebauscht.

Lehrkräfte beobachteten ebenso, dass im Zuge der Terrorereignisse in verschiedenen europäischen Ländern eine Gleichgültigkeit unter Schüler*innen Einzug hielt:

„Als sich die Medien überschlugen, ging das Schreckhafte, die Exklusivität irgendwann weg. Die Schüler waren irgendwann immun dagegen. Ich würde das jetzt nicht mit abgebrühter bezeichnen, aber es gab definitiv eine Gewöhnung. Es gab keinen Schock mehr.“ (NRW 19)

Was im Zuge der Medienberichterstattung ebenso beobachtet werden konnte, war ein Widerstand, der sich unter Schüler*innen breit machte, sobald es zu öffentlichen Bekundungen oder Schweigeminuten für die Opfer von Paris kam:

„Die Identifikation fehlt bei den Schülern. Muslimische Schüler haben sich geweigert, bei der Schweigeminute mitzumachen, und haben den Raum verlassen. Als Begründung sagen sie dann: ‚Wieso sollen wir jetzt aufstehen? Wieso picken wir uns gerade jetzt Frankreich raus? Jeden Tag passiert doch was. Jeden Tag geh’n da Bomben in Syrien hoch [...] da sagt keiner was. Und kaum platzt ’ne Bombe hier, sind alle in Trauer.‘“ (NRW 11)

Eine Lehrkraft bezog sich auf die unter muslimischen Schüler*innen verbreitete Differenzkonstruktion zwischen Muslim*innen und nichtmuslimischen Europäer*innen, als sie betonte, dass die bzgl. der Terrorereignisse in Paris erkennbare Aggressivität oder emotionale Distanz bestimmter Schüler*innen damit zusammenhänge, dass Betroffenheit fast ausschließlich davon abhängig sei, ob die „*eigene Familie, eigene ‚Landsleute‘*“ (NRW 20) involviert sind. Die Fokussierung der Medien auf europäische Opfer triggere hier Gefühle der Indifferenz bis hin zu Schadenfreude. Diese Beobachtungen der Lehrkräfte zeigen, dass die Schüler*innen, die den medialen und politischen Umgang mit diesen Terrorakten als Messen mit zweierlei Maß wahrnehmen, verkennen – und in der Schule auch nicht genügend nahegebracht bekommen –, dass Ereignisse in Europa in europäischer Berichterstattung zum einen automatisch stärkere Beachtung finden und sich zum anderen die Brisanz und die Beachtung nicht nur wegen der Opfer auf die Anschläge beziehen, sondern auch stark wegen der Tatsache, dass diese Menschen Ziele wurden, um einen Angriff auf die ganze Gesellschaft und die Demokratie zu verüben.

Wenn Schüler*innen mögliche Ursachen der Terroranschläge erörterten, seien auch Verschwörungsmymen herangezogen worden. Ausgehend von der Überzeugung „wahre Muslime tun so etwas nicht“ (BW 12) sei die Annahme verbreitet, die Anschläge seien von westlichen Geheimdiensten eingesetzt worden, um den Ruf von Muslim*innen weltweit zu schädigen (s. NRW 04). Hierbei werden auch Beiträge ausländischer Medien herangezogen, die die Echtheit der Bekenner-schreiben der Terrorist*innen anzweifeln.

Sobald allerdings der IS thematisiert wird, stellen Lehrkräfte fest, dass von Seiten der Schüler*innen fast ausschließlich Antipathie hinsichtlich der enormen, vom IS ausgehenden Gewalt deutlich werde. Zwar komme es auch vereinzelt vor, dass Schüler*innen Scherze machen – selten werden Hinrichtungsvideos ausgetauscht –, aber die Mehrheit der Lehrkräfte weist auf Bestürzung und Ablehnung als vorherrschende Reaktionen hin. Auch in diesem Kontext tauchten allerdings Verschwörungsmymen auf. Viele Schüler*innen behaupteten, der IS sei von Europa und Amerika oder auch Israel koordiniert, damit Muslim*innen „einen schlechten Ruf bekommen“ (BW 08). In einem Fall hätten Schüler*innen den Wunsch zum Ausdruck gebracht, die Propaganda des IS zu behandeln. Die verantwortliche Lehrkraft bereitete eine Unterrichtseinheit vor, in der die Argumentation dekonstruiert wurde. Zu den behandelten Themen gehörte auch das Argument, wonach westliche Bildung schlecht sei. Die Schüler*innen hätten jedoch in Anbetracht ihrer persönlichen Lage – sich an einer Schule ausbilden lassen zu können, um auf dem Arbeitsmarkt (und damit in der Welt) zu bestehen – problemlos erkennen können, dass dieses Argument „überhaupt keinen Charme hat“ (BW 11). Das Interesse an diesem Thema sei enorm groß und müsse wesentlich stärker gerade in gefährdeten Schulen (mit sich potenziell radikalisierenden Schüler*innen) in den Fokus gerückt werden.

2.8 Diskriminierungserfahrungen und Abgrenzung

Bei der Zunahme der Religiosität innerhalb migrantischer Communitys, die u. a. vom Wunsch nach (nationaler) Zugehörigkeit gespeist ist (s. 2.6), spielt auch misslungene Integration, die u. a. auf Diskriminierungserfahrungen zurückgeführt werden kann, eine Rolle. So berichtete etwa die Hälfte der interviewten Lehrkräfte in beiden Bundesländern, dass Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund Erfahrungen mit Alltagsrassismus immer wieder als Ursache für eine Abkapselung und teils verstärkte Zuwendung zum Islam anführten. Betroffene Schüler*innen prägten sich diese Diskriminierungserfahrungen ein, die sie am offensichtlichsten in Form verbaler Gewalt, aber auch als institutionelle und strukturelle Diskriminierung erlebten (die auch Lehrkräften oft nicht bewusst ist), und teilten sie mit anderen Mitgliedern ihrer Community. Diese Diskriminierungserfahrungen würden als Beleg angeführt, dass die eigene Community in Deutschland nicht willkommen sei. Bei Gesprächen über die Familien der Schüler*innen erwähnten diese auch, dass ihre Familien schon damals – d. h. teilweise vor fünf Jahrzehnten – das Gefühl hatten, nicht in Deutschland ankommen zu können:

„Viele Zugewanderte sind in Deutschland nicht wirklich integriert, nicht wirklich akzeptiert. [...] Aus erlebter Diskriminierung entstehen dann emotionale Zustände. Die haben dann schlechte Schulabschlüsse. Aber auch bei vielen Lehrkräften mangelt es an interkultureller Kompetenz. Die Schulen sind sehr mittelschichtorientiert.“ (NRW 16)

Jugendliche mit muslimischem Hintergrund, die sich abgelehnt fühlen und den Zugang zur Gesellschaft versperrt finden, nutzen den Islam, um Anerkennung, Gemeinschaft und Bindung im Zusammenschluss mit muslimischen Jugendlichen zu finden, wobei sie sich u. a. auf Basis von Symbolen

von anderen Kollektiven abgrenzen und Gegensätze aufbauen – was in der Mehrheitsgesellschaft wiederum zu einer stärkeren Wahrnehmung als „fremd“ führt (Khorchide 2017). Dementsprechend stellte die Mehrzahl der Lehrkräfte mit Blick auf den demokratischen Wertekanon fest, dass Schüler*innen sich eher mit diesem identifizierten, wenn sie sich in ihrem Umfeld wohl statt eingeschränkt oder bedroht fühlten. Gerade in BW wurde von einigen Lehrkräften der Alltagsrassismus (nicht zuletzt im Sprachgebrauch) problematisiert:

„Bei uns gibt es ein großes Problem, es fehlt das Fremdverstehen. Die Kinder wachsen teilweise in ganz engen geistigen Welten auf. Alles ist verboten, ganz eng. Wenn es um Communitys mit Migrationshintergrund geht, die schon in mehreren Generationen in Deutschland leben, spricht man von Gastarbeitern, die man nach Hause schicken soll. Das ist immer die Wortwahl. [...] Bei rassismuskritischer Arbeit ist Baden-Württemberg noch ziemlich hinten dran. Auch Lehrkräfte haben wenig Bewusstsein oder Verständnis dafür. Wenn man eine Umfrage bei der Lehrerschaft machen würde, würden ganz viele sagen: ‚We are colorblind. Wir sind doch keine Rassisten.‘ Doch natürlich liegen bei uns auch Vorurteile zugrunde, die wir einfach nicht als solche wahrnehmen. Ich glaube, da stecken wir sehr in den Kinderschuhen.“ (BW 24)

Dieser Lehrkraft zufolge sei nicht nur ein Mangel in Bezug auf interkulturelle Bildung zu verzeichnen, sondern zudem seien viele Lehrkräfte gerade im Süden und in ländlichen Bereichen von BW diesem Bildungsansatz gegenüber ablehnend eingestellt.

Für viele Lehrkräfte, die ihren Beruf schon länger ausüben, stellte gerade 9/11 ein Schlüsselereignis dar. Von diesem Zeitpunkt an wurde verstärkt das Verhältnis von Islam und islamistischem Terrorismus

medial, politisch und wissenschaftlich erörtert und das Thema gewann seitdem auch an Bedeutung im Unterricht. Ebenso wie kritische Auseinandersetzungen mit der Türkei (s. 2.6 und 3.2) können auch Unterrichtseinheiten zum Islam teils zu harschen, in jedem Fall emotional geprägten Diskussionen führen, wenn Schüler*innen Islam und islamistischen Terror gleichsetzen und muslimische Schüler*innen sich davon angegriffen fühlen. Hier kann es u. U. zu einem Spalt innerhalb des Klassenverbandes kommen. Eine Lehrkraft berichtete davon, dass ein muslimischer Schüler einen Imam in die Schule einladen wollte, um Informationen über religiöse Praxen in Moscheen in der Klasse zu erörtern. Die Lehrkraft war dazu bereit, allerdings hatte der Schüler Angst vor den Reaktionen von Mitschüler*innen – gerade jener, die besagte Gleichsetzung vornehmen. Aus der Einladung des Imams resultierte, dass der Schüler zwar nicht gemobbt, aber fortan belächelt worden sei (s. NRW 03).

Bei der Mehrzahl der interviewten Lehrkräfte lag jedoch eine ambivalente Betrachtungsweise in Bezug auf den Zusammenhang von Diskriminierung und Abkapselung (und eventuell damit einhergehender Radikalisierung) vor. Dieser Erklärungsansatz reiche allein nicht aus. Schließlich seien auch Menschen alevitischen, jüdischen u. a. Glaubens von Diskriminierung betroffen, die infolgedessen nicht mit gesteigerter Zuwendung zur Religion reagieren (s. NRW 17, 23, 31). Die Lehrkräfte unterstrichen, dass – sobald Diskriminierungen als Ursache für religiös begründete Abgrenzung problematisiert werden – dies mit Vorsicht geschehen müsse. Eine Rückkehr zu religiös-autoritären und antidemokratischen Weltbildern müsse klar kritisiert werden, auch wenn dabei eine Religion(sgemeinschaft) in den Fokus gerückt werde (s. NRW 17). Dies gelte gerade für Schulen als Orte, an denen junge Menschen lernen sollen, sich sachlich und kritisch mit gesellschaftlichen Verhältnissen zu befassen. Einigen Lehrkräften zufolge wollten sich Teile migrantischer Communities nicht integrieren und blieben auf Distanz:

„Das ist immer so ein Entlastungsmechanismus. Das finde ich sehr schwierig, denn Integration kommt ja immer von mehreren Seiten, das ist ja keine einseitige Sache. Und diese Forderung nach Integration, das ist ja auch nicht immer das einzig Seligmachende. Also ich denke, da spielen wirklich viele Faktoren eine Rolle. Sicherlich fühlen sich viele Leute hier nicht zuhause und haben hier die Heimat nicht gefunden [...]. Ich finde, das ist nicht nur die deutsche Seite, die keine Integration zulässt, sondern es ist von beiden Seiten keine Integration gewünscht.“ (NRW 36, s. auch NRW 09, 11, BW 02, 17)

An dieser Stelle spielt jedoch auch eine Rolle, inwieweit Integration in Reaktion auf die Ablehnung der Mehrheitsgesellschaft verweigert wird und es eine Dynamik der Entfremdung gibt. Problematisch sei auch etwas anderes:

„[Es entsteht eine] Parallelgesellschaft, die den türkischen Staat und Erdoğan legitimieren [will]. Sicherlich sind die Jugendlichen auf der Suche nach Identität, aber da unterscheiden sie sich ja nicht von allen anderen Jugendlichen. Außerdem finde ich, dass Deutschland viele Identifikationsangebote hat – bei Jugendlichen muss das nicht nur die Türkei sein.“ (NRW 36)

Beide Aussagen zeigen zusammen einen Widerspruch auf, der unbenannt bleibt: Einerseits werden viele Identifikationsangebote konstatiert, andererseits auch eine Unerwünschtheit von Integration. Letztere dürfte den Zugang zu so manchen Identifikationsangeboten versperren. Es komme laut Lehrkräften immer wieder vor, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund kaum Wissen über die Mehrheitsgesellschaft haben. Hier stellt sich die Frage, wie das trotz Kita und schulischer Sozialisation möglich ist. Oft seien es ausschließlich die Lehrkräfte, durch die ein Kontakt zur weiteren gesellschaftlichen

Umgebung hergestellt werde. Die meisten Berührungspunkte haben diese jungen Menschen mit Vereinen sowie der Medienkultur des Herkunftslandes. Gerade erstere bieten u. a. kindergerechte Programme an, bei denen junge Menschen von früh an – teils in sehr „raffiniertes Form“ (NRW 11) – vermittelt bekommen, dass ihnen die Mehrheitsgesellschaft distanziert bis feindlich gegenüberstehe. Insofern könne teilweise von einer Instrumentalisierung junger Menschen gesprochen werden. Demgemäß sei die Kritik an der gesellschaftlichen Umgebung immer auch durchzogen von Feindbildrhetorik, mit der diese Umgebung diskreditiert werde:

„Diskriminierung reicht aber nicht als Erklärung. Da gibt es auch eine Verweigerung der Annahme von Chancen. Viele Zugewanderte wollen sich nicht öffnen, denn sie haben patriarchalische Vorstellungen von der Welt. Man ist diesen religiösen Communitys verhaftet. Es zählt allein, was die anderen dort über einen sagen. Also die soziale Kontrolle ist enorm präsent, dieser Gruppenzwang. Man muss in der Community ein Ansehen haben. Das ist natürlich ein Rückwärtsgang bei der Integration, denn viele in der Community finden die deutschen Verhältnisse unmoralisch. Viele wollen die Vorteile für sich selber nutzen, aber ihre Frauen sollen keine Gleichberechtigung bekommen. Das impfen sie dann auch ihren Kindern ein. Insofern ist das eine Mischung aus beiden Faktoren.“ (NRW 16)

Hinzu komme, dass verschiedene Gruppen mit Migrationshintergrund nicht im Fokus des öffentlichen Interesses stehen. Hingegen seien Menschen mit muslimischem Glauben von der Beobachtung und den Fremdzuschreibungen häufig überfordert:

„Seit dem 11. September sind Menschen bestimmter Gruppen einfach als Muslime markiert, als fremdartig [...] Für viele Jugendliche ist das schwierig, das geistig zu durchdringen, sich darüber hinwegzusetzen und zu sagen: ‚Ich definiere mich selbst‘. Selbst ich brauchte dafür eine ganze Weile. ‚Ich bin Deutsche mit syrischen Wurzeln‘ – dafür hab ich definitiv auch eine Weile gebraucht.“ (NRW 22)

Die zentrale Frage „Wer bin ich?“ werde von muslimischen Schüler*innen hinsichtlich einer deutschen Identität häufig negativ beantwortet. Die Suche nach Identifikation und einer eigenen Rolle ende in den meisten Fällen in einer Abgrenzung (symbolisiert bspw. durch das Kopftuch oder die Fokussierung auf muslimische Verhaltensnormen) von einer Umgebung, die für diese jungen Menschen wenig Attraktivität aufweise. Diese werde durch den gegenwärtigen, von (jungen) Menschen mit Migrationshintergrund durchaus wahrgenommenen rechtsgerichteten Nationalismus innerhalb der Mehrheitsgesellschaft weiter herabgesetzt.

#3

Antisemitismus

3.1 Manifestationsformen des Antisemitismus

Die meisten Lehrkräfte wiesen darauf hin, dass bei vielen jungen Menschen eine grundsätzlich negative Haltung gegenüber Jüd*innen vorliege. Um das Problem einzudämmen, werde an Schulen aber teilweise eine frühzeitige Auseinandersetzung mit dem Thema Antisemitismus angestrebt:

„Das Thema wird bei uns sehr intensiv thematisiert, schon von der 5. Klasse an. Und unsere Schüler und Schülerinnen sind da höchst sensibel, was das angeht [...]. Wenn das mal durch Versehen irgendwie in diese Richtung gehen sollte, dann maßregeln sich die Schüler untereinander selber. Das wird überhaupt nicht als lustig empfunden, sondern sehr ernst genommen durch die Mitschüler selber. [...] Das hängt sicherlich auch damit zusammen, dass das schon von sehr früh an auch immer wieder thematisiert wird, dass sich das fächerübergreifend wiederfindet – sei es der Politikunterricht, sei es der Religionsunterricht, sei es natürlich der Geschichtsunterricht usw.“ (NRW 25)

Diese Lehrkraft erwähnt auch, dass im Ort eine jüdische Gemeinde existiere sowie jüdische Schüler*innen in den Schulklassen sitzen. Andere Lehrkräfte aus NRW wiesen darauf hin, dass bei ihnen Antisemitismus im Vergleich zu Islamismus (der von Antisemitismus begleitet sein kann) eine eher sekundäre Rolle spiele. Solche Einschätzungen kamen allerdings verhältnismäßig selten vor (7 von 68). Die Beobachtung einer negativen Haltung gegenüber Jüd*innen überwiegt – diese wird von manchen Lehrkräften in NRW gar als „flächendeckend“ eingestuft. Jugendliche seien

im Gegensatz zu früher, als es eine größere „Sensibilität“ gegeben habe, „hemmungsloser“ und „offensiver“ geworden. Die „Hemmschwelle“, sich explizit antisemitisch zu äußern, sei zurückgegangen (s. NRW 08, 14, 17, 26 und 33, BW 12, 13 und 21).²¹

Formen von Antisemitismus differieren teils stark. Zum einen tauchten an Wänden und auf Tischen immer wieder Hakenkreuze auf. Zum anderen sei die Verwendung des Wortes *Jude* als Schimpfwort gang und gäbe. Mitschüler*innen werden auf diese Weise situations- und personenunabhängig abgewertet. Manche der Lehrkräfte stellten selbstständig eine Verbindung zwischen diesem und eher in der Vergangenheit vielgenutzten Schimpfwörtern her und unterstrichen, dass *Jude* mittlerweile die zentral auftretende Abwertungsformel sei:

„*Jude* ist das Schimpfwort! Neben *Hurensohn, Opfer, Loser, Schlampe* und *behindert* – das sind auch Schimpfwörter bis heute [...]. Aber *Jude* überwiegt. Das steht auf vielen Schultischen. Immer wieder sieht man das.“ (NRW 16)

Diese Entwicklung, die bereits im Rahmen des Stimmungsbildes zu Berliner Schulen festgestellt wurde (s. Theil 2017), ist sowohl an Schulen in NRW (28 von 36) als auch in BW (22 von 32) überwiegend Realität:

„Was erschreckend ist, [...] dass jemand beleidigt [...] und dann auf das Jüdische verwiesen wird – das hat sich so krass verstärkt in den letzten drei, vier Jahren. [...] Das hat sich potenziert.“ (BW 13)

21 Eine Ausnahme stellen die Äußerungen von Lehrkräften aus BW dar, die an ihren Schulen mit evangelikalen Kreisen konfrontiert sind: „Hier wird eine Judeophilie missbräuchlich betrieben, um ihre eigene evangelikale Agenda durchzusetzen.“ (BW 24)

Neben der Abwertung in Form von Schimpfwörtern wird Antisemitismus an Schulen auch durch Jahrhunderte alte Stereotype verbreitet. Im schulischen Kontext besonders präsent sind die Stereotype von jüdischer Macht und Kontrolle (insbesondere über die Finanzwelt und die Medien), von Reichtum, Gier und Geiz. Es zeigte sich in den Gesprächen, dass in beiden Bundesländern eine besonders hohe Verbreitung dieser Stereotype unter türkischstämmigen Deutschen festgestellt wurde. Auf die Frage, was die Wahrnehmung von Jüd*innen unter diesen Schüler*innen ausmache, antworteten Lehrkräfte:

„[E]rst mal, dass alle [Juden] reich sind [...]. Alle Firmen gehören den Juden, sind in jüdischer Hand, und dass denen alles gehört.“ (BW 13)

Ebenso würden Schüler*innen annehmen, „Juden müss[t]en keine Steuern zahlen“ (NRW 36). Gleichzeitig fügte die Lehrkraft, der solche Äußerungen zugetragen wurden, an, dass die betreffenden Schüler*innen gar keine genaue Vorstellung davon haben, was Steuern eigentlich sind. Ebenso verhalte es sich mit globalen ökonomischen Zusammenhängen, die über antisemitische Zuschreibungen in ein Gut-Böse-Schema gegossen, simplifiziert und demnach „verstehbar“ gemacht werden. Diese Lehrkraft nahm eine Zunahme von (sprachlich explizit vermittelten) Stereotypen gerade bei bildungsschwachen Schüler*innen wahr.²² Als Quellen nannte sie neben Eltern/Familie auch das Internet sowie die konventionellen Medien der Türkei. Die Wahrnehmung alles Jüdischen lasse sich bei diesen Jugendlichen mit „platte[r] Ablehnung“ (NRW 36) beschreiben –

22 In der Antisemitismusforschung wird allerdings betont, dass antisemitische Stereotype auch und gerade in gebildeten Schichten vorliegen (s. Schwarz-Friesel/Reinharz 2013, Schwarz-Friesel 2015, Ionescu/Salzborn 2014). Die sprachlich subtile und/oder elaborierte Vermittlung und/oder die gesellschaftliche bzw. politische Verortung der Sprecher*innen verdeckt allzu oft die problematische konzeptuelle Grundlage ihrer Äußerungen. Dasselbe gilt für Webseiten des gebildeten Mainstreams (s. Becker 2018).

Jüd*innen seien alle schlimm, sie seien schuld, egal woran, auch an Kriegen (s. NRW 11 und 36).

Auch berichten Lehrkräfte aus beiden Bundesländern, dass gerade muslimische Schüler*innen – unabhängig vom jeweiligen Islamverständnis, also quer durch die Communitys – ihre pädagogischen Bemühungen abwehren. Das fange bereits dann an, wenn das Judentum im Ethikunterricht behandelt wird: „[D]ann fehlen sie oder es kommt zu Diskussionen“ (BW 15). Die häufig gegenüber dem den Jüd*innen zugefügten Leid festgestellte Empathielosigkeit in diesen Milieus werde in einigen Fällen noch übertroffen durch eine den Holocaust gutheiße Haltung:

„Manche haben sich auch getraut zu sagen: ‚Das war damals zu wenig. Das sollte eigentlich heute nochmal und richtig passieren.‘“ (NRW 11)

Hier stellt sich auch die Frage, wie die Schule mit solchen strafrechtlich relevanten Äußerungen sowie mit Hakenkreuzen umgeht. Um präventiv Empathie für Jüd*innen herzustellen, erläuterten manche Lehrkräfte Abwertungs- und Ausgrenzungserfahrungen von Jüd*innen in der deutschen Geschichte. Diese Tatsache dieser Erfahrungen werde von manchen Schüler*innen allerdings angezweifelt: „Das ist alles Show! Das gab’s nicht!“ (NRW 03), was bis hin zur Anzweiflung des Holocausts reichen kann. Wenn es tatsächlich zu einer Leugnung des Holocaust kam, haben andere Schüler*innen kaum reagiert – Desinteresse oder abwertende Haltungen dem Thema gegenüber überwiegen zu stark. Wenn eine Lehrkraft betont, dass eine solche Leugnung keinen Platz an der Schule habe, gehe dies in Pausen weiter: „Ich persönlich glaube nicht dran! Ich werd noch nochmal meinen Koranlehrer fragen!“ (NRW 03, s. auch NRW 11). Diese Zurückweisung historischer Fakten resultiere auch aus entsprechenden Darstellungen in Medien des Herkunftslandes (der Familie). Auch hier handele es sich weniger um eine Frage der religiösen, sondern eher der nationalen

Orientierung und damit einhergehend rezipierten Narrativen. Informationen und Beurteilungen werden eher türkischsprachigen und damit i. d. R. regierungstreuen Medien entnommen (s. NRW 17).

Ein besonderer Auslöser sei u. a. die Thematisierung des Nahostkonflikts. Bei dieser können antisemitische Stereotype in teils aktualisierter Form auf Israel übertragen werden. Entsprechend wird dies in der Forschung als *Umwegkommunikation* bezeichnet.²³ Israel wird dabei Kindermord, Gier, Macht usw. vorgeworfen. Ein großer Anteil der interviewten Lehrkräfte beider Bundesländer in NRW (27 von 36) und BW (20 von 32) berichtete, dass bei Bezugnahme auf Israel solche Bilder Verwendung finden:

„Israel schlachtet Kinder und Frauen ab. Israel zeigt Deutschland, wo es lang geht. Israel hat das Sagen, wenn es um Geld und Medien geht.' Das sind so die Schlagwörter, die meine Schüler so um sich werfen.“ (BW 04)

„Israel macht, was es will. Die haben das große Geld auf ihrer Seite. Selbst die USA haben da nix zu melden.“ (NRW 07)

„Was ist daran verwunderlich, dass die Welt die Juden nicht mag, wenn sie immer palästinensische Kinder umbringen?“ (NRW 03)

„Israel stiehlt und rächt sich an der Welt' – so und vergleichbare Dinge sagen sie dann. Und danach setzen sie mit antisemitischen Äußerungen gleich noch eins drauf. Dann schimpfen sie über Juden in Deutschland.“ (BW 09)

23 Durch den Austausch des Wortes *Jude/n* durch *Israel* werden antisemitische Einstellungen scheinbar sagbar und können in unterschiedlichen gesellschaftlichen und politischen Kontexten (ggf. als harsche Kritik ausgegeben) geäußert werden. Zur Unterscheidung von israelbezogenem Antisemitismus und Kritik an Israel s. Salzborn 2013 und Schwarz-Friesel/Reinharz 2013: 194ff.

Das letzte Zitat weist durch die Unterscheidung indirekt darauf hin, dass die von der Lehrkraft zitierte, Israel personifizierende Aussage von ihr nicht als antisemitisch erkannt wird und hier folglich Aufklärungsbedarf besteht. Es handelt sich jedoch um wenige Beispiele unter vielen, mit denen israelbezogener Antisemitismus in Schulklassen zum Ausdruck gebracht werde. Der Nahostkonflikt hat bei türkischstämmigen Jugendlichen i. d. R. keine unmittelbaren Folgen für deren Familien, wie es bspw. bei Jugendlichen aus arabischen Familien der Fall sein kann. Dennoch sind sie den Schilderungen zufolge bei diesem Thema hoch emotionalisiert²⁴ und unterlegen ihre Äußerungen mit Hass und Verachtung.²⁵ Antisemitische Vorstellungen seien – wenn auch in anderer Quantität und Vehemenz sowie mit teils anderen inhaltlichen Bezugnahmen – ebenso unter Jugendlichen aus der Mehrheitsgesellschaft vorhanden. Der Hauptunterschied liege in der expliziten Darbietungsform: So versprachlichten (laut der Hälfte der in NRW interviewten Lehrkräfte) junge Muslim*innen antisemitische Denkmuster auf wesentlich direktere, aggressivere Weise. Die Denkmuster ähnelten jedoch jenen in anderen Teilen der Gesellschaft:²⁶

„Ganz viele Schüler sehen – und zwar unabhängig vom Background – Israel als Macht, die nicht nur die Region, sondern

24 S. auch Jikeli 2011: 117.

25 Es zeigt sich also, dass das Repertoire von Judenfeindschaft in migrantisch geprägten Milieus an Schulen durchaus jenem der deutsch-deutschen Mehrheitsgesellschaft ähnelt, auch wenn Stereotype des Schuldabwehr-Antisemitismus, wie er sich in Deutschland nach 1945 besonders deutlich zeigt, weniger präsent sind. Gerade in Schulklassen, in denen ein Migrationshintergrund eher selten auszumachen ist, tauchen Stereotype des Post-Holocaust-Antisemitismus auf. D. h., Schüler*innen behaupten, Jüd*innen schlügen Geld oder eine bestimmte diskursive, Vorteile versprechende Position aus der Shoah. Relativierungen oder gar Leugnungen des Massenmordes am europäischen Judentum waren allerdings kaum beobachtet worden.

26 Zum Verhältnis antisemitischer Einstellungsmuster unter deutschen Nichtmuslim*innen, deutschen Muslim*innen und nichtdeutschen Muslim*innen s. Frindte et al. 2011: 154ff. und 216ff.

auch die ganze Welt kontrolliert. Nachrichten zum Konflikt gehen immer erst über den Tisch der Israelis, die zustimmen, dass das dann veröffentlicht wird. Nachrichten – das steht dann für nachgerichtet oder nachbereitet – und zwar von Seiten israelisch-jüdischer Kreise.“ (NRW 08)

Ein weiterer Kernbestandteil des israelbezogenen Antisemitismus an Schulen sei dem Großteil der Lehrkräfte zufolge der NS-Vergleich. Auch hier liegen Parallelen zwischen der Mehrheitsgesellschaft und Communitys mit Migrationshintergrund vor. Bei beiden Schüler*innengruppen werde Israel relativ häufig und sprachlich explizit als neuer NS-Staat betitelt. Bei Schüler*innen mit türkischem und arabischem Migrationshintergrund sei der Nahostkonflikt ohnehin sehr präsent – Israelis als Nazis darzustellen, gelte als besonders drastische (und somit favorisierte) Form der Abwertung (s. NRW 10). Für Schüler*innen aus der Mehrheitsgesellschaft gelte das ebenso – hier gestatte der NS-Vergleich jedoch auch eine Überwindung einer empfundenen Schuld an den NS-Verbrechen – bzw. eine Abwehr der Auseinandersetzung mit Verantwortung. Durch NS-Vergleiche wird behauptet, dass vergleichbare Verbrechen heute durch die ehemaligen Opfer im Nahen Osten fortgesetzt werden. Gerade wenn Schüler*innen durch den Geschichtsunterricht erste Eindrücke von den Ausmaßen der NS-Verbrechen sammeln und durchdringen würden, dass ihr Land für diese Verbrechen verantwortlich war, kämen sie mit dieser Überforderung oft nicht zurecht. Ein Ausweg sei das Verdrängen oder der entlastende NS-Vergleich, der nicht selten (und teils auch gegen andere Staaten und Individuen) vernehmbar werde (s. BW 02, 30). Entsprechende Beobachtungen der Lehrkräfte unterstreichen nochmals eine in der Forschung oft gemachte Beobachtung: Der israelbezogene Antisemitismus – egal, ob mittels Stereotypen oder NS-Vergleichen vermittelt – stellt eine Form von Antisemitismus dar, die durch die Fokussierung auf

ein gemeinsames Feindbild, Israel, eine integrative, verschiedene Gruppen verbindende Kraft aufweist.

Nicht-migrantische Jugendliche sähen in der Thematisierung von Antisemitismus ein Hindernis, Stolz auf ihr eigenes Land zu empfinden, und unterstellten Jüd*innen (von denen in ihren Augen diese Thematisierung medial, politisch sowie im Rahmenlehrplan ausgehen würde) ein Bedürfnis, Deutschland zu diskreditieren.²⁷

„Gerade in Phasen, wo Fußball eine große Rolle spielt, wie bei der EM und dem World Cup, und dann im Unterricht über Antisemitismus, deutsche Vergangenheit und Israel gesprochen wird, explodieren die Jugendlichen regelrecht. Dann heißt es, die ganze Erinnerung macht uns klein und wir dürfen keinen Nationalstolz haben und so weiter. Das entspricht doch den Wünschen von Juden.“ (BW 02)

Neben einschlägigen Emotionen wie bspw. Hass und Aggressivität tauchten im schulischen Kontext jedoch auch indirekt kommunizierte Abwertungen von Jüd*innen wie Witze auf. Dabei würden antisemitische Vorstellungen „unter dem Deckmantel des Humors“, als „ein Spiel mit dem Klischee“ (NRW 04) kundgetan. Diese Beobachtung machten Lehrkräfte beider Bundesländer in verschiedenen Situationen. Ein Beispiel lautete:

„Mein Opa ist auch im KZ gestorben. Der ist besoffen vom Wachturm gefallen.“ (NRW 03)

Auch nachdem Lehrkräfte intervenieren, gäbe es oft kein Einsehen auf Seiten der Schüler*innen:

27 Hinsichtlich antisemitischer Sprachgebrauchsmuster u. a. in der Mehrheitsgesellschaft seien hier die primär qualitativen Studien von Schwarz-Friesel/Reinharz (2013) und Becker (2018) erwähnt.

„Eine christliche Schülerin hatte einen antisemitischen Witz gemacht, der in der Aussage gipfelte, dass eigentlich alle Juden umgebracht werden sollten. Ein Schüler mit muslimischem Glauben ist darauf angesprochen und hat den Witz auch über Wochen hinweg konsequent vertreten und nicht zurückgenommen.“ (NRW 05)

Diese Witze erfüllen Lehrkräften zufolge auch folgenden Zweck:

„Das sind geläufige Vorurteile, die immer mal wieder in den Unterricht eingestreut wurden – mit der klaren Zielrichtung zu provozieren. Es war einmal so ein Wechsel zwischen solchen [antisemitischen] Aussagen und Aussagen mit sexuellem Inhalt. Also eher als Provokation. Es ist schwierig einzuschätzen, inwieweit die das durchdrungen haben, was sie da sagen. Aber auf jeden Fall war ihnen die Wirkung dieser Aussagen sehr klar.“ (NRW 05)

Das Spiel mit Provokationen sei auch angesprochen worden, als die medialen Debatten zu den Rappern Kollegah und Farid Bang stattfanden. Als Schüler*innen gefragt wurden, was sie von einschlägigen Passagen hielten, in denen der Holocaust verharmlost wird, sei häufig zu hören gewesen, dass dies intendierte Provokation sei und dass beleidigende Scherze normal seien, dass in dieser Art von Musik alle „runtergemacht“ werden (BW 04, s. auch NRW 05 und 17).

Eine Lehrkraft aus NRW merkte an, dass sie jüdisch sei. Sie berichtete, dass sie sich eines Tages dazu entschlossen habe, dies ihren Neuntklässlern zu erzählen:

„Ich war erstaunt. Die waren baff. Da war ein betretenes Schweigen in der Klasse zu vernehmen. Und ich fragte: ‚Wieso reagiert ihr so?‘ ‚Ja

wir hätten nie im Leben gedacht, dass Sie ein Jude sind‘ Und da hab ich gesagt: ‚Das klingt ja jetzt so, als hätte ich irgendeine Kategorie jetzt erhalten [...] Solche Sätze formuliert so wie ‚Ich hätte nie gedacht, dass du einen Menschen umgebracht hast‘ So klingt das. In ihrem Bewusstsein war das nicht selbstverständlich. ‚Wir kennen keine Juden‘. Und dann sind dann die Schüler so baff – und ich hatte das Gefühl, als hätte ich ihnen bisher etwas verheimlicht, als hätte man das gleich auspacken müssen, als man sie kennengelernt hat.“ (NRW 04)

Ungeachtet dieses singulären Falles waren an Schulen, an denen die Interviews geführt wurden, i.d.R. keine Jüd*innen zugegen bzw. Schulklassen und Lehrkräfte kannten oft keine Personen jüdischen Glaubens, wobei jüdische Nichtpräsenz oft einfach angenommen wird.

Diese Ausführungen machen deutlich, dass Antisemitismus in allen Milieus anzutreffen ist und entsprechend milieuübergreifend bekämpft werden muss. Verschiedene Formen von Antisemitismus (christlich-antijudaistisch, rassistisch, Post-Holocaust, israelbezogen) sind in verschiedenen Gruppen unterschiedlich ausgeprägt, was den flexiblen Charakter antisemitischer Vorstellungen unterstreicht: Bezugnahmen in migrantischen Kontexten sind antisemitische Darstellungen im Koran, der Nahostkonflikt und Israel als Feindbild sowie damit zusammenhängende dichotome Weltbilder, bei denen Staaten als Unterdrücker oder Unterdrückte schematisiert werden. Auch innerhalb der Mehrheitsgesellschaft leben antisemitische Bilder fort, werden aber häufig indirekt vermittelt oder – und dies ist eine Gemeinsamkeit mit Gegebenheiten in migrantischen Kontexten – auf Israel übertragen. Das Repertoire antisemitischer Bilder im Nahostdiskurs verschiedener Milieus gleiche sich laut Lehrkräften immer mehr an. Darüber hinaus werde die Verbreitung antisemitischer Stereotype in der Mehrheitsgesellschaft durch eine Schlussstrichmentalität im Umgang mit den deutschen NS-Verbrechen gestärkt.

Wenn es um Stereotype geht – egal ob gegen Israel oder gegen Jüd*innen gerichtet – sind Lehrer*innen von diesen nicht ausgenommen: Eine Lehrkraft aus BW berichtete von Unterrichtsmaterialien für das Fach Wirtschaft, die durch ihre Schule angeschafft worden waren und in denen antisemitische Anspielungen vorkamen. Es ging in besagten Lehrmaterialien um Wirtschaftskrisen, die durch Machtinteressen ausgelöst worden seien.²⁸ Zur Darstellung letzterer wurden Codes verwendet, die wiederum für das Stereotyp der jüdischen Macht anschlussfähig sind. Dies sei ihr allerdings erst klar geworden, nachdem sie selbst Weiterbildungen zu Antisemitismus besucht habe. Als sie das schließlich gegenüber einer Kollegin desselben Faches problematisierte, habe letztere gesagt:

„Ja, aber so ist es doch! Das ist ja so, dass die Familie Rothschild alles in den Händen hält, und es ist ja so, dass die Europäische Zentralbank alles durchzieht, also alles schon durchzogen ist von einer höheren Kraft, die natürlich jüdisch ist.' Und so kommt es auch in diesen ganzen Dokumentationen, die ich natürlich jetzt mit all dem Wissen, das ich jetzt hab, nie wieder zeigen werde.“ (BW 15)

Laut Lehrkraft seien immer wieder „diese Klischees, diese Codewörter gefallen“. Sie erzählte auch von einer Begebenheit um einen sonst reflektierten Schüler, der im Wirtschaftsunterricht einen Text zum Thema Schulden verfasst hatte:

„Sollte man mal in die Verlegenheit kommen und sich Geld leihen müssen von irgendeiner besonders gierigen Bank oder einem gierigen Juden...‘ und dann ging es irgendwie weiter – und ich war so geschockt, weil ich

doch zum ersten Mal merke, dass so etwas doch vorhanden ist [...]. Und ich habe ihn halt dann gefragt: ‚Warum schreibst du so was?‘ Und er hat mich ganz erstaunt angeschaut: ‚Wieso? Das ist doch so!‘ Und es hat niemand [in der Klasse] widersprochen.“ (BW 15)

In diesem Zusammenhang wurde auch von einer Begebenheit berichtet, bei der sowohl Unwissen als auch das Bedürfnis nach einem Schlussstrich auf Seiten des Schulpersonals deutlich wurde. Als in NRW eine Stiftung an die Schule herangetreten sei, um ein Projekt gegen Antisemitismus vorzubereiten, hätten sich mehrere Kolleg*innen mit dem Argument dagegen ausgesprochen, dass Religion nicht zu einem Thema an dieser Schule werden solle:

„Wir haben doch gesagt, wir lassen Religion außen vor – wie können wir denn jetzt ein Projekt zu Antisemitismus machen?‘ Also die Lehrer – Historiker und Lehrer, die Politik unterrichten – wissen gar nicht, was Antisemitismus bedeutet. Das finde ich fast noch erschreckender, als das, was bei den Schülern passiert.“ (NRW 36)

Von solchem Unwissen wurde in den Interviews häufig berichtet. Ebenso seien antisemitische Vorfälle von Kolleg*innen und/oder Schulleiter*innen abgewiegelt und bagatellisiert worden:

„Das seien doch nur Scherze, und die Schüler sind doch immer recht schnell mit krassen Bewertungen dabei.“ (NRW 01)

„Mein Direktor meinte, das sei vernachlässigbar. Ich soll mir doch mal anschauen, was heute alles an Islam-Bashing zu beobachten ist. Da muss die Schule was machen und nicht die üblichen Opfer rausholen. Ab hier wollte er von Vorurteilen gegen Juden gar nichts mehr hören.“ (BW 18)

28 S. hierzu auch Erfahrungen von Lehrkräften in NRW, dargestellt in <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2018-09/diskriminierung-antisemitismus-rechtsextremismus-juden-schulen-mobbing> (Zugriff: 08.11.2018).

Ein angemessener und zielführender pädagogischer Umgang mit Antisemitismus ist vielfach noch eine bleibende Aufgabe. So war festzustellen, dass mehrere Lehrkräfte eine Korrelation zwischen Antisemitismus und Erfahrungen mit Jüd*innen vorauszusetzen scheinen:

„Ein Teil meiner Schüler sagt dann so was wie ‚Juden haben immer Geld‘, auch wenn sie gar keine Juden kennen.“ (BW 10)

Entsprechend wurde erwähnt, dass Schüler*innen viel stärker mit dem Judentum konfrontiert werden sollten, um etwas über Antisemitismus zu lernen, so als würde sich Antisemitismus (der ausschließlich aus Phantasiekonstruktionen besteht) aus den Spezifika des Judentums heraus erklären lassen.²⁹ Ein anderes Problem in Bezug auf pädagogische Reaktionen zeigte sich darin, dass Lehrkräfte gegen antisemitische Stereotype häufig inhaltlich argumentieren. Bspw. erwiderten sie, dass viele Jüd*innen doch nicht diesen Stereotypen entsprächen: „Nicht alle Juden sind reich!“ (BW 07), was von Schüler*innen wiederum so verstanden werden kann, dass etwaige Ausnahmen die Regel (also das antisemitische Stereotyp) bestätigen. Hieran erkennt man, dass im Rahmen einer Pädagogik gegen Antisemitismus von vielen Lehrkräften angemessene und wirksame Ansätze noch nicht zur Kenntnis genommen wurden (s. u.a. Radvan 2010, Schäuble 2012). U. a. kontere man auch, indem man auf Hass gegenüber und Ausgrenzung von Muslim*innen verweist. Auch wenn es wichtig ist, über die Thematisierung von Ausgrenzungserfahrungen bei Muslim*innen Empathie und Perspektivwechsel in Bezug auf Ausgrenzung und Verfolgung

von Jüd*innen zu erzeugen, wird an diesem Punkt erkennbar, dass viele Lehrkräfte Antisemitismus mit antimuslimischem Rassismus gleichsetzen. Im Laufe der Interviews gab es diverse Beispiele dafür, dass Antisemitismus mit Rassismus gleichgesetzt wird, wodurch besondere Eigenschaften von Antisemitismus wie dessen Angebot eines Weltdeutungsmodells nicht berücksichtigt werden und dementsprechend nicht bearbeitet werden können.³⁰ Sobald der Verschwörungsmythos einer jüdisch-zionistischen Weltverschwörung problematisiert wird, kontern manche Lehrkräfte, indem sie auf den gegen Muslime gerichteten Vorwurf einer schleichenden „Überfremdung“ eingehen. Dies kann darin gipfeln, dass sich bei Schüler*innen (sowie bei Lehrkräften) die Wahrnehmung normalisiert, Türk*innen und/oder Muslim*innen seien heute die neuen Jüd*innen, wodurch die spezifischen Charakteristika des Antisemitismus ausgeblendet bzw. sogar negiert werden.

Angesprochen auf Ansätze von antisemitismuskritischer Pädagogik antworteten viele Lehrkräfte, dass es ihr zeitintensiver Beruf und die Komplexität der Herausforderungen nicht gestattet, bei jeder Form von Hassrede adäquat einzuschreiten:

„Wenn man auf alles eingeht, kann es sein, dass man den Faden verliert und mit dem Stoff im Unterricht nicht hinterherkommt. Das können wir nicht leisten. Das ist auch nicht nur ein Schulproblem, sondern ein gesamtgesellschaftliches Problem. Alle gesellschaftlichen Institutionen müssen ihre Aufgabe wahrnehmen.“ (NRW 11)

29 Radvan (2010) unterstreicht in ihrer Studie, dass man aus antisemitischen Argumentationsmustern *aussteigen* müsse, indem die Lehrkraft vermeidet, inhaltliche Aspekte der zuvor gemachten Äußerung aufzugreifen, sondern vielmehr nach der Motivation der/des Sprechenden fragt, sich so zu äußern. Bei den o. g., von Lehrkräften gestellten Fragen wird jedoch immer auch unweigerlich impliziert, dass antisemitische Abwertungen und Ausgrenzungen ggf. erklärbar seien, wenn die sich entsprechend äussernde Person Erfahrungen mit Jüd*innen gemacht hätte.

30 Eine Person, die ein antisemitisches Weltbild hat, sieht Jüd*innen als minderwertig, vermutet aber ggf. auch, dass Jüd*innen die Welt kontrollieren. „Der Jude“ steht hier also nicht nur unter, sondern auch über der eigenen Gruppe. Bei antimuslimischem Rassismus – selbst wenn hier auch Verschwörungsmithen vereinzelt geäußert werden – überwiegen Abwertungshaltungen, die Muslim*innen (und darüber i. d. R. Türk*innen und Araber*innen) als minderwertig darstellen. Das Wissen über diese Unterscheidung ist essentiell für eine adäquate Pädagogik gegen Antisemitismus.

Auf der organisatorischen Ebene führt demnach ein Konflikt zwischen dem Erreichen schulischer Ziele im Hinblick auf den Unterrichtsstoff einschließlich politischer Bildung bzw. Wertebildung einerseits und mangelnden zeitlichen Ressourcen und Kompetenzen andererseits dazu, dass Interventionen nicht (im erforderlichen Rahmen) stattfinden und antisemitische Einstellungen und Vorfälle unbearbeitet bleiben. Insbesondere Verschwörungsmysmen stellen eine Herausforderung dar, auf die Lehrkräfte im Unterricht oft nicht adäquat eingehen können, da von den sich entsprechend artikulierenden Schüler*innen seriöse Quellen als Konstruktionen mächtiger Kreise abgetan werden.

3.2 Verschwörungsmysmen

Mit Antisemitismus untrennbar verbunden – bzw. auch klarer Bestandteil dessen – sind Verschwörungsmysmen, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sie in jeder Erzählung auf eine im Unsichtbaren wirkende Macht verweisen, mit der sich bestimmte tatsächliche oder erfundene Ereignisse erklären ließen. Selbst wenn Jüd*innen oder Israel darin nicht vorkommen, sind diese Erzählungen aufgrund dieser Struktur antisemitisch. Die Lehrkraft, die bspw. an der eigenen Schule keinen Antisemitismus feststellen konnte, erwiderte auf die Frage zu Verschwörungsmysmen:

„Ja, so was gibt es immer wieder [...]. Da ist immer einer, der das weiß, der sich das alles angeguckt hat, so Verschwörungstheorien, und der haut das dann immer mal wieder so raus. In so einer ganz typischen Unterrichtssituation, in der man als Lehrperson nicht damit gerechnet und das gar nicht geplant hat. [...] Das hat immer auch das Potenzial, so eine Unterrichtsstunde zu sprengen. [...] Andere Schüler reagieren dann interessiert bis belustigt.“ (NRW 25)

Der Lehrkraft zufolge beziehen sich diese Mysmen aber nicht auf eine jüdische Weltverschwörung, sondern bspw. auf die Landung auf dem Mond oder auf Chemtrails.

Besonders Lehrkräfte in NRW, die für die Oberstufen zuständig sind, äußerten, dass ihre Schüler*innen eine jüdische „Weltregierung“ unterstellten und behaupteten, dass Jüd*innen „die Weltherrschaft haben, dass die das Sagen haben, die alles beeinflussen“ (NRW 07):

„[B]ei allem [sind] auch Juden schuld, bei Kriegen, wirtschaftlichen Kriegen etc. Das ist ein festes Feindbild, wie es auch in islamischen Ländern und vor allem auch in der Türkei sehr verbreitet ist.“ (NRW 24)

Aber auch für BW ist auf die Frage, ob die Bedeutung von Verschwörungsmysmen unter jungen Menschen zunimmt, folgende Antwort beispielhaft:

„Ja! Hundertprozentig ja! In jedem Bereich! [...] Seien es die Konzerne, sei es die böse Globalisierung! [...] Irgendeine größere Macht, die hintendran steht, um irgendwas zu tun.“ (BW 13)

Sobald Lehrkräfte nachhaken, wer sich hinter dieser Macht verbirgt, werde sichtbar, dass die Jugendlichen das Wirken jüdischer Kreise hinter der Verschwörung vermuten. Bei Themen im Geschichtsunterricht sowie bei Diskussionen zu aktueller Weltpolitik fielen immer wieder Namen wie *Rothschild*. Die Schüler*innen würden sich sowohl auf die *Protokolle der Weisen von Zion* beziehen als auch auf moderne Verschwörungsmysmen:

„Manche Schüler bilden richtige Gruppen, in denen sie sich YouTube-Clips zu Verschwörungstheorien austauschen. Die *Protokolle* stehen da ganz oben – daraus können die sich alles herleiten.“ (NRW 19)

Auch lieferten Schüler*innen bei Themen wie Medien und Journalismus Beiträge, in denen etwa Folgendes behauptet wird:

„[Dass] alle Medien einem Juden gehören, dass da ein großer Jude hinter allen Medien stünde und dass wir komplett beeinflusst sind – solche Dinge kommen jedes Jahr.“ (BW 15)

Eine Lehrkraft aus NRW meinte, dass es sich hierbei um ein „Standardrepertoire“ handle, das sich „enorm festgesetzt“ habe. Es würden diese „veraltet[en]“, „immer wieder benutzten Geschichten“ „aufgewärmt“. Dabei fragte er sich, wie es dazu komme, dass diese Geschichten kontinuierlich reproduziert würden, da sie vor „70, 80 Jahren war das vielleicht noch etwas Aufregendes, so was zu hören, aber es müsste heute eigentlich total ausgelutscht sein“ (NRW 18). Es sei „armselig“, ein Zeichen von „Naivität“ bei den Jugendlichen, dass sie noch darauf hereinfließen, und der Beweis dafür, dass viele die Möglichkeit des Internets, sich vielfältig und nach eigenen Interessen fortzubilden, offenbar gar nicht nutzen würden. Als Quelle für solche Stereotype werden vorrangig Social Media, allen voran Facebook, Instagram und YouTube genannt (s. 4.).

„Die Jugendlichen wissen eigentlich gar nichts über die Geschichte dieser Verschwörungstheorie [der *Protokolle der Weisen von Zion*, M. B.], wie weit die zurückreicht, und wie oft die widerlegt wurde. Für die ist das ja was Neues. Aber, ja, es ist halt die ultimative Verschwörungstheorie.“ (NRW 18)

Auf die Frage, warum es gegenwärtig zu dieser Zunahme kommt, erwiderten Lehrkräfte mit teils gegensätzlichen Darlegungen:

„Eine vereinfachende Erklärung von dem, was da draußen alles passiert. Vielleicht auch ein Weg, um sich darauf auszuruhen, weil

man eh nichts machen kann, weil da eh eine geheime Macht hintendran ist.“ (BW 13)

„Das ist ein einfaches Feindbild. Und sie können der Ohnmacht etwas entgegensetzen, dem Gefühl von Schwäche, das auch Jugendliche im Umgang mit ihrem Leben spüren – gerade in Zeiten, wo alles digital wird und schnell mal überfordert.“ (NRW 09)

Den Lehrkräften zufolge dienen diese Ideologien daher zum einen als bequeme Rechtfertigung, als Subjekte passiv bleiben zu können; zum anderen seien sie eine Möglichkeit, gegen die Komplexität einer digitalisierten und globalisierten Welt eine griffige Formel in Anschlag bringen und damit diskursiv (gerade auch gegenüber Lehrkräften) eine Deutungshoheit über historische und/oder gegenwärtige Zusammenhänge erlangen zu können. Demgemäß wurde von manchen Lehrkräften eine Attraktivität von Verschwörungsmythen gerade für Schüler*innen aus finanziell benachteiligten Elternhäusern festgestellt, da sich letztere über alternative Deutungen eine ausgleichende Stellung im Klassenverband sichern könnten. Diese Erklärungsmöglichkeit wird allerdings dadurch eingeschränkt, dass (u. a. antisemitische) Verschwörungsmythen unabhängig vom jeweiligen individuellen, sozio-ökonomischen Hintergrund äußerst beliebt sind.

In den Schulklassen werde nicht nur der klassische, auf den *Protokollen* beruhende Verschwörungsmythos bemüht – auch moderne Szenarien würden über die Existenz einer jüdischen Macht erklärt. Auch wenn 9/11 bei jungen Menschen nicht mehr so präsent sei, stelle dies noch immer ein zentrales Thema dar:

„Das war ganz extrem bei manchen [...], dass Bush das inszeniert hat. Da gab es richtige Diskussionen. Da wurden YouTube-Videos geguckt, Verschwörungstheorien als Beleg angeführt usw.“ (NRW 33)

Ebenso werde von Schüler*innen vertreten, dass jener Terroranschlag, der politische Diskurse des Westens nachhaltig prägte, von Jüd*innen geplant worden sei. Diese Vorstellung wird von Schüler*innen auch mit Antiamerikanismus³¹ verschränkt vorgetragen:

„Warum wurden keine Juden getötet? In New York leben doch so viele Juden! Die sind alle nicht zur Arbeit gekommen!“ (NRW 33)

„Perfektes Wetter, blauer Himmel – das war perfekt inszeniert!“ (BW 15)

„Israel als jüdischer Staat und USA sind die Feindbilder. Das hat sich in den letzten Jahren noch verstärkt.“ (NRW 02)

„USA und Israel kann man nicht getrennt sehen. ‚USA ist in Judenhand‘.“ (NRW 16)

Der Lehrkraft zufolge würden Schüler*innen so weit gehen, dass 9/11 eine jüdisch-amerikanische Erfindung gewesen sei, um Freiheiten und Rechte zu unterhöheln sowie Kriege zu führen. Ebenso werde behauptet, dass die Anschläge in Paris nicht von Islamist*innen ausgegangen seien, sondern US-amerikanische und israelische Geheimdienste dahinterstecken würden. Wie auch beim Begründungszusammenhang rund um 9/11 würden über solche „Inszenierungen“ politische ebenso wie militärische Entscheidungen der beiden Staaten gegenüber arabischen Staaten, der Türkei sowie dem Iran gerechtfertigt (u. a. BW 08 und 15, NRW 13 und 16) und es würde dem Ansehen von Muslim*innen intentional geschadet:

„So was [= Terror gegen Zivilist*innen] machen Muslime nicht. Das kann nicht von uns kommen, sagen die dann.“ (NRW 03)

Auch hier wird deutlich, dass es Widerstände gibt, sich mit der Verantwortung der eigenen Gruppe auseinanderzusetzen. Sobald es um Jüd*innen gehe, werde auch Israel thematisiert. Zuweilen konnten Lehrkräfte beobachten, dass als Ursache für den Bürgerkrieg in Syrien auch Israel genannt wurde:

„Ein ziemlich belesener Schüler meinte mal, dass die Flüchtlingskrise und die vielen Einwanderer aus Syrien der EU und Deutschland schaden und dass daran besonders Israel Interesse hat und somit die Gegner von Assad mit Waffen beliefert.“ (BW 05)

Dies seien auch und gerade Denkmuster, die bei syrischen Jugendlichen vorzuliegen scheinen. Eine Lehrkraft, die mit Willkommensklassen arbeitet, berichtete, wie sich bei jungen Menschen krude und undifferenzierte Zuweisungen in Bezug auf die Ursachen für den syrischen Bürgerkrieg nahezu überschlagen – dass die Wurzel des Krieges bei den USA, Israel, Russland oder ISIS liege.³² Gerade bei Behauptungen einer Verantwortung der USA sei auch immer gleich von Israel die Rede, was nochmals bestätigt, wie sehr (u. a. israelbezogener) Antisemitismus und Antiamerikanismus miteinander korrelieren. Der sog. *Arabische Frühling* und die Proteste werden von Schüler*innen ggf. noch als Anlass, aber nicht als Ursache für die gewaltsame Niederschlagung durch Assad und den Zerfall Syriens gesehen.

Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund würden sich „ganz häufig“ (NRW 17) auf Verschwörungsmythen beziehen. In entsprechenden Milieus stehe 9/11 allerdings nicht im Vordergrund, was auch daran liege, dass sich andere, emotional wesentlich stärker aufgeladene Szenarien anbieten würden:

31 Zu Antiamerikanismus s. insbesondere Knappertsbusch 2016.

32 S. Jikeli 2017.

„Meine Schüler haben damals, 2016, viel über die Vorgänge in der Türkei, den Putschversuch diskutiert. Die Gülen-Bewegung ist Strippenzieher – aber nicht nur das: Einige meiner Schüler haben in den Medien gehört, dass die Zionisten den Putsch verursacht haben. Die haben also die türkische Armee infiltriert und wollen so die Türkei schwächen.“ (NRW 31)

Jugendliche greifen Zerrbilder als Erklärungen für aktuelle Vorgänge auf, die nach dem Muster klassischer antisemitischer Verschwörungsmythen gestrickt sind. Viele Lehrkräfte erkennen darin ein Zusammenspiel aus Antisemitismus und türkischen Nationalismus. Die obige Vorstellung werde konstruiert, um durch ein externes Feindbild Machtkonflikte, wirtschaftliche Unzufriedenheit usw. innerhalb der Türkei zu verdecken. Auch in türkischstämmigen Kontexten scheint also Antisemitismus – in diesem Falle israelbezogener Antisemitismus – die Funktion zu erfüllen, die nationale Wir-Gruppe zu stärken. Widerstände in der Türkei oder eine sich abzeichnende Schwächung der Regierung werden in Folgen eines schädlichen jüdischen Einflusses umgedeutet.³³ Der verschwörungsmithische Aspekt von Antisemitismus zeigt erneut, dass es sich um eine Ideologie handelt, der – ungeachtet der Verschiedenheit der Kontexte – eine abgrenzende und damit integrative Kraft zukommt.

„Es gibt auch einen extremen Hass auf die Kurden. Und man versucht, auch das irgendwie in Verbindung zu bringen: ‚Ja, die Kurden halten zu den Juden oder zu Israel, weil das sind ja alles irgendwie versteckte Juden.‘ Also solche Sprüche kriegt man dann zu hören.“ (NRW 17)

³³ Hier zeigen sich Parallelen zu Schüler*innen ohne Migrationshintergrund, die in der deutschen Erinnerungskultur eine (i.d.R. von Jüd*innen ausgehende) Last sehen, welche positiven kollektiven Selbstbildern entgegenwirke.

Bei Thematisierung von Erdoğan's aktueller Politik würden viele Schüler*innen sagen, Erdoğan sei ein Gegner der zionistischen Idee. Dabei handelt es sich um eine indirekte Infragestellung des Existenzrechts von Israel. Wenn die Schüler*innen dann von Lehrkräften darauf angesprochen werden, zögen sie sich in die „klassische Verteidigungshaltung“ (NRW 05) zurück und sagten, dass das ja nicht unbedingt ihre eigene Meinung sei. Auch wenn das Gesagte gleich wieder zurückgenommen wird, steht es dennoch im Raum und kann sich in den Köpfen der Mitschüler*innen festigen. Äußerungen mit verzerrendem Inhalt, denen nicht in angemessener Weise begegnet wird, können so Teil einer sagbaren politischen Ansicht werden. Die Tragweite solcher Umstände wird deutlich, wenn man sich vor Augen führt, wie sehr Erdoğan – in solchen Fällen argumentativ als Autorität angeführt – zu einer zentralen Identifikationsfigur für diese Jugendlichen geworden ist (s. 2.6). Bis heute werde unter Schüler*innen der Eklat in Davos von 2009, als Erdoğan dem israelischen Präsidenten Schimon Peres den Dialog verweigerte, enthusiastisch als positives Beispiel gefeiert. Für die westlichen Medien, die auf Konflikte im Machtgefüge der Türkei hinweisen, verwendeten die Schüler*innen Begriffe wie „Lügenpresse“, da sie das Ansehen der Türkei schädigen wollten. Es liege also eine „mediale Verschwörung“ gegen die Türkei vor (NRW 17). Den Lehrkräften zufolge geschieht dies nicht nur bei Medienberichten zur Lage der Menschenrechte, zu Meinungs- und Pressefreiheit in der Türkei, sondern auch zu kurdisch-türkischen Konflikten. Ein besonders explosives Thema stelle der Völkermord an den Armenier*innen dar. Nicht nur in Bezug auf Medien werde von Lügen gesprochen, sondern ebenso ein Komplott diverser deutscher Institutionen imaginiert. Dass es diesen Genozid gab, werde strikt geleugnet:

„Wir haben mal zu zweit eine Stunde gemacht mit Materialien zu diesem Völkermord. Und da haben sich gleich zu Anfang einige Schüler mokiert und wieder und wieder gerufen, dass das alles verdreht ist. ‚Türken

machen so was nicht!' kam da x-mal. Am Ende fehlten dann die Hefte bei acht Schülern. Die haben sie dann nicht mehr finden können, nicht mehr rausgegeben. [...] Als ich am Abend dann los bin, habe ich auf der Straße vor der Schule verbrannte Reste eines unserer Hefte gefunden.“ (NRW 07)

Verschwörungsmythen treten also häufig auf, werden in vielfacher Form transportiert und die Verbreitung entsprechender Erzählungen hängt vom Milieu und anderen dort verbreiteten Narrativen und Präferenzen ab. Als Gegenstrategie³⁴ schlagen Lehrkräfte in beiden Bundesländern vor, Jugendliche zu konfrontieren, Behauptungen, dass eine Verschwörung vorliege, auf keinen Fall stehen und Zeit verstreichen zu lassen, da diese Äußerungen bei Unbeteiligten zu festen Haltungen führen können: „Wer das nicht macht, der – da muss ich etwas pathetisch werden – der versündigt sich an diesen Kindern und Jugendlichen“ (NRW 18). An einigen Schulen gerade in BW gibt es über mehrere Klassenstufen hinweg – besonders der Oberstufe – präventiv (teils mehrwöchige) Methodik-Schulungen (besonders in Ethik und Religion), bei denen sich Schüler*innen Kompetenzen im kritischen Umgang mit Medien, insbesondere dem Internet, aneignen sollen:

„Welche Quellen sind glaubwürdig? Welche Quellen sind nicht glaubwürdig? Wie gehe ich mit kritischen Quellen um? Wie kann ich obskure Web-Inhalte kritisch hinterfragen?' Da hab ich danach den Eindruck, dass da jemand ganz selten mit obskurem Zeug daherkommt.“ (BW 24)

34 Ein weiterer Aspekt, der bei der Problematisierung von Verschwörungsmythen eine Rolle spielt, aber von den interviewten Lehrkräften nicht erwähnt wurde, ist deren sprachliche Vermittlung. Wie werden bspw. in den Social Media Verschwörungen durch Sprachgebrauch glaubhaft weitergegeben, so dass sie sich gegenüber konsensuellen Wahrheiten durchsetzen? Hierzu lohnt sich auch ein Blick in Forschungsprojekte wie das von Felix Römer und Sören Stumpf (Uni Trier): <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2018-04/verschwörungstheorien-sprache-forschung-germanistik-soeren-stumpf> (Zugriff: 12.11.2018).

Manche Lehrkräfte setzen auf Intervention, auf eine persönliche Konfrontation, sobald es zu problematischen Äußerungen kommt:

„Ich frage dann immer: ‚Wo hast du das her?‘, um den Wind aus den Segeln zu nehmen. Und der Schüler sagt: ‚Hat mein Vater gesagt.‘ Solche zweifelnden Fragen kommen aber übrigens von allen Schülern, nicht jetzt speziell von einer Gruppe. Oder sie hätten mal irgendwo in einem Spiegel-Artikel gelesen, dass es auch mit den Banden zu tun hat: ‚Das gehört ja alles den Juden‘, dass es da inszeniert worden war. Und da frag ich immer: ‚Angenommen das wäre so – was sollten die davon haben? Was wäre denn dann das Ziel?‘ Und dann wissen die Schüler nicht mehr, was sie darauf antworten könnten.“ (BW 15)

„[...] dann muss man das natürlich erst mal dekonstruieren und mit Fakten und Fachwissen und neutralen Analysen.“ (NRW 25)

Ein Teil der Lehrkräfte schlägt also vor, Mythen wie jener einer jüdischen Weltverschwörung mit Informationen, also Faktenwissen entgegenzuwirken, also auf inhaltlicher Ebene „sehr konfrontativ“ zu sein (NRW 29). Viele Lehrer*innen würden allerdings den Fehler begehen, konfrontieren mit „zerschmettern“ gleichzusetzen, was eher eine Aufwertung dieser Mythen befördern kann. Es sei jedoch viel wichtiger, „den Menschen zu konfrontieren mit dem, was er da sagt“, dass man die Verschwörungsmythen „vor seinen Augen seziert in Einzelteile, und ihm zeigt, was er da eigentlich geäußert hat und wie abstrus [das ist] und wie viel Hass dort drinsteckt, ob er sich wirklich damit identifiziert“ (NRW 18). „Je ruhiger, je ehrlicher“, je freier von „Hass und Aggression das getan wird – denn das kommt bei vielen Lehrern durch, ne? – desto eher wird man eine Wirkung erzielen“ (NRW 18). Man solle signalisieren, dass man miteinander reden kann: „Du [zur/m Schüler*in,

M. B.] sagst mir deine Argumente für diesen Hass, den du da in dir trägst [...], und ich antworte darauf: Die Haltung, dass man selbst im Recht sei, „und du hältst jetzt den Mund [...], das funktioniert auf jeden Fall nicht. Das wird nur das Gegenteil erzeugen, nämlich dass die Juden so mächtig sind, dass sie auch das Bildungssystem [...] in ihrer Hand haben, dass man nicht mal seine Meinung sagen kann“ (NRW 20). Es sei essenzielle Voraussetzung, zu den Schüler*innen ein Vertrauensverhältnis aufzubauen und sie als „noch formbar[e]“ „Opfer dieser Verschwörungstheorie“ zu sehen, denen man helfen muss. Dies werde allerdings nicht dadurch erreicht, sie zu denunzieren. Dadurch würde „sich nur etwas verfestigen, was sich nicht verfestigen soll“ (NRW 29). An diesen Äußerungen wird nochmals das viel beschworene Dilemma der pädagogischen Arbeit (nicht nur) gegen Antisemitismus erkennbar: Antisemitische Stereotype und Verschwörungsmymen müssen dekodiert und problematisiert werden. Jedoch steht man immer wieder vor der Herausforderung, dass man einschlägige Texte und Bildwerke wie bspw. aus der NS-Zeit verwenden müsste, um die Natur antisemitischer Stereotype vor Augen zu führen. Auf die Frage, wie man mit der Gefahr umgehen kann, durch die Präsentation solcher Zeugnisse antisemitisches Denken noch zu stärken bzw. gar erst hervorzurufen (BMI 2017a: 250), erwiderten Lehrkräfte, dass sie „an diesen Bildern gar nicht vorbeikommen“: „Wenn man sich [...] Dokumentationen anschaut zu Hitler und Nationalsozialismus, schauen wir uns doch nur Propagandamaterial an.“³⁵ Dies sei der „durchschlagende Erfolg der Nazi-Propaganda in der heutigen Zeit. Diese Bilder haben

sich verfestigt.“ Diese Bilder lassen sich nicht tilgen, dafür seien sie zu fest verankert. „Unsere Kultur ist einfach zu komplex, als dass wir mit einfachen Rezepten daran herumdoktern können.“ Etwas zu „verheimlichen“, würde dazu führen, dies noch zu verstärken (NRW 29). Dennoch versuchen viele, die Bilder zu verfremden, so dass teils Jüd*innen gar nicht erst erkennbar sind, sondern allgemein Verzerrungen innerhalb der NS-Propaganda thematisiert werden – erst im Nachhinein geben die Lehrkräfte zu verstehen, dass es um sich um gegen Jüd*innen gerichtete Propaganda handelte. Dieser Ansatz wiederum weist die Problematik auf, dass das Befinden jüdischer Schüler*innen in einer solchen Situation nicht mitgedacht wird. Eher selten war in den Rückmeldungen der Lehrkräfte zu erkennen, dass sie die Abwägung trafen, ob man überhaupt antisemitische Quellen hinzuziehen soll. Die o.g. Quellenkritik kann besonders dann zu Problemen führen, wenn man nicht an Gymnasien, sondern in anderen Schulformen unterrichtet, in denen der kritischen Analyse von Quellen zwangsläufig weniger Raum gegeben werden kann. Die Frage, wie mit antisemitischen Stereotypen, NS-Vergleichen und Verschwörungsmymen, die im Schulkontext geäußert werden, umgegangen wird, führt im Folgenden zur Besprechung jener Unterrichtseinheiten, die sich den Themen Antisemitismus, Holocaust, Nahostkonflikt, Judentum und jüdisches Leben heute zuwenden.

3.3 Unterrichtseinheiten zu Antisemitismus und Holocaust

Wie wird nun Antisemitismus im Schulunterricht thematisiert? Bei fast allen interviewten Lehrkräften spielte die Behandlung von Antisemitismus während der NS-Zeit eine Rolle. Antisemitismus sei ein festes Thema im Rahmenlehrplan. Wann genau Antisemitismus und Holocaust behandelt werden, hängt jedoch vom Bildungsplan ab. Einige Lehrkräfte antworteten, dass erste Einblicke ab der achten Klasse geliefert werden; andere unterstrichen,

35 Bei der Arbeit mit Sprache und Bildern, die aus einem problematischen Kontext extrahiert wurden, ist – ähnlich wie in politischen Debatten – wichtig zu reflektieren, dass mit ihrer Verwendung (im Klassenkontext) diese eine persuasive Eigendynamik entwickeln können, die Lehrkräfte kaum kontrollieren können. Hier wäre insofern ein *Re-Framing*, ein eigenständiger Zugang empfehlenswert, der den Gegenstand umfassend verfremdet bzw. ihn seiner Attraktivität, also seiner persuasiven Kraft, beraubt (s. Helmig 2008: 115, mit Bezug auf Schriften von George Lakoff (2004)).

dass diese Themenblöcke erst in den neunten und zehnten Klassen vorkämen (in den achten Klassen würden der Erste Weltkrieg, Kolonialismus und Rassismus erörtert). Dabei tauche Antisemitismus im Lehrplan (teils mehrerer Jahrgangsstufen) für Ethik, Deutsch, Politische Bildung und Geschichte auf. Unabhängig von Zeitpunkt und Unterrichtsfach wurden folgende Herausforderungen im Hinblick auf diesen Themenkomplex angesprochen:

1) Zu wenig Unterrichtszeit

Viele Lehrkräfte betonten, dass aufgrund des Bedeutungsrückgangs geisteswissenschaftlicher Fächer im deutschen Schulsystem nicht genügend Zeit bleibe, um bei den Schüler*innen Kompetenzen und Sensibilität zu entwickeln:

„Unser Geschichtsunterricht ist enorm zusammengekürzt worden.“ (BW 02)

Dabei stellen Lehrkräfte die Bedeutung von Holocaust und NS-Zeit während ihrer Schulzeit mit jener von heute problematisierend gegenüber:

„Das war während eines Schuljahres ein beherrschendes Thema. Da kam Betroffenheit auf – und die fehlt jetzt.“ (BW 15)

Hier wären die Faktoren zu ergründen, die zu diesem beobachteten Wandel geführt haben. U.a. stoße die Problematisierung von Antisemitismus aufgrund der punktuellen Vermittlung an ihre Grenzen. Heute werde das Thema zerstückelt präsentiert – und teils zu früh: Wenn der Holocaust Ende der sechsten, Anfang der siebten Klasse besprochen werde, seien die Schüler*innen noch zu jung:

„Die verstehen das nicht. Das ist für sie so weit weg wie die Römer. Das ist für sie das Gleiche, nur so ein bisschen bedrückend. Die haken das ab.“ (BW 15)

Das Misslingen, einen (altersgerechten) Zugang zum Holocaust zu erarbeiten, führe zu einem Mangel an Sensibilität und einer niedrigeren Hemmschwelle, sich antisemitisch zu äußern sowie Relativierungen des Holocaust hervorzubringen, die der kollektiven Entlastung dienen (s. NRW 17, s. besonders 3.1 und 3.2). Gerade in Bezug auf Antisemitismus empfehlen Lehrkräfte deshalb einen steten Umgang mit solchen Denkmustern und die kontinuierliche Konfrontation mit Fakten – eine Herangehensweise also, bei der auch klar werde, wie komplex Antisemitismus ist, wie weit er zurückreicht, welche Rolle er bei der Konstituierung von europäischen Gesellschaften spielte und in welcher Form er einerseits gesellschaftsübergreifend und andererseits milieuspezifisch daherkommt (s. hierzu auch 5).

2) Antisemitismus auf Nationalsozialismus beschränkt

Im Zusammenhang mit der lediglich punktuellen und selten tiefgreifenden Behandlung von Antisemitismus wurde ein zweites Problem transparent: Antisemitismus werde i. d. R. lediglich im Kontext des Nationalsozialismus gesehen. Eine Ausnahme bilde ggf. noch die Beschäftigung mit dem Mittelalter, den Verfolgungen von Jüd*innen u.a. im Rahmen der Kreuzzüge im Geschichtsunterricht:

„Aber das ist ja Antijudaismus und nicht Antisemitismus.“ (BW 24)³⁶

Diese thematische Begrenzung sorgte für falsche Schlüsse bei Schüler*innen (sowie bei Lehrkräften). Hier können sich problematische Wahrnehmungen anschließen, bspw., dass mit dem Sieg über den Nationalsozialismus 1945 ein Verschwinden

36 Antijudaismus als im Mittelalter kursierende, christlich begründete Form von Judenfeindschaft steht für eine Unterform des Antisemitismus, der sich den jeweiligen historischen Bedingungen kontinuierlich anpasste (s. Bergmann 2016).

von Antisemitismus zusammenfalle, Antisemitismus also auf die NS-Zeit beschränkt sei (BMI 2017a: 227, 233). Passend dazu berichteten Lehrkräfte insbesondere in BW, dass ihre Kolleg*innen häufig mit Unverständnis reagiert hätten, als sie ihre Idee kundtaten, ein Projekt zu gegenwärtigem Antisemitismus anzubieten:

„Die haben die Bedeutung nicht verstanden: ‚Mach doch was Relevantes, womit die Schüler heute konfrontiert sind. Antisemitismus gehört in den Geschichtsunterricht und nicht in die Projektwochen!‘ Die Bilder aus den KZs würden die jungen Menschen verstören.“ (BW 15)

Aus solchen Äußerungen kann geschlossen werden, dass für einen Teil der Pädagog*innen die Behandlung von Antisemitismus allein im NS-Kontext, also als Teil deutscher Geschichte relevant sei. Es gibt jedoch auch Lehrkräfte, die unter Rückgriff auf wissenschaftliche Studien zu Antisemitismus dessen Kontinuität über die NS-Zeit hinaus unterstreichen:

„Wenn wir über Antisemitismus reden, fange ich an im 19. Jahrhundert, also mit Wilhelm Marr und solche Schriften, also im Zusammenhang mit dieser antiaufklärerischen Haltung und dass sich das sozusagen am Bild der Juden spiegelt. Wenn man sich die Wörter anschaut, die für Juden verwendet wurden – Ratten, Ungeziefer usw. – da ist die logische Schlussfolgerung [für viele Menschen damals] die Ausrottung, [...], denn nur so kann man sich vor Krankheiten schützen. Und dann sage ich das so und [...] dann verstehen [die Schüler*innen] auch, was es bedeutet und dass sie auch vorsichtig sein müssen mit ihrer Sprache, und wie man andere Menschen wahrnimmt.“ (BW 13)

Hier betont die Lehrkraft, dass sie Bilder bspw. aus dem *Stürmer* oder antisemitische Postkarten nicht

zeige, da durch das Zeigen dieser Bilder antisemitische Stereotype weitergetragen werden (zu Gefahren der unbeabsichtigten Reproduktion s. 3.2).

„[W]enn es um den Nationalsozialismus geht, dann arbeite ich sehr stark von 1933 bis 1938. Dann erkläre ich die verschiedenen Stadien, wo man hätte eingreifen können. Oder: Welche Entrechtungen haben stattgefunden, bis ich tatsächlich jemanden komplett rausdränge aus der Gesellschaft, und welche Haltungen gibt es da [...]. Ich unterrichte, dass [so viele Jüd*innen] nicht aufgenommen wurden und dass sich eigentlich niemand dafür interessiert hat, wo Juden hinkommen. Und ich erwähne immer Dänemark und Bulgarien. Also ich finde positive Beispiele immer wichtig, damit man nicht so frustriert aus dieser Situation herausgeht.“ (BW 13)

Auch andere Lehrkräfte zeigen bei der Betrachtung der jüdischen Religion, wie antijüdische Feindbilder entstanden sind und was das Christentum getan hat, um diese Feindbilder aufzubauen. Beim geschichtlichen Überblick liege ein Fokus auf antisemitischen Texten des 19. Jahrhunderts, die den Nährboden für den Nationalsozialismus darstellen. Man sehe jedoch die Gefahr, Judentum und Antisemitismus eng miteinander verbunden zu präsentieren:

„Ich finde wichtig, dass man Juden nicht nur als Opfer darstellt, sondern dass man auch deutlich macht, wer eigentlich alles jüdisch war, wer in der Literatur, in der Forschung, in der Wissenschaft erfolgreich war, als Schauspieler/Schauspieler*in total bekannt ist, aber wo gar nicht bekannt ist, dass er jüdischen Glaubens ist.“ (NRW 16)

Es sei wichtig, dass in der Klasse Personenportraits gemacht würden, damit die Schüler*innen wahrnehmen, was für Leistungen Jüd*innen hervorgebracht

haben „und wo der Judenhas kommt – um mit Götz Aly zu sprechen – auch aus Neid“ (NRW 16). Dieser Ansatz ist in genau dieser Form – wenngleich mit guter Absicht verfolgt – problematisch. Natürlich ist es wichtig, sich mit jüdischen Biographien zu beschäftigen, um einen lebensweltlichen Zugang zu diesen Menschen zu schaffen. Die Auswahl darf jedoch nicht von Leistungen abhängig sein. Jüd*innen sind qua Existenz Teil dieser Gesellschaft und nicht erst über Leistungen legitimiert. Außerdem wird mit der Fokussierung auf herausragende Leistungen eine verzerrte Darstellung geschaffen, die die Neid-These dann zu stützen scheint. Neid ist jedoch höchstens ein nachrangiger Faktor im Antisemitismus.

3) Abstrakter, datenbezogener Unterricht

Lehrkräfte kritisieren, dass der themenbezogene Unterricht einerseits sehr trocken, mit Zahlen überladen und abstrakt daher komme, andererseits moralisierend wirke, was Schüler*innen zu Abwehrreaktionen veranlasse. Auch hier ist es jedoch der Lehrkraft überlassen, die Auseinandersetzung so zu gestalten, dass sie Interesse weckt. Neben den Unterrichtseinheiten, die vom Rahmenlehrplan vorgegeben werden, bieten Schulen lediglich Exkursionen zu Mahn- und Gedenkstätten sowie zu Synagogen in verschiedenen Klassenstufen an. In diesem Kontext führe man in BW im Fach Geschichte häufig Fahrten zu den KZ-Gedenkstätten Dachau und Natzweiler-Struthof im Elsass sowie zur Tötungsanstalt Grafeneck durch. In NRW erwähnten die Lehrkräfte oft die Steinwache in Dortmund, ebenfalls Natzweiler-Struthof, teils auch die KZ-Gedenkstätten Sachsenhausen, Buchenwald sowie Auschwitz-Birkenau. Fahrten zu Gedenkstätten böten sich an, um Schüler*innen beizukommen, denen das Thema „ausgelutscht“ (NRW 04) erscheine, die häufig behaupten, dass man sie mit „diesen Bildern [aus KZs] nicht mehr erschrecken“ (BW 23) könne, und denen die faktenorientierten Unterrichtseinheiten „zu anstrengend“ (NRW 12) seien. Vor Ort, d. h. an den ehemaligen Tatorten der Nazi-Verbrechen,

reagiere der Großteil der Schüler*innen mit Betroffenheit. Dennoch werde auch hier emotionale Distanz erkennbar (was allerdings auch ein Schutz vor Überwältigung sein kann):

„90% sind sehr betroffen, aber es gibt auch Spaßvögel. Das ist sehr gemischt und abschätziges Haltungen lassen sich nicht zurückführen auf eine bestimmte Gruppe.“ (BW 15)

Es gebe aber immer auch Personen oder Gruppen, die zwar nicht für Vorfälle bei diesen Exkursionen sorgen, aber dennoch herausfordernde Reaktionen zeigten:

„[Sie wollen] etwas provozieren. Die Schüler zeigen ab und an sehr klar ihr Desinteresse, ihre Wurschtigkeit im Sinne von: Die Schüler verhalten sich der Würde des Ortes gegenüber nicht angemessen.“ (BW 11)

Letzteres sei laut Lehrkraft aber weniger ein „politisches Statement“, sondern eher „als Provokation gemeint“. Im Kontext von Exkursionen zu Gedenkstätten fanden jedoch auch Zwischenfälle Erwähnung, die von Empathielosigkeit und einem respektlosen Zugang gegenüber dem Ort an sich zeugen.

Bei Schüler*innen aus der deutsch-deutschen Mehrheitsgesellschaft tauchten zahlreiche Probleme auf, sobald Pädagog*innen die NS-Vergangenheit gemäß Rahmenlehrplan thematisieren. Im Zusammenhang mit der (in 3.1 angesprochenen) Schuldabwehr und Schlussstrichmentalität, die den deutsch-österreichischen Post-Holocaust-Antisemitismus kennzeichnen, beobachteten Lehrkräfte häufig Desinteresse, das Thema auf der gesellschaftlichen und/oder persönlich-familiären Ebene anzusprechen. Dieses Desinteresse äußere sich nicht zuletzt darin, dass in den Schulklassen kaum Debatten darüber stattfinden, was in den eigenen Familien passiert ist:

„Das wird in deutschen Familien verheimlicht, unter den Teppich gekehrt und spielt deshalb auch im Diskurs gar keine Rolle.“ (NRW 29)

Diese Lehrkräfte wünschten sich hier einen Rahmen, in dem die Schüler*innen stärker auf Spurensuche gehen, was in ihren Familien passiert ist – während und nach der NS-Zeit. Erst die Begegnung mit Jüd*innen mache laut den meisten Lehrkräften einen Unterschied. Dieser direkte Kontakt führe dazu, Antisemitismus infrage zu stellen und das Narrativ von Jüd*innen als Opfer des Holocaust hinter sich zu lassen. Lehrkräfte schilderten, dass das Ausbrechen aus festen pädagogischen Schemata nötig sei. Es sei wichtig, Zeitzeug*innen (neben KZ-Opfern auch Widerstandskämpfer*innen, alternativ dazu deren Nachkommen) einzuladen. Einige Pädagog*innen plädierten in Bezug auf diese Begegnungspädagogik dafür, solche Ereignisse gut vorzubereiten, Texte zu den Zeitzeug*innen im Voraus zu lesen (um sich besser in sie hineinversetzen und Erfahrungen kontextualisieren zu können), das Empfundene auch selbst niederzuschreiben und gestalterisch in Form von Briefen, Bildern und Postern zum Ausdruck zu bringen. So werde diese Erfahrung (nicht nur) für die anderen Schüler*innen erfahrbar gemacht – auch könnten Empathie und Perspektivwechsel gestärkt werden. Eine Lehrkraft berichtete davon, dass ein Zeitzeuge ihre Schule besuchte und man ihm diese Briefe und Bilder gemeinsam überreichte:

„Viele Schüler waren emotional ergriffen. Man kann die Jugendlichen erreichen. Man muss die Schicksale wahrnehmbar machen. Man muss den Kopf und das Herz erreichen.“ (NRW 16)

Die Frage, wie das Thema Antisemitismus aufbereitet wird, sei sehr wichtig, da das Interesse der Schüler*innen nach Einschätzung vieler Lehrkräfte grundsätzlich sehr gering sei. Reaktionen wie „Nicht schon wieder!“ (NRW 04) würden

regelmäßig auftreten, auch wenn kein Wissen über diese Zeit vorliege. Erneut ist dies ein Problem, das auch bei Lehrkräften auftauche:

„Die sagen, die haben auch keine Lust mehr, und schieben das dann auf die Schüler. Das Hintergrundwissen fehlt aber bei Kollegen sowie Schülern. Aber das hängt doch davon ab, wie man das aufbereitet. Man muss das Thema neuartig und kreativ aufbereiten, dass Jugendliche ihre Einstellungen überprüfen, Fremdheitserfahrungen machen. Das ist ganz, ganz wichtig.“ (NRW 16)

Jugendliche sollen nicht nur rezipieren, sondern man solle sie auch etwas produzieren lassen:

„[Man sollte darauf achten,] dass man mit ihnen kreativ arbeitet, dass sie auf der Bühne auftreten, dass man ihnen Selbstwirksamkeitserfahrungen verleiht, dass sie Applaus bekommen, wenn sie sich engagieren [...], dass es eine öffentliche Wahrnehmung gibt.“ (NRW 16)

Mit dem Stichwort „Bühne“ wird hier bereits auf eine Gegenstrategie angespielt, die von all jenen Lehrkräften, welche die pädagogische Annäherung an den Themenkomplex im Rahmen des bisherigen Schulunterrichts problematisierten, durchweg positiv bewertet wurde: interaktive (Theater-)Projekte. Schüler*innen können über Rollenspiele besser angesprochen und sensibilisiert werden. Den Themen werde auf diese Weise die Abstraktheit und Ferne genommen. Bspw. sei nachgespielt worden, über welche Lebenswege und mit Hilfe welcher ideologischen Mechanismen in der NS-Zeit aus Menschen (Mit)Täter*innen wurden. Dabei hätten auch jene Momente im Vordergrund gestanden, in denen sich Menschen Befehlen widersetzen und sie Jüd*innen geschützt haben. Für die Schüler*innen tauche dann die Frage auf, wie sie sich wohl unter diesen

Umständen verhalten hätten. Aus der Thematisierung einer den Schüler*innen fernen historischen Phase werde somit etwas Greifbares, das mit den Menschen und ihrem Leben in der Gegenwart zu tun habe. Auch die Frage, ob der Holocaust bei muslimischen Jugendlichen einen empfehlenswerten Zugang zum Thema Antisemitismus (und jüdisches Leben) darstelle, könne laut Lehrkräften über Theaterprojekte, d. h. auf der Ebene der Kunst, positiv beantwortet werden, denn auch hier könne sich Empathie entwickeln. Demnach gelang es über diesen Umweg, ebenso die Bezüge zwischen Nationalsozialismus und Islamismus herauszustellen, ohne dass es zu offenen Konflikten mit muslimischen Schüler*innen kam, die Islamismus sonst verharmlosten oder gar rechtfertigten.

Theaterprojekte seien aber auch zur Aufbereitung anderer Themen wie religiöse Identität, gegenwärtige Konflikte usw. empfehlenswert: Gerade in NRW werde über externe Gruppen wie *HeRoes*³⁷ dieser Zugang möglich gemacht. Das sei „sehr gut angenommen worden“. Der direkte Bezug, das jugendliche Erscheinungsbild und der Jugendjargon der Teammitglieder vor dem Stück, „und dann haben sie ernst und seriös ihr Programm gezeigt: Rollenbilder in muslimischen Familien. Die Jugendlichen haben das total ernst genommen. Da war ‘ne ganz krasse Konzentration dabei“ (NRW 04). „Ich mache das auch mit meinen Schülern, deren Familien aus der Türkei kommen. Da sollen sie die Kurden-Türkei-Konflikte nachspielen“ (NRW 16). Durch den Perspektivwechsel, der in Theaterprojekten häufig über Alltagsthemen und durch emotionale Involviertheit beim Spiel eingeleitet wird, sollen sich Jugendliche auf diesem Wege zu „Botschafter[n] für eine offenere Welt, für mehr Toleranz“ werden.

3.4 Unterrichtseinheiten zum Nahostkonflikt

Es ist naheliegend, auch über den Nahostkonflikt zu sprechen, sobald im schulischen Rahmen eine Auseinandersetzung mit (gegenwärtigem) Antisemitismus erfolgt, da dessen Deutungen weit verbreitet antisemitisch aufgeladen sind. Allerdings erwiderten viele Lehrkräfte, dass es (in der Sekundarstufe II) keine passenden bzw. hinreichend erprobten Unterrichtseinheiten gebe, in denen sich Schüler*innen fundiert mit dem Nahostkonflikt beschäftigen können. Gründe dafür seien, dass die Thematik zu komplex ist, dass die Lehrkräfte über zu wenig Wissen verfügen und/oder sich aufgrund der antizipierten hohen Emotionalität nicht an dieses Thema heranwagen:

„Ich konnte die Situation nicht einschätzen.“ (BW 03)

„Das war ein Wespennest. Das wollte ich nur knapp streifen.“ (NRW 07)

Sobald dieses „heikle Thema“ (NRW 25) angerissen werde, geschehe dies entweder sehr oberflächlich oder man lade externe Expert*innen an die Schulen ein, die das Thema im Rahmen von Workshops behandeln. Gerade wenn es um den Nahostkonflikt aus der Perspektive von Menschen mit türkischem oder arabischem Migrationshintergrund geht, wurden die o. g. Projekte von *HeRoes* mehrfach positiv erwähnt, um emotionale Barrieren unter Schüler*innen sowie deren informationelle Überforderung abzubauen (s. 3.4). Falls sich Lehrkräfte diesem Thema doch annähern, so geschehe dies in NRW aufgrund der Komplexität zumeist erst in den Klassenstufen 11 und 12; in BW muss es in der Sekundarstufe I behandelt werden. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass Schüler*innen, die nicht an Gymnasien unterrichtet werden, an dieses medial äußerst prominente und emotional aufgeladene Thema in keiner Weise pädagogisch herangeführt werden. Folglich können sich

37 S. <https://www.heroes-net-duisburg.de/konzept/projektbeschreibung/> (Zugriff: 05.11.2018).

hier milieuspezifische Narrative und/oder Inhalte aus dem Internet wesentlich stärker durchsetzen. Den Nahostkonflikt verzerrende Äußerungen öffentlicher Personen können bei dieser Zielgruppe leicht an Deutungshoheit gewinnen (s. auch 4.). Demgemäß zeige sich oft, dass viele Schüler*innen einer tiefgehenden Betrachtung gegenüber negativ eingestellt seien. Es gebe „viele Vorurteile und wenig geschichtliches Wissen“ (NRW 25). Viele Schüler*innen, die den Konflikt nur am Rande mitbekommen, interpretieren ihn so, „dass Israelis oder Juden Palästinenser umbringen. Punkt“ (NRW 04). Weder verfügen sie über Hintergrundwissen, noch kennen sie direkt Betroffene persönlich. Schüler*innen tendieren zu pauschalen Urteilen, die sie „von Medien oder Vereinen und natürlich den Eltern aufschnappen“ (NRW 17). Sobald man nachfragt, was sie damit meinen oder ob sie für die in fast allen Fällen negative Wahrnehmung Israels konkrete Gründe nennen können, blieben sie in den meisten Fällen eine Antwort schuldig. An dieser Stelle ist es auch wichtig, dass Schüler*innen lernen, wo genau die Grenze zwischen einer sachlichen Kritik und einer Dämonisierung Israels verläuft (s. auch 5), deren Bestimmung auch vielen Lehrkräften Schwierigkeiten bereitet:

„Es ist hier ja auch sehr wichtig zu trennen zwischen Kritik an Israel und Antisemitismus. Das sind zwei verschiedene Dinge. In Deutschland ist auch nicht alles politisch korrekt, und da muss man kritisieren. Wenn ich Deutschland kritisiere, heißt das nicht, dass ich gegen Deutschland bin. Aber um das auch trennen zu können, muss man auch die richtigen Hintergrundinformationen Kindern und Jugendlichen zur Verfügung stellen, damit sie sich auseinandersetzen können [...]. Es ist so wichtig, ihnen Mittel zu geben, mit denen sie den Konflikt sachlich analysieren und sich kritisch äußern können.“ (NRW 11)

Diese Trennung ist von hoher Relevanz, da Lehrkräfte Schüler*innen Kompetenzen in Bezug auf

eine sachgerechte Auseinandersetzung beibringen sollen. Für sich genommen ist diese Ausführung völlig richtig. Auffällig ist aber, dass sie initiativ gleich im Anschluss an die Besprechung gegen Israel gerichteter antisemitischer Stereotype erfolgte. Dieser Themenwechsel konnte in 32 von 68 Interviews festgestellt werden. Daran zeigt sich, dass die Ablehnung von Antisemitismus nicht allein und im Vordergrund steht, sondern unmittelbar damit verknüpft ist, den Diskursraum für einen kritischen Diskurs in Bezug auf Israel nicht nur zu bestimmen, sondern auch als den Lehrkräften wichtiges Themenfeld zu sichern. In anderen Worten: Hier werden nicht nur Parameter für eine Kritik an Israel in Abgrenzung zu Antisemitismus verhandelt, sondern auch der Anspruch auf Erstere geltend gemacht, die – im Übermaß praktiziert – ebenfalls auf eine verzerrte antiisraelische Haltung schließen lässt bzw. diesen fördert. Es kann davon ausgegangen werden, dass ähnlich auch vor der Klasse argumentiert wird. Wenn (nicht nur) Schüler*innen nach Problematisierung von Hassrede den Hinweis zu hören bekommen, dass nicht alle gegen Israel gerichteten Äußerungen illegitim seien, kann dies gedanklich vom Problem der Hassrede wegführen hin zu einer (unnötigen) Einforderung von Meinungsfreiheit. So waren sich zwei Lehrkräfte aus BW bspw. nicht sicher, ob der Vorwurf des Kindermordes gegen Israel wirklich einem aktualisierten antisemitischen Stereotyp entspricht, denn schließlich seien ja tatsächlich Kinder im Gazastreifen umgekommen (s. BW 03 und 19). Auf diese Weise wird aus der Feststellung, dass es im Konflikt zivile/minderjährige Opfer gibt, die Behauptung, es entspreche Israels Intention, Kindern das Leben zu nehmen (Mord als intendierte Tat).

Neben offen demonstrierter negativer Haltung gegenüber Israel von Seiten der Schüler*innen zeigen viele auch Desinteresse am Konflikt. Der Zugang kann zudem dadurch erschwert werden, dass das Thema zwar emotional geprägt, eine gedankliche Nähe aber nicht gegeben sei. Sobald eine Lehrkraft in migrantisch geprägten Kontexten unterrichte, sei sie laut

dreier Lehrkräfte besser beraten, etwas zu den Entwicklungen in der Türkei oder dem *Arabischen Frühling* anzubieten, auch wenn sich oft emotional geführte Debatten anschließen und Beurteilungen dieser Themen hart umkämpft seien (s. NRW 11, 15, BW 04, zur Türkei s. 2.6). Aber auch hier gelte, dass trotz Diversität in den Klassen und Individualität der Interessenlagen Wissen über politische Themen grundsätzlich an Bedeutung verliere. Lehrkräfte antizipierten – wie auch bei der Behandlung des Nahostkonflikts – eine (in anderen Studien mehrfach betonte) Verbrüderung mit protestierenden Araber*innen oder im Falle des Putschversuchs 2016 in der Türkei ein engagiertes Eintreten für eine der beiden Seiten. Ihre Erwartungen wurden hier allerdings kaum bestätigt:

„Es gibt allgemein sehr wenig Interesse an aktuellen politischen Themen [...]. Das Engagement bei diesen Themen blieb weit hinter meinen Erwartungen zurück.“ (NRW 04)

Laut einigen Lehrkräften nehme die Bedeutung politischer Kategorien für Schüler*innen genau dann zu, wenn sie daraus für den jeweiligen Moment, ihre eigene Lebenssituation und/oder soziale Stellung einen Vorteil ziehen können. Wie bei dem Rückgriff auf Verschwörungsmythen bereits angesprochen, können Schüler*innen hieraus an Sicherheit (gegenüber Mitschüler*innen sowie Lehrkräften) gewinnen. Die Reproduktion antisemitischer Stereotype helfe oft, sich und die eigene Community über die Abwertung von Jüd*innen (zu denen es oft keine direkte Verbindung gibt) aufzuwerten. Negative Affekte können so kanalisiert werden. Die Beliebtheit von NS-Vergleichen (nicht nur) innerhalb der deutsch-deutschen Mehrheitsgesellschaft lasse sich ebenso daraus erklären, dass es für das konkrete Selbstempfinden der sich derart äussernden Schüler*innen eine Entlastung folge (s. 3.1). Eingedenk dessen wird die von Lehrkräften beobachtete abrupt auftretende Aktualität des Nahostkonflikts verständlich. In einigen positiven Fällen reagierten die Schüler*innen betroffen und übten kaum einseitige Kritik:

„Die sahen dann ein, was für ein unlösbares Problem das zu sein scheint. Die breite Unkenntnis meiner Schüler, die ich am Anfang erkannt habe, hat nicht zu einem Schwarz-Weiß-Denken geführt. Das fand ich erst mal gut.“ (BW 03)

In diesem Spannungsfeld bestehe die Behandlung an Gymnasien zumeist in der Vermittlung allgemeiner Daten: die Gründung Israels, einzelne Eskalationsphasen des Konflikts, Status quo heute (in Verbindung mit aktuellen Meldungen). Der Versuch einer neutralen, beiden Konfliktparteien gegenüber kritischen Erläuterung stehe im Zentrum der pädagogischen Bemühungen. Bspw. wird in einem Fall der Konflikt stets in der 12. Klasse in Gemeinschaftskunde als Prüfungsthema behandelt. Es gehe darum, wie Israel entstanden ist und wie sich der Konflikt formte. Dabei sei es der Lehrkraft besonders wichtig, eine neutrale Darbietung zu geben, in der israelische und palästinensische Perspektiven Eingang finden (s. o.). Ein Teilbereich des Unterrichts beziehe sich auf externe Einflussfaktoren, d. h., welche Formen der Unterstützung aus der Welt, insbesondere aus Deutschland der israelischen sowie palästinensischen Seite zugeführt werden. Hierbei werden auch Fördermittel thematisiert, die über Umwege der Hamas zukommen. Andere Lehrkräfte binden im Politik-Unterricht das Thema Nahostkonflikt immer wieder ein. Dies geschehe bspw. im Rahmen einer zehnminütigen Besprechung aktueller Nachrichten. Allerdings zeige sich bei dieser Herangehensweise, dass viele Schüler*innen ihr Wissen aus dem Internet beziehen. In den Debatten entstehe dann schnell ein verengtes bis verzerrtes Bild des Konflikts, was so weit reichen könne, dass Israel als Mörder dargestellt werde. Manche Lehrkräfte problematisierten, dass in vielen Quellen im Internet, aber auch in Teilen konventioneller Medien Israel einseitig als Partei dargestellt werde, die den Konflikt fördere. An diesen Erfahrungsberichten zeigt sich bereits das Problem, dass Schulen gegen Narrative, die gesellschaftsübergreifend verbreitet werden oder bereits

Konsens geworden sind, nur unter großen Schwierigkeiten und – im Rahmen der zeitlichen Kapazitäten sowie der Vermittlungskompetenzen – nur begrenzt vorgehen können. Der Mangel an Neutralität, Tiefe und Komplexität werde von den Quellen auf die Rezeption des Konflikts durch die Schüler*innen übertragen. Eine Öffnung des Unterrichts für Medienbeiträge birgt demnach das Problem, dass die Lehrkraft – sobald der Nahostkonflikt thematisiert wird – vor der unlösbaren Aufgabe steht, Vorfälle zu kontextualisieren und ggf. eine Chronologie der Eskalation zu entwerfen, wodurch ein differenzierteres Bild entstehen würde. Für medien- und sprachgebrauchskritische Auseinandersetzung fehle es jedoch an Zeit sowie an Kompetenzen unter den Schüler*innen, teils auch unter den Lehrkräften. Um Neugier und Sensibilität in Bezug auf Israel und den Nahostkonflikt bei Schüler*innen hervorzurufen, werden externe Spezialist*innen eingeladen. Bei solchen Workshops werde immer wieder beobachtet, dass die Schüler*innen nichts über die demographische Zusammensetzung Israels wussten. So reagierten sie erstaunt, wenn sie feststellten, dass 20 Prozent der israelischen Bevölkerung arabisch ist oder dass Araber*innen im israelischen Parlament sitzen. Dies führe schnell zu einer Distanzierung von zuvor geäußerten Vorurteilen – wenn auch nur bezogen auf jene verzerrenden Äußerungen, die sich als nicht kompatibel mit diesen Tatbeständen erwiesen. Anschließend können alternative Konstruktionen auftauchen, die Israel wiederum anderweitig dämonisieren. Ebenso organisierten manche Schulen in beiden Bundesländern Austauschprojekte bis zu zehn Tagen mit Israel, die sich immer größerer Beliebtheit erfreuten (s. auch BW 24):

„Deutsche, Araber und Juden begegnen sich in Israel und dann kommen sie nach Deutschland. Unsere Schüler wohnen dann bei jüdischen und arabischen Familien [...]. Eine direkte Begegnung und Konfrontation mit dem Thema. [...]. Am Anfang war auffällig, dass muslimische Schüler kein

Interesse gezeigt haben, da sie durch die Medien und Gespräche Zuhause beeinflusst werden. Jetzt kürzlich hat sich aber zum ersten Mal eine Muslima angemeldet, was mich sehr gefreut hat.“ (NRW 04)

Von besonders engagierten Lehrkräften wurde mehrfach kritisiert, dass Israel immer nur im Kontext des Nahostkonflikts gesehen bzw. thematisiert werde, der letztlich nur einen Teil der Lebensrealität ausmache. Diese Austauschprojekte könnten diese Monoperspektivierungen aufbrechen und den Raum für die Wahrnehmung einer breiteren gesellschaftlichen Realität in Israel öffnen.

3.5 Unterrichtseinheiten zum Judentum

Allein am geringen Umfang der Erzählungen der Lehrkräfte zu Judentum als Unterrichtsinhalt lässt sich ermesen, dass Wissen zu oder Auseinandersetzung mit diesem über weite Teile eine Leerstelle darstellt. Das Thema Judentum werde in Religionsunterricht und Ethik aufgegriffen. Auch hier gebe es unterschiedliche Regelungen, in welcher Jahrgangsstufe und ob es in Kontrast zu anderen Religionen oder separat unterrichtet wird. Im Ethik- und Religionsunterricht zeige sich, dass Schüler*innen kaum über Wissen in Bezug auf das Judentum verfügen:

„Wir machen interreligiös-dialogisches Lernen. Da ist mir aufgefallen, dass es da eine große Wissenslücke gibt. Die Schüler sind teilweise christlich sozialisiert. Wenn es dann um Symbole im Christentum geht, können sie die aufzählen. Bei den jüdischen Symbolen haben sie ganz große Lücken. Die kennen so einfache Begriffe nicht, Namen der Geistlichen in der jüdischen Religion oder das Heilige Buch der Juden nicht.“ (NRW 17)

Judentum werde immer noch vorrangig über den Antisemitismus und die nationalsozialistische

Verfolgung thematisiert. Hier versuchten manche Pädagog*innen auszubrechen, indem sie einen Zugang über die Speisevorschriften und Rituale (nicht nur des Judentums) wählten.³⁸ Alle drei monotheistischen Religionen würden über diese Vorschriften vorgestellt. In diesem Rahmen führten sie nicht nur ein lebendiges Judentum vor Augen, sondern zeigten interreligiöse Gemeinsamkeiten auf. Letzteres sei wichtig, da auf diese Weise gerade muslimischen Schüler*innen diverse Parallelen deutlich werden und sie erkennen könnten, wie sehr sich die Religionen aufeinander beziehen:

„Viele junge Menschen seien sich nicht darüber bewusst, dass im Koran über die anderen beiden monotheistischen Religionen gesagt wird, dass sie alle drei gut sind, dass sie alle von Gott sind. Das ist so ein Punkt, wo die das erkennen.“ (NRW 05)

Der Zugang über Vorschriften und Regeln birgt natürlich auch die Gefahr, dass darüber ein sehr enges und nur auf einen Teil in Deutschland lebender jüdischer Menschen zutreffendes Bild gezeichnet wird. Der ausschließliche Blick auf religiöse Vorgaben, auf das, was man darf und was nicht, kann allerdings auch den Blick auf andere Aspekte des jüdischen Lebens verstellen. Dennoch führt laut Lehrkräften diese Herangehensweise zu einer spürbaren Hinterfragung antijüdischer Haltungen auf Seiten junger Menschen. Es werde auch versucht, die Verbindung zur NS-Zeit zu überwinden, indem man die gegenwärtige Ausübung der Religion und jüdische Lebenswelten in den Mittelpunkt stellt und „ein offenes, positiv definiertes jüdisches Selbstbild vermittelt, [dass] an den positiven jüdischen Werten und nicht an der negativen Ausgrenzung“ (BW 13) ausgerichtet ist. Dieser produktive Ansatz kann und sollte bereits bei jüngeren Schüler*innen Anwendung finden.

38 S. auch Erfahrungen von Lehrkräften in <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2018-09/diskriminierung-antisemitismus-rechtsextremismus-juden-schulen-mobbing> (Zugriff: 08.11.2018).

#4

Die Rolle des Internets

Auch Schule ist ein Ort, an dem sich Schüler*innen radikalieren können. Dort können sie ihre Einstellungsmuster einerseits durch den persönlichen Austausch mit Gleichgesinnten, andererseits durch die Konfrontation mit Themen festigen, die in bestimmten Milieus auf Ablehnung stoßen (wie bspw. Demokratie, Menschenrechte, Gleichberechtigung, sexuelle Freiheit und jüdisches Leben). Durch die Konfrontation mit Feindbildern können sich gruppenbezogene Abkapselungstendenzen beschleunigen. Zudem fanden in Deutschland Missionierung und Rekrutierung für extremistische Gruppierungen oder gar den IS auch auf Schulhöfen statt. Den zentralen Ort einer über den Islam begründeten Radikalisierung sahen die meisten der hier interviewten Lehrkräfte jedoch nicht in der Schule, sondern – neben Familien und Moscheen³⁹ – im Internet. Auch Forschung und Sicherheitsbehörden unterstreichen, dass das Internet sogar als Hauptquelle für eine Radikalisierung (insbesondere für Missionierung sowie Rekrutierung) diene.⁴⁰ Ähnliches gelte auch für die

in 2.6 besprochenen Tendenzen innerhalb eines Teils der türkischstämmigen Community in Deutschland (türkisch-islamische Synthese), wobei Lehrkräften zufolge hier wesentlich mehr Impulse von Vereinsstrukturen, von Familien sowie von konventionellen Medien aus der Türkei ausgingen. In diesem Kontext erfreue sich das Fernsehen noch immer großer Beliebtheit:

„Inhalte, die ich präsentiere, werden von den Schülern infrage gestellt. Das kommt durch die sozialen Netzwerke, wie YouTube, aber es ist auch die Folge davon, dass das auf türkischen Fernsehsendern anders dargestellt wird. Es ist also nicht unbedingt eine Frage der Religion, sondern eine Frage der Nationalität. Die Informationen werden ja in der Regel von türkischsprachigen und damit auch staatstreuen Medien gewonnen.“ (NRW 05)

„Viele kriegen von der deutschen Gesellschaft nix mit. Außer an Schulen, wo ein Zugang zu anderen Teilen der Gesellschaft hergestellt wird. Man merkt da auch gleich, welche Kinder aus offenen Familien kommen und was da am Abend geschaut wird.“ (NRW 11)

39 „Besonders, was Zuhause gesprochen wird, wird direkt übernommen [...]. Da fehlt das kritische Denken. Was die Eltern sagen, was der Imam sagt, wird einfach übernommen und nicht hinterfragt. Die Kinder werden ja nicht erzogen, Dinge zu hinterfragen“ (NRW 17).

40 „Die professionellen und gezielt kulturell gestalteten Botschaften des IS finden über das Internet und soziale Medien insbesondere unter Jugendlichen große Verbreitung“ (Herding et al. 2015: 1). „Der Prozess der Rekrutierung und Radikalisierung vollzieht sich meist über einen längeren Zeitraum und in mehreren Stufen. Dabei spielt das Internet eine zentrale Rolle“ (Csef 2017: 208). Hier ist allerdings fraglich, wie dies gemessen wurde, zumal selbst Lehrkräfte – also Personal, das jeden Tag mit Jugendlichen zu tun hat – nicht genau herausstellen konnten, welche Faktoren zu welchen Folgen führen. Für eine transparente Rekonstruktion von Tendenzen unter Jugendlichen müssen die Zusammenhänge hergestellt werden, wie bspw. das Web-Nutzverhalten von (radikalisierten) Jugendlichen und deren Verhaltensmuster an Schulen. Dies würde ggf. eine Zusammenarbeit von Schulen und Sicherheitsbehörden voraussetzen. „Orte der Radikalisierung sind inzwischen weniger Moscheen oder größere, überregionale salafistische Organisationen, sondern eher kleine konspirative Zirkel und vor allem das Internet“ (BMI 2017b: 171).

Die Beobachtungen im schulischen Kontext bei der Auseinandersetzung mit dem Putschversuch 2016 in der Türkei demonstrieren, dass für die Rekonstruktion von Einflussfaktoren nicht nur die sog. Neuen Medien, sondern auch konventionelle Medien aus Ländern wie der Türkei sowie die Gespräche zuhause (die durch erste determiniert werden) Impulsgeber sind. Prävention und Intervention müssen also nicht allein das Nutzungsverhalten des Internet durch die Jugendlichen berücksichtigen, sondern auch den Zusammenhang zu Herkunft und Familie sehen. Auf Inhalte konventioneller Medien Deutschlands (wie bspw. ARD) greifen Jugendliche selten bis nie zurück. Gerade wenn es

um Darstellungen der Türkei geht, werden diese Medien häufig als *Lügenpresse* dargestellt (s. 2.2 und 3.2). Zu den o.g. Feindbildern zählt auch Deutschland bzw. die Mehrheitsgesellschaft, die in Social-Media-Diskursen auf vielfältige Weise abgewertet werden (BMI 2017b: 246).⁴¹ So klar Lehrkräfte (u. a. Quellen) auf die Rolle des Internet hinsichtlich Abkapselungs- und Radikalisierungstendenzen hinweisen, so schwierig scheint es für sie zu sein, die genauen Provider, Webseiten, sprachlichen Codes und individuellen bzw. kollektiven Prozesse auf Seiten ihrer Schüler*innen zu identifizieren oder den Umfang der Web-Nutzung unter Jugendlichen einzuschätzen. Die Rolle des Internet erscheine nicht so transparent. Man habe wenig Zugang zur bzw. kaum Einblick in die digitale Welt. So verwies die Mehrzahl der Pädagog*innen auf die Frage, welche Webseiten Jugendliche als Informationsquellen nutzen, auf Social Media (insbesondere *Facebook* und *Instagram*, aber ebenso *Snapchat*) sowie insbesondere auf *YouTube*.⁴² Über diese Seiten werden Fotos und Clips, aber auch textuell vermittelte Meinungen zu aktuellen Vorgängen deutschland- und weltweit ausgetauscht. Bei solchen Diskussionen stelle aber *YouTube* in puncto reiner Konsum alle anderen Provider in den Schatten („das mit Abstand beliebteste Medium“, NRW 14). Social Media seien von jungen Menschen

dermaßen stark frequentiert, dass sie zur Identitätsbildung beitragen. Memes spielten zudem eine große Rolle, um sich einem neuen Thema anzunähern. Insgesamt spiele die Auseinandersetzung mit politischen Themen aber keine große Rolle. Wesentlich wichtiger sei es, „wer wen geliket hat“ (NRW 18):

„Die lesen keine langen Texte. Die besten Chancen, die Schüler für etwas zu interessieren, ist, wenn irgendein Promi, irgendjemand, den sie cool finden, sich zu einem Thema äußert.“ (BW 03)

Ein bestimmtes Thema werde von Schüler*innen nur dann wahrgenommen bzw. als relevant erachtet, wenn es jemand in ihrem Abo thematisiert (s. NRW 13). Andere Kommunikationsformen, bei denen Jugendliche mit diversen Weltbildern in Berührung kommen, seien private *WhatsApp*- und *Telegram*-Gruppen, die für Lehrkräfte nicht zugänglich sind (s. auch Kiefer et al. 2017). Kommunikation geschehe häufig „nur über WhatsApp“ (BW 18). Im Fokus der Fragen zum Nutzungsverhalten von Jugendlichen stand auch das Interesse, wo sie bspw. mit Verschwörungsmythen oder antisemitischen Denkmustern in Berührung kommen. Hier wurde durch fast alle Interviews hindurch immer wieder auf *YouTube* verwiesen:

„Durch diese Seite haben Verschwörungen Hochkonjunktur.“ (NRW 12)

Im Fokus stünden häufig der oben erwähnte Putschversuch, aber auch 9/11. Bei letzterem Ereignis werde insbesondere die Lesart fokussiert, Bush habe den Terroranschlag inszeniert. Viele Schüler*innen unterschiedlicher Gruppenzugehörigkeit glaubten fest an diese Lesart und hielten ihre Meinung für objektiv. Aufgrund detailliert aufbereiteter Clips seien Schüler*innen oft dazu in der Lage, bei der Thematisierung dieser Ereignisse durch Anführung mehrerer Quellen den Unterricht zu sprengen, wenn die Lehrkraft dem nicht Einhalt gebieten kann

41 „So werden in sozialen Netzwerken Gewaltaufrufe und gewaltverherrlichende Äußerungen verbreitet, die sich gegen die Feindbilder der ‚Ülkücü‘-Bewegung richten, insbesondere gegen Kurden“ (BMI 2017b: 220).

„Neben den straff organisierten Verbandsstrukturen hat sich in der ‚Ülkücü‘-Bewegung in Deutschland und im europäischen Ausland eine Jugendbewegung etabliert, die über das Internet eine gewaltorientierte, rassistische Ideologie verbreitet, der ein aggressiver Nationalismus zugrunde liegt. Die Aktivitäten der ‚Ülkücü‘-Jugend im virtuellen Raum erstrecken sich von sozialen Netzwerken über Videoportale und Internetforen bis hin zu einschlägiger Musik. Im Fokus ihrer Agitation stehen vor allem Kurden, die pauschal als PKK-Anhänger bezeichnet und verbal attackiert und diffamiert werden“ (BMI 2014: 223).

42 Viele Schüler*innen werden laut Pädagog*innen nicht mehr von *Facebook* angesprochen: „Facebook steht ganz klar nicht mehr im Zentrum bei Jugendlichen“ (NRW 22). Unabhängig davon komme *YouTube* kontinuierlich eine enorm zentrale Stellung bei der Erschließung neuer Themengebiete zu.

(s. 3.2). In anderen Fällen bekämen Lehrkräfte die Veränderung von Wahrnehmungsmustern nicht oder nur bedingt mit. Schüler*innen könnten den Unterrichtsstoff zwar auf- und annehmen – allerdings griffen sie zur Erklärung von gegenwärtigen politischen und/oder gesellschaftlichen Prozessen untereinander auch auf alternative Interpretationsansätze zurück, ohne dass Lehrkräfte das registrierten. Die Sensibilität der Lehrkräfte hinsichtlich negativer Auswirkungen des Internet liege gegenwärtig eher bei Themen wie *Cyber Mobbing*.

Als Möglichkeit, sich pädagogisch mit etwaigen Gefahren aus dem Internet auseinanderzusetzen, diene die Konfrontation der Schulklasse mit einem Thema, das auf allgemeines Interesse stößt. So bieten Lehrkräfte auch Unterrichtseinheiten zu *Fake News* und Verschwörungsmysen an (s. BW 11). Damit treffen sie einerseits den Nerv junger Menschen; andererseits stärken sie die Medienkompetenz junger Generationen, die angesichts der fortwährend zunehmenden Bedeutung des Internet von hoher Relevanz ist. Darüber hinaus seien Schüler*innen insbesondere an musikalischen Web-Angeboten interessiert. Gangster-Rap spreche unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit eine breite Schicht von Schülern, aber auch Schülerinnen an (s. BW 15, NRW 02, 17, 19). Jugendliche verbrachten enorm viel Zeit damit, Musik zu entdecken und zu hören. „Hiphop wird sehr viel gehört. Das ist eine der populärsten Formen von Musik“ (NRW 14). Im Konsum dieser Musik, die teils mit diskriminierenden oder Gewalt verherrlichenden Texten arbeitet, könnten Jugendliche ihre Haltungen in Bezug auf die gesellschaftliche Umgebung und Weltbilder bestätigen. Musiker sind Idole, deren Texte, aber auch Interview-Beiträge von Jugendlichen stark rezipiert würden. Farid Bang gehöre zweifelsohne zu den *Influencer*innen*, deren Meinungen Jugendliche oft unhinterfragt übernehmen („Farid Bang hat gesagt, man soll keine Beine, sondern nur Arme trainieren. Dann mach ich das auch.“, NRW 06). Als diesem Musiker und Kollegah aufgrund

antisemitischer Texte mediale Aufmerksamkeit zukam (s. 3.1), hätten Lehrkräfte auch über diese Lyrics mit Schüler*innen diskutiert. Die unkritische Übernahme von Meinungen entsprechender „Autoritäten“, die aus dem Internet auf junge Menschen einwirken, sei auch hier deutlich geworden:

„Meine Schüler fanden das alles gar nicht so schlimm wie ich [...]. ‚Der Typ ist doch cool‘. Ich hab dann festgestellt, dass die Hälfte der Klasse diesen Typ hört und voll gut findet und Follower ist [...]. ‚Wieso? So schlimm ist es nicht – man kann ja mal sowas sagen. War ja nur so’n Vergleich‘. Die Jugendlichen sind ja wunderbar zu beeinflussen, und jetzt hören die Tag ein Tag aus diese Texte. Das kann man nur mit Sorge betrachten. Das erzeugt bei allen Jugendlichen, unabhängig vom Hintergrund, Bilder, und die setzen sich ja fest.“ (BW 15)

Diese Lehrkraft habe dann Bilder aus Auschwitz gezeigt. Die Reaktionen seien „total kleinlaut“ gewesen. Die Jugendlichen in den 7., 8. Klassen „haben ja keine Ahnung, von was geredet wird bei *YouTube*. Das ist ja das Problem“ (BW 15). Eine Radikalisierung von Jugendlichen komme neben der Orientierung an solchen Vorbildern auch durch das Kommunikationsverhalten von Web-User*innen in den Social Media zustande. Der Wunsch, zur Kenntnis genommen zu werden, führe neben gegebener Anonymität bei vielen Jugendlichen zu einem äußerst auffälligen, teils aggressiven Sprachgebrauch. Die Lehrkräfte konnten nicht abschätzen, welche Folgen der Konsum solchen Sprachgebrauchs und entsprechender Bildwerke auf das Sozialverhalten zukünftiger Generationen haben kann, waren sich aber einig darüber, dass bedingt durch die Gewöhnung an solche Verhaltensmuster Interaktionen zwischen Schüler*innen sich vermehrt durch Härte, Ungeduld und Häme auszeichnen.

#5

Handlungsempfehlungen und Bedarf der Lehrkräfte

Zum Abschluss wurden die Lehrkräfte auch um ihre Einschätzung gebeten, welche Maßnahmen sie für geeignet halten, um den zuvor beschriebenen Herausforderungen wirksam zu begegnen. Entsprechend formulierten sie Bedarf, Empfehlungen und Forderungen aus der Perspektive derer, die täglich und in erster Reihe mit diesen Problemen konfrontiert sind. Dabei gingen sie über den Kontext Schule hinaus auch auf politische Notwendigkeiten ein. Aufgrund der begrenzten Spezialisierung der Lehrkräfte zu diesen Themen und der Interviewdauer ging es für sie hier eher darum, Handlungsfelder zu identifizieren, als konkrete Vorschläge auszuformulieren. Ihre Positionen wiederum verweisen zugleich sowohl auf den Wissensstand als auch den Stand der Auseinandersetzung unter Lehrkräften.

Konsens unter den meisten Lehrkräften war, dass alle gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen ihre Verantwortung in Bezug auf das Bewusstsein und Bearbeiten von Entfremdung und der Konstituierung von Feindbildern und etwaiger Radikalisierung bei Individuen und/oder Gruppen wahrnehmen müssen – in den Schulen allein könnten diese Probleme nicht gelöst werden.

Rahmenbedingungen in der Schule

Die genannten Probleme entstehen auch nicht an den Schulen. Dort zeige sich lediglich deren aktuelles Ausmaß. Über diese Probleme hinwegzugehen oder falsches Verständnis aufzubringen, seien allerdings fatale Signale für die Demokratie.

Vor allem können sich gravierende Konsequenzen für die betroffenen Schüler*innen (oder Lehrkräfte), aber auch für jene Schüler*innen ergeben, die in obiger Form problematisch auffallen. Folgende Unterstützung wünschten sich Lehrkräfte von Schulleitung und Schulaufsicht:

- Erarbeitung eines Gesamtkonzepts an der Schule für den Umgang mit Antisemitismus, Verschwörungsglaube, Ungleichwertigkeitsvorstellungen, Ablehnung der Demokratie usw.
- Offensiver Umgang der Schulleitung mit Radikalisierungen, antisemitischen Vorfällen usw. – statt Vermeidung der Auseinandersetzung aus falsch verstandener Sorge um den Ruf der Schule
- Mehr Solidarität im Kollegium
- Ermöglichung und Förderung von Fortbildungen
- Aufstellung und Durchsetzung klarer Regeln
- Anwendung disziplinarischer Maßnahmen

Ausbildung der Lehrkräfte

Grundsätzlich wurde festgestellt, dass die deutsche Gesellschaft – und eben auch die Schulen – nicht auf Diversität ausgerichtet seien. Dieses Kompetenzdefizit sei insbesondere deshalb ein Problem, weil Schule die inklusivste aller gesellschaftlichen Institutionen ist und Aushandlungsprozesse dort besonders intensiv geführt werden müssten. Daher brauche es neben Fortbildungen einen Erwerb von Kompetenzen in der regulären Ausbildung von Lehrkräften in den Feldern:

- Interkulturelle Pädagogik
- Interreligiöse Bildung

Optimierung des Unterrichts

Die Lehrkräfte gaben bezüglich der Bearbeitung fast aller in der Studie relevanten Themenfelder im Unterricht Empfehlungen ab, die in ihren Augen zu einer Verbesserung der Situation beitragen würden.

Beschäftigung mit Religionen:

- Alltagsbezogene Themen (Speisen, Musik, Kultur usw.) in den Vordergrund stellen, um einen lebensweltlichen Zugang zu erleichtern und Verbindendes hervorzuheben
- Lernen über das Judentum (jüdisches Leben ohne eine Überlagerung durch das Thema Antisemitismus kennenlernen und die verengte Wahrnehmung von Jüd*innen als Opfer des Holocaust überschreiten; nachhaltige Vertiefung der Lernerfahrung durch die persönliche Begegnung mit Jüd*innen)

Religion und Extremismus:

- Dem großen Interesse am Thema IS/ Islamismus im Unterricht wesentlich stärkere Beachtung schenken
- Religiös angebundene Radikalisierung von Schüler*innen durch Zusammenarbeit zwischen mehreren Stellen begegnen (der Lehrperson, den Vertrauenslehrkräften sowie Stellen, die Monitoring hinsichtlich entsprechender Entwicklungen innerhalb der Jugendkultur betreiben bzw. Beratung anbieten)

Umgang mit Antisemitismus:

- Antisemitismuskritische Ansätze aneignen, anwenden und unter Lehrkräften bekannter machen
- Antisemitismus milieuübergreifend jedoch unter Berücksichtigung spezifischer

Erscheinungsformen und Ausprägungen thematisieren und angehen

- Inhalt antisemitischer Zuschreibungen, aber auch deren Motivation hinterfragen
- Komplexität des Antisemitismus, dessen Geschichte, gegenwärtige Erscheinungsformen und kulturelle Funktion in europäischen Gesellschaften darstellen
- Antisemitismus auch unabhängig vom Nationalsozialismus behandeln
- Workshops mit externen Spezialist*innen zu Charakteristika des israelbezogenen Antisemitismus und der Unterscheidung zwischen einer sachlichen Analyse des Nahostkonflikts und einer Dämonisierung Israels (von den Themen Nahostkonflikt und israelbezogener Antisemitismus fühlen sich Lehrkräfte vielfach überfordert)

Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus:

- Pädagogische Methoden kennenlernen, mit denen emotionale Widerstände der Schüler*innen gegenüber dem Thema aufgelöst werden können
- Unterrichtsmaterialien auch für Schüler*innen mit Migrationshintergrund konzipieren (um die Wahrnehmung als *deutsch-deutsches* Thema zu vermeiden)
- Zur Betrachtung der Tätergesellschaft und der Nachkriegstransformation stärker familienbiographisch arbeiten
- Methoden für Perspektivwechsel und Empathie anwenden
- Begegnungspädagogik mit Zeitzeug*innen (oder deren Nachkommen) stärker einsetzen

Verschwörungsmythen:

- Mythen in ihren Details, Aufbau und v.a. funktionaler Zusammensetzung dekonstruieren
- Medienkompetenzen zum kritischen Umgang mit Manipulation und Propaganda, deren Funktionsweise und Absicht vermitteln

Demokratiepädagogik:

- Interaktive Aneignung demokratischer Prozesse und deren Sinn (demokratische Abstimmungen in den Klassen, Rollenspiele etc.)
- Gesellschaftliche Gegenmodelle spielerisch ausloten, um Qualitäten des demokratischen Zusammenlebens kontrastiv aufzuzeigen

Mitgestaltung des Orts Schule:

- Befragung der Schüler*innen zu Wünschen bzgl. Schule und Lerninhalten
- Beruflichen und privaten Lebensplänen der Schüler*innen bei der Konzeption des Unterrichts Raum geben

Sozialverhalten:

- (Herkunftsübergreifenden) Zusammenhalt in Klassen unterstützen (über Tanzprojekte, Theaterspiel, Orchester etc.)
- Selbstwirksamkeit von Schüler*innen fördern (Persönlichkeit festigen, soziale Verbindungen stärken)
- Psychologische Betreuungsangebote der Schüler*innen durch geschultes Personal

Lernformen:

- Selbstorganisiertes Lernen nutzen, um die Selbstständigkeit der Schüler*innen zu fördern
- Erkenntnisse auch kreativ erarbeiten (z. B. Theaterprojekte zu religiöser Identität, gegenwärtigen Konflikten etc.)
- Externe Projektdurchführende ggf. große Bereicherung und positive Identifikationsfiguren (unbelastet durch Notenvergabe, verfestigte Wahrnehmungen etc.; mit neuem Erfahrungsschatz im Angebot)

Politischer Handlungsbedarf

Um (religiös angebundene) Radikalisierung einzudämmen und Vorurteilsstrukturen abzubauen, würden aus Sicht vieler Lehrkräfte pädagogische Programme nicht ausreichen. Entsprechende Vorschläge für politische Steuerung waren:

- Erarbeitung eines politischen Konzepts, das in verschiedenen gesellschaftlichen Feldern verknüpft wirksam wird
- Eindämmung von Diskriminierung
- Stärkere Berücksichtigung gesellschaftlicher Heterogenität und divergierender Interessen in der politischen Kommunikation sowie stärkere Beachtung der Vermittlung und Entscheidungsfindung
- Verbesserung der Teilhabemöglichkeiten von Menschen aus migrantischen Communitys

#6

Fazit

In dieser Interviewstudie wurde untersucht, wie junge Menschen basierend auf religiösen, kulturellen und nationalen Kategorien Wir- und Fremdgruppen konstruieren. Neben der Frage, wie Identitätskonstruktionen beschaffen sind, wurden hinsichtlich Fremd- bzw. Feindbildern einerseits die Infragestellung demokratischer Werte und sozialer Vielfalt, andererseits und mit besonderem Gewicht die Rolle antisemitischer Einstellungen erforscht.

Im Detail wurde erfragt, welche Bedeutung Religion für Schüler*innen hat (mit Schwerpunkt auf dem Islam) und wie sie den Schulalltag und die Positionierung zu deren gesellschaftlicher Umwelt beeinflusst, welche Vorstellungen in Bezug auf den politischen Islam bestehen, wie Demokratie, Menschenrechte und Pluralismus wahrgenommen werden, in welchen Formen Antisemitismus geäußert wird, welche Wirksamkeit bisherige pädagogische Gegenstrategien zu besagten Herausforderungen aufweisen und welche Rolle dem Internet bei der Vermittlung demokratiefeindlicher, islamistischer, antisemitischer oder verschwörungsmithischer Inhalte zukommt.

Datengrundlage der vorliegenden Studie bilden 68 Interviews mit Lehrkräften aus Baden-Württemberg (BW) und Nordrhein-Westfalen (NRW), in denen diese von ihren Beobachtungen und Erfahrungen in Bezug auf Trends unter Schüler*innen berichten. Die Befragung von Lehrkräften erklärt sich aus der Notwendigkeit, sich den alters- und milieuspezifischen Ausprägungen der untersuchten Phänomene und Tendenzen durch die Beobachtungen und Erfahrungen des pädagogisch ausgebildeten Personals, welches täglich mit Schüler*innen in Kontakt steht, anzunähern. Die Bundesländer wurden wegen des Fokus auf den Islam ausgewählt, um schwerpunktmäßig die Verhältnisse an Schulen mit einem hohen Anteil von muslimischen Schüler*innen untersuchen zu können.

Diese Studie ist eine Weiterentwicklung der Berliner Studie (Theil 2017), bei der die Themenkomplexe islamistisch-salafistische Radikalisierung, antidemokratische Tendenzen sowie Manifestationsformen von Antisemitismus an Berliner Schulen im Vordergrund standen. Sie untersucht diese Herausforderungen kontrastiv in diesen beiden Bundesländern, um aus verschiedenen Perspektiven ein differenzierteres Lagebild zu gewinnen und die Erkenntnisse in praxistaugliche Gegenstrategien überführen zu können. Der aktuellen Studie liegt die These zugrunde, dass die Befunde der Berliner Studie, etwa der spürbare Stellenwert islamistischer Ideologie, Ablehnung der Demokratie und die weite Verbreitung von Antisemitismus, ebenso für Schulen in BW und NRW gelten.

Bei der Besprechung der drei vorgegebenen Themenkomplexe wurde Folgendes erkennbar: Salafismus und andere Formen des Islamismus dominierten laut Lehrkräften in Einzelfällen die Überzeugungen von Schüler*innen, würden jedoch auch abseits davon vereinzelt in Versatzstücken in den von Schüler*innen zum Ausdruck gebrachten Meinungen sichtbar. In aller Deutlichkeit wiesen die Lehrkräfte auf antisemitische und antidemokratische Trends hin, die jedoch milieuübergreifend und in jeweils verschiedenen Ausprägungen vorliegen würden. Bei muslimischen Schüler*innen würden sich diese v. a. aus islamistischen und nationalistischen Quellen speisen.

Die Studie öffnete sich im Rahmen des zentralen Erkenntnisinteresses auch für die Schwerpunktsetzungen der Lehrkräfte und fasst auch Phänomene in eigene Kategorien, deren Stellenwert sich erst im Laufe der Interviews abzeichnete. Dazu zählen bspw. die Verschränkung von Islamismus und türkischem Nationalismus und die Verbreitung von letzterem sowie die Rolle des Internets bei der Entwicklung der betrachteten Phänomene. Grundsätzlich waren jedoch viele der – nachfolgend aufgeführten – Problematiken bereits auch

an Berliner Schulen beobachtet worden. Damit hat sich die Ausgangsthese weitgehend bestätigt. Unterschiede zwischen den drei Bundesländern hinsichtlich der Ausprägungen lassen sich aufgrund des qualitativen Untersuchungsdesigns der beiden Studien allerdings nicht bestimmen. Beide zielen in ihrer Konzeption nicht auf Repräsentativität ab, sondern stellen wichtige Erfahrungen vor.

Bedingt durch die Offenheit der Studie, auch Verknüpfungen der untersuchten Problematiken zu betrachten, zeichnete sich eine leichte Verschiebung des Untersuchungsfokus ab. Die Lehrkräfte erkannten weniger eine Gefahr der gewaltbereiten Radikalisierung an ihren jeweiligen Schulen, sondern ein Bedürfnis nach Abgrenzung und Übernahme abwertender Haltungen unter Schüler*innen, was ebenfalls ernsthafte Probleme sind, die energisches Handeln erfordern. Im Unterricht würden diverse Inhalte nicht mehr angenommen bzw. auf Basis unseriöser Quellen angezweifelt. Letztere wiesen in vielen Fällen antidemokratische, antisemitische u. a. Ungleichwertigkeitsvorstellungen auf. Manche Schüler*innen verhinderten die Vermittlung des Schulstoffs, übten Druck auf andere Schüler*innen aus und untergruben die Autorität von Lehrkräften. Diese Entwicklungen haben weitreichende Folgen für das Klima in Schulklassen und an Schulen insgesamt und können durchaus als Tor hin zu weitergehenden Formen der Radikalisierung (in verschiedenen gesellschaftlichen Milieus) gewertet werden.

In den folgenden Abschnitten werden die Kernaussagen zusammengetragen. Wo nicht anderweitig hervorgehoben, beziehen sich die hier zusammengefassten Ergebnisse der Interviews auf muslimische Schüler*innen, da diese – entsprechend dem Untersuchungsdesign der Studie – am häufigsten genannt wurden. Der Fokus auf muslimische Schüler*innen bedeutet jedoch nicht, dass die hier verhandelten Problemstellungen allein auf diese zu beschränken seien. Antidemokratische, antisemitische, sexistische u. a. diskriminierende

Einstellungen liegen – z. T. in anderer Form – ebenso in anderen Milieus der Gesellschaft vor. Insofern ist diese Studie auch als Anreiz zu verstehen, den Ort Schule in Bezug auf die hier thematisierten Problemstellungen weiterhin im Detail zu erforschen – und zwar in verschiedenen Milieus.

In beiden Bundesländern berichteten Lehrkräfte von einem **Bedeutungszuwachs von Religion**, den sie v. a. unter türkischstämmigen Schüler*innen ausmachten (s. 2.1). Als Ursachen wurden Ausgrenzungserfahrungen, die Suche nach einer positiven Identität und die Angebote religiöser Akteure genannt. In BW nannten einige Lehrkräfte ebenso einen Bedeutungsanstieg des Christentums, der auf evangelikale Kreise zurückzuführen sei. Gleichzeitig wiesen Lehrkräfte gerade in NRW darauf hin, dass – auch wenn religiöse Symbole zunehmen – das Verständnis unter Schüler*innen hinsichtlich religiöser Fragen oberflächlich sei. Eine Ursache dafür sahen viele im Bedeutungsschwund von Werten und Identität im Kontext von Konsumkultur und Digitalisierung. In einigen Fällen wurde als parallele Entwicklung jedoch auch eine Abkehr von Religion beobachtet.

Auch wenn das Verständnis von Religion unter Schüler*innen u. U. begrenzt sein mag, so konnten Lehrkräfte durchaus **Einschränkungen bei der Teilnahme am Unterricht** erkennen (s. 2.2). Dies beziehe sich insbesondere auf Konflikte um zu vermittelnde Inhalte und Werte in Biologie und in geisteswissenschaftlichen Fächern. Hier traten auch christlich-fundamentalistisch geprägte Schüler*innen in Erscheinung. Die eingeschränkte Teilnahme von muslimischen Schülerinnen am Sportunterricht führt teils zu motorischen Defiziten und einem geringeren Selbstbewusstsein. Gerade während des Ramadan seien Schüler*innen sowohl physisch als auch kognitiv stark beeinträchtigt. Im Vorfeld zu Ausflügen und Klassenfahrten komme es mitunter zu Konflikten zwischen Schule und Eltern, sobald letztere eine Teilnahme ihrer Töchter zu verhindern suchen. Viele

Lehrkräfte fügten hinzu, dass sie hinsichtlich dieser Einschränkungen wenig bis keine Unterstützung von Kolleg*innen oder der Schulleitung erhielten.

Ein weiteres Problem seien vorherrschende **Geschlechter- und Familienbilder** (s. 2.3). Sowohl bei muslimischen als auch bei Schüler*innen, die oder deren Eltern aus Russland oder dem ehemaligen Jugoslawien eingewandert sind, herrschten eher traditionelle Bilder vor. Frauen werden – vor allem von männlichen Schülern – weniger Handlungsspielräume zugestanden. Sexismus sei jedoch letztlich über alle Schüler*innen hinweg verteilt vorzufinden. Ebenso wurden von Lehrkräften sowohl in NRW als auch in BW vermehrt homophobe Einstellungen – auch und gerade in stark christlich geprägten Milieus – beobachtet. Lehrkräfte verwiesen hinsichtlich Vorstellungen von Geschlechtern und Familie auf die Rolle der Mehrheitsgesellschaft, der Konsum- und Populärkultur, durch die rückwärtsgewandte Haltungen bis heute milieuübergreifend verbreitet werden.

Sobald es um Geschlechterrollen geht, schließt sich die Frage an, wie der **Umgang mit weiblichen Lehrkräften** beschaffen ist (s. 2.4). Der Großteil der Lehrerinnen berichtete von Erlebnissen, bei denen ihre Autorität infrage gestellt wurde und sie teils sogar mit Gewalt bedroht wurden. Auf die Frage, wo entsprechende Impulse herkommen, nannten die Befragten sowohl religiöse Verbände als auch die religiöse Erziehung im Elternhaus. Sobald es zu Konflikten zwischen Schule und Eltern komme, zeige sich, dass viele Väter die Haltungen ihrer Kinder teilen. Die Verweigerung eines respektvollen Umgangs – insbesondere von männlichen Schülern – sei in einigen Fällen auch ein milieuübergreifendes Problem.

Der **Umgang mit anderen Religionsverständnissen** wurde ebenso erfragt (s. 2.5). Dabei zeigte sich, dass sich etwaiger Druck muslimischer Schüler*innen eher gegen die eigene Community (und kaum gegen Jugendliche anderer Glaubensrichtungen) richtete. Anlass seien bspw. Differenzen im Hinblick auf

das Fasten während des Ramadan. Schüler*innen mit einem gefestigten Glaubensverständnis komme oft eine Vorbildfunktion zu. Erneut gingen Impulse von außen teils von religiösen Verbänden oder Gruppen aus. Dies gelte in BW allerdings auch für evangelikale Kreise, wo eine gezielte Anwerbung von Schüler*innen ab deren Pubertät einsetze. Sofern Hass auf andere Glaubensrichtungen beobachtet wurde, so sei dieser meist gegen Jüd*innen gerichtet (s. hierzu 3.2). Im Kontext der Entwicklungen in der Türkei müssten alevitische Jugendliche ihre Religion vor ihren sunnitischen Mitschüler*innen immer stärker verteidigen. Von Seiten katholischer Jugendlicher sei ebenso Druck gegenüber anderen Schüler*innen beobachtet worden. Interventionen von Lehrkräften hätten nur bedingt Erfolg, da Konflikte nicht auf das Klassenzimmer beschränkt blieben und in den Pausen oder nach der Schule fortgesetzt würden.

Bezüglich **Selbst- und Fremdbildern im Kontext der Bedeutung von Religion** (s. 2.6) haben Lehrkräfte mehrfach zum Ausdruck gebracht, dass sie in den letzten Jahren bei vielen türkischstämmigen Schüler*innen Abgrenzungsversuche bezeugen konnten, denen neben religiösen v.a. nationale (Selbst-)Zuschreibungen zugrunde lagen. Besonders hervorgehoben wurde eine vermehrt beobachtete Verherrlichung der Türkei, Erdoğan's, eines konservativen Islamverständnisses und der Nähe zu rechtsextremen Organisationen wie den *Grauen Wölfen*. Im Umkehrschluss fühlten sich Schüler*innen angegriffen, sobald im Unterricht Kritik an der Türkei aufkam oder der Genozid an den Armenier*innen thematisiert wurde. Entsprechende Ablehnung könne sich auf Medien, die deutsche Umgebung/Mehrheitsgesellschaft, das politische System der Demokratie sowie diverse Gruppen wie insbesondere Jüd*innen und Kurd*innen erstrecken. Durch die Verschränkung religiöser und nationalistisch-rassistischer Weltbilder sei eine Konfrontation mit den Schüler*innen mit noch größeren Herausforderungen verbunden. Quellen für dieses Verhalten seien

die Familien, das Internet, rechtsextreme und/oder religiöse Vereine und das Fernsehen der Herkunftsländer. Bei einem Großteil der türkischstämmigen Community sei das Verhältnis allerdings ausgewogener: Jugendliche fühlten sich beiden Ländern und Kulturen zugehörig. Partiiell werde Deutschland als Ort materieller Vorteile und beruflicher Selbsterfüllung, die Türkei als Heimat wahrgenommen. Im Gegensatz zur türkischstämmigen Community fand mehrfach Erwähnung, dass Geflüchtete Deutschland mit größerer Offenheit begegneten.

Islamistischer Terrorismus, die extremste Form von mit dem Islam begründeter Abgrenzung und Feindschaft, löse laut Lehrkräften bei Schüler*innen Verängstigung und Erschütterung, teils jedoch auch Gleichgültigkeit oder gar Schadenfreude aus (s. 2.7). Letztere Reaktionen erklärten sich daraus, dass Schüler*innen unterschiedliche Maßstäbe hinsichtlich der offiziellen Positionierungen zu europäischen und nicht-europäischen Terroropfern unterstellen würden. Bei der Beschäftigung mit dem sog. IS stellen Lehrkräfte fest, dass von Seiten der Schüler*innen fast ausschließlich Antipathie vorliege. Nichtsdestotrotz würden verschiedene Schüler*innen auch ein islamistisches Gesellschaftsmodell vertreten. Islam und Islamismus könnten insbesondere von nichtmuslimischen Schüler*innen oft nicht sinnvoll unterschieden werden; eine Gleichsetzung würde von diesen in vielen Fällen auch zur Abwertung von Muslim*innen genutzt.

Die wahrgenommene Zunahme der Religiosität innerhalb migrantischer Communitys sei auch durch eine misslungene Integration, teils durch **Diskriminierungserfahrungen** verursacht (s. 2.8). Abkapselungstendenzen bestätigten etwa die Hälfte der interviewten Lehrkräfte in Bezug auf türkischstämmige Schüler*innen. Teils seien die Lehrkräfte deren einzige Kontakte zur Mehrheitsgesellschaft. 9/11 wurde mehrfach als Schlüsselereignis genannt, im Zuge dessen die Begriffe Islam und Islamismus vermengt und muslimische Schüler*innen

verantwortlich gemacht und darüber ausgeschlossen wurden. Die Entwicklungen in der Türkei werden ebenso emotional diskutiert, da türkischstämmige Schüler*innen scheinbar Anlass verspüren, die Türkei als Teil ihrer Identität zu verteidigen. Auch die gegenwärtigen Renationalisierungstendenzen in der deutsch-deutschen Mehrheitsgesellschaft führten Lehrkräften zufolge bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund zum Aufbau von Distanz. Akzeptanz vonseiten der Mehrheitsgesellschaft stärke hingegen die Bereitschaft zur Identifikation mit deren Werten. Alltagsrassistische Vorfälle ereignen sich jedoch auch am Ort Schule – einige Lehrkräfte beobachteten Vorurteile unter ihren Kolleg*innen. Allerdings reiche der Erklärungsansatz für eine Steigerung der Hinwendung zu religiösen Identitäten durch Diskriminierungserfahrungen allein nicht aus, da auch Menschen alevitischen, jüdischen u. a. Glaubens von Diskriminierung betroffen sind und darauf nicht mit einer verstärkten Zuwendung zur Religion reagieren.

Einschränkend bzgl. der Antworten der Lehrkräfte in Bezug auf die Religiosität unter Schüler*innen ist festzuhalten, dass Lehrkräfte zwar eine Fülle von Erfahrungen und Beobachtungen machen, dass jedoch ihre Wahrnehmung zugleich nicht analytisch sein muss und sie die Ursachen für solche Entwicklungen nicht kennen müssen (bzw. diese missdeuten können). Auch Lehrkräfte sind durch Diskurse zu Islam und Muslim*innen geprägt und tragen Bilder und Vorannahmen in sich, die unweigerlich ihre Wahrnehmung beeinflussen und in ihre Deutungen einfließen. Deshalb müssen die Ergebnisse immer auch unter Berücksichtigung des Einflusses medial zirkulierender Vorstellungen gelesen werden. In den Antworten der Lehrkräfte zeigt sich auch, wie sehr es ihnen z. T. an Wissen über Islam und damit verbundene Lebenswelten, Erwartungen und Entscheidungsgrundlagen – den persönlichen Verhältnissen, religiösen und sozialen Motivationen – ihrer hier oftmals im Vordergrund stehenden muslimischen Schüler*innen fehlt.

Der Fokus auf gegenwärtige Manifestationsformen von **Antisemitismus** schloss auch die Besprechung von Unterrichtseinheiten in diesem Kontext ein (s. 3.). Die meisten Lehrkräfte sahen bei der Schülerschaft allgemein eine grundsätzlich negative Haltung gegenüber Jüd*innen verbreitet, die sich in den letzten Jahren zudem quantitativ und qualitativ verschärft habe (s. 3.1). Dies äußere sich u. a. in der Verwendung des Wortes *Jude* als Schimpfwort und der Reproduktion von Stereotypen wie das von jüdischer Macht und Kontrolle. Holocaustleugnung und Empathielosigkeit gegenüber den Opfern würden in Einzelfällen noch durch eine den Holocaust gutheiße Haltung übertroffen. Sobald der Nahostkonflikt angesprochen wird, würden antisemitische Stereotype in teils aktualisierter Form auf Israel übertragen und Vergleiche zu NS-Deutschland hergestellt. Die Wahrnehmung Israels als Feindbild, aber auch von Jüd*innen, die einen sog. Schuld kult betrieben, seien über alle Gruppen von Schüler*innen verbreitete und einende Vorstellungen. Lehrkräfte könnten v. a. muslimische Schüler*innen mit ihren Mitteln nicht erreichen – es zeigte sich jedoch eine insgesamt verbreitete Unkenntnis bzgl. adäquater pädagogischer Methoden zum Umgang mit Antisemitismus und streckenweise auch in Bezug auf die Charakteristika des Antisemitismus selbst. Antisemitische Vorstellungen seien ebenfalls bei Lehrkräften vorhanden, was die Annäherung an das Thema zusätzlich erschwerte.

Ein zentrales Element im Antisemitismus sind **Verschwörungsmythen** (s. 3.2). Lehrkräfte berichteten, dass unter Schüler*innen insbesondere explizit antisemitische Erzählungen zirkulieren – darunter im Internet verbreitete aktualisierte Aufbereitungen der *Protokolle der Weisen von Zion* oder Mythen über 9/11. Sowohl für die Anschläge in Paris als auch für den Putschversuch in der Türkei 2016 würden externe, nicht-muslimische Kräfte verantwortlich gemacht. Im Falle einer Problematisierung erleben Lehrkräfte, dass die Auseinandersetzung aufgrund des häufigen Auftretens und

des Beharrens der Schüler*innen sehr zeitintensiv ist und stark zulasten der Stoffvermittlung geht.

Bei **Unterrichtseinheiten zu Antisemitismus und Holocaust** gebe es eine Vielzahl von Regelungen in den Bildungsplänen (s. 3.3). Übergreifend stellten die Lehrkräfte drei grundsätzliche Probleme in der Vermittlung heraus: zu wenig Unterrichtszeit, Fokussierung auf den Nationalsozialismus bei gleichzeitiger Vernachlässigung der Kontinuitäten und des gegenwärtigen Antisemitismus und die Ineffektivität von rein abstrakter, datenbezogener Vermittlung, ohne persönliche Schicksale anzusprechen. Letztere müsse durch Formate aufgebrochen werden, die Zugänge zum Thema schafften. Erschwerend komme hinzu, dass Lehrkräfte gegen Desinteresse, Schlussstrichmentalität und Widerstände von Kolleg*innen ankämpfen müssten.

Da israelbezogener Antisemitismus sich v. a. im Zusammenhang mit dem **Nahostkonflikt** zeige – und dieser darüber hinaus bei Schüler*innen immer wieder Thema sei – sei auch eine schulische Auseinandersetzung mit dem Konflikt geboten (s. 3.4). Aufgrund der emotionalen Aufladung, der eigenen Wissenslücken und dem Fehlen von adäquatem Material scheuten viele Lehrkräfte dieses Thema.

Antisemitische Vorstellungen könnten sich auch deshalb leicht festsetzen, weil unter den Schüler*innen kaum Wissen über das **Judentum** vorliege und diese Leerstelle umso einfacher antisemitisch-projektiv aufladbar sei (s. 3.5).

Sobald bei den bisher besprochenen Themen die Frage nach den Quellen gestellt wurde, so verwiesen die meisten Lehrkräfte beim Großteil der Themen auf das **Internet** (s. 4.). Das Internet sei der zentrale Ort der Politisierung und Stärkung religiöser und nationaler Selbstbilder – dies könne bis zu einer Abgrenzung und ggf. Radikalisierung führen. Insofern liefen diverse Prozesse nicht an Schulen, sondern virtuell ab. Die interviewten Lehrkräfte

waren in den meisten Fällen überfragt, die von ihren Schüler*innen genutzten Web-Angebote zu benennen. Demnach ist ihr Wissen über Inhalte und Codes dominanter Hassideologien sowie über Wege der Vernetzung und Radikalisierung äußerst begrenzt. Dennoch konnten die Lehrkräfte bestätigen, dass der regelmäßige Medienkonsum zur Gewöhnung hinsichtlich indifferenter bis aggressiver Verhaltensmuster unter Schüler*innen führe.

In puncto **Handlungsempfehlungen** (s. 5.) unterstrichen Lehrkräfte die Verantwortung aller gesellschaftlichen Gruppen bei der Arbeit gegen Entfremdung, die Konstituierung von Feindbildern und Radikalisierung. Die Politik werde der Aufgabe nicht gerecht, die Interessen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen zu reflektieren und zu vermitteln. Für ein besseres Verständnis und einen adäquaten Umgang mit der Diversität an Schulen sei eine Verankerung von interkultureller Pädagogik bzw. interreligiöser Bildung in der Ausbildung als regulärer Bestandteil der Ausbildung von Lehrkräften dringend erforderlich. Auch die Unterstützung von Schulleitung und Schulaufsicht, ggf. auch in Form von psychologischem Monitoring, sei bei der Durchsetzung von Maßnahmen und einem kompatiblen Gesamtkonzept essenziell. Um in Schulklassen demokratisches Handeln, aber auch das Wissen um Selbstwirksamkeit zu stärken, schlugen die Lehrkräfte interaktive Rollenspiele vor, die sowohl demokratische Entscheidungsprozesse und Inklusion, aber auch Wege der Abkapselung und Radikalisierung abbilden. Eine möglichst früh ansetzende fundierte Wissensvermittlung in Bezug auf Religionen und damit verbundenen Lebenswelten, aber auch Holocaust Education und Thematisierung von Antisemitismus müssen über mehrere Herangehensweisen verlaufen, so dass unterschiedliche Gruppen adäquat eingebunden werden. Gerade die Option, externe Expert*innen einzuladen, wurde angesichts der Komplexität besagter Themen wie des israelbezogenen Antisemitismus immer wieder begrüßt. Dies gilt ebenso für die Nutzung des Internets – hier seien dringend Workshops

geboten, bei denen sowohl Schüler*innen als auch Lehrkräften Medienkompetenzen (Grundlagenwissen, Umgang mit *Fake News*, Verschwörungsmythen und Hassrede) vermittelt werden. Mit Problemen konfrontierte Lehrkräfte fühlen sich oft zum einen nicht ausreichend vorbereitet, zum anderen von ihrer Schulleitung allein gelassen. Hier sei es wichtig, eine offene Thematisierung und Bearbeitung von Problemen – auch mit Hilfe regionaler oder staatlicher Kompetenzzentren – umgehend einzuleiten, ohne sich von einer unbegründeten Sorge um den Ruf der Schule zurückhalten zu lassen.

Neben den aufgeführten Empfehlungen und Wünschen der Lehrkräfte gibt es für die besprochenen Problemlagen eine Vielzahl an bereits vorhandenen Konzepten, die mit umfassender Expertise erstellt wurden und sich bewährt haben. Verschiedene Hinweise dazu geben die nachfolgenden Schlussfolgerungen.

Unsere Schlussfolgerungen aus dieser Dokumentation

Die Brisanz der Ergebnisse dieser Studie weist auf vielfältigen und umgehenden Handlungsbedarf hin, um an Schulen die Vermittlung der Werte einer offenen, demokratischen Gesellschaft zu unterstützen und zu garantieren, um die gleichberechtigte und diskriminierungsfreie Teilnahme aller an Unterricht und Schulaktivitäten zu ermöglichen und um Schüler*innen die Unterrichtsinhalte ohne Störung durch prinzipielle Widerstände näherzubringen. Religiöse Positionierungen, die in den Schulbetrieb eingreifen, die Unterrichtsinhalte und demokratische und pluralistische Werte infrage stellen, sind in diesem Umfang eine neue Herausforderung für Lehrkräfte.

Es gilt, Schulen als Instanzen für Demokratieerziehung und Integration zu stärken, für Gleichwertigkeit einzutreten, Radikalisierung junger Menschen den Nährboden zu entziehen und Antisemitismus zu bekämpfen. Zur Erreichung dieser Ziele verweist das AJC Berlin Ramer Institute auf die Empfehlungen der Lehrkräfte und möchte ihnen weitere hinzufügen.

Vonseiten der Verwaltungen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen würde sich – soweit noch nicht geschehen – zunächst einmal eine intensive und systematische Bestandsaufnahme zu diesen Problematiken an Schulen anbieten, um den Bedarf und dessen Umfang bei Schüler*innen, Lehrkräften, Schulsozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen und Schulleitungen genau einschätzen zu können.

Auch andere Bundesländer könnten ihren Handlungsbedarf feststellen lassen. Eine richtungsweisende politische Reaktion kann jedoch bereits parallel erfolgen, da die Problematiken grundsätzlich durch diese und andere Untersuchungen identifiziert sind.

Für die praktische Umsetzung werden eine ausreichende Berücksichtigung von Demokratiepädagogik, interreligiöser Bildung, Antisemitismus, Diskriminierungsformen, extremistischen Ideologien usw. in den Lehrplänen und bei der Ausbildung von Lehrer*innen, leicht zugängliche Fortbildungsmodule (mit einheitlichem Qualitätsstandard), geeignete Informations- und Lehrmaterialien (darunter staatlich geprüfte Schulbücher) und in den Behörden zentrale Ansprechpartner*innen für Schulen und Lehrkräfte benötigt.

Die Vermittlung von Wissen über Judentum und jüdisches Leben (wie es bspw. in den unten genannten Materialien *Aktiv gegen Antisemitismus* angeboten wird) ist notwendig, damit Schüler*innen von beiden eine realistische Vorstellung gewinnen und einen Bezug entwickeln können. Hinsichtlich Antisemitismus ist bspw. eine Form der Holocaust Education zu entwickeln bzw. anzuwenden, die verschiedene Gruppen erreicht, indem sie geeignete Anknüpfungspunkte bietet: Die Lebensgeschichte damals junger Holocaust-Opfer und Einblicke in deren Alltag und Lebenswelt können aufgrund des Alters eine Identifikation heutiger Schüler*innen

steigern; Geschichten muslimischer Retter*innen von Jüd*innen können muslimischen Schüler*innen zeigen, wie auch sie mit dieser Geschichte verbunden sind und ebenfalls ihre Identifikation erhöhen. Als weitere verbreitete Herausforderung stellte sich Sexismus gegenüber Schülerinnen und Lehrerinnen dar. Auffällig ist, dass die Lehrkräfte hierzu und ebenso zur Bearbeitung von Homophobie keine eigenen Handlungsempfehlungen aussprechen. Daher heben wir hier eigens die Notwendigkeit hervor, dass Schulen Lehrkräften auch hierfür Möglichkeiten eröffnen, eine intensive Auseinandersetzung mit beiden Problematiken zu führen. Zu beachten ist auch, dass Schüler*innen mit antidemokratischen oder ausgrenzenden Einstellungen in der Schule z. T. in einen Wertekonflikt kommen, der nicht mit ihnen allein ausgetragen werden kann, sondern (verstärkt) die Sozialisationsinstanzen wie Elternhaus, Milieu, religiöse Autoritäten, von denen sie ggf. übernommen werden, einbeziehen muss. Der Wertekonflikt kann zugleich auch einen Loyalitätskonflikt bergen, der das Abrücken von problematischen Positionen erschwert und entsprechend mitgedacht werden muss. Darüber hinaus sollten Eltern auch stärker als Partner*innen der Schulen in Bildungsfragen eingebunden werden.

Ein in den Schulprofilen verankertes Gesamtkonzept wäre für Teilerfolge in den einzelnen Problemfeldern deutlich von Vorteil. Dieses Konzept kann im Rahmen der Möglichkeiten des Orts Schule die

gesellschaftliche Teilhabe aller Schüler*innen fördern (dabei auch Diskriminierungserfahrungen bearbeiten und betroffene Schüler*innen stärken), Ungleichwertigkeitsvorstellungen und Antisemitismus wirksam begegnen und die Vorteile demokratischen Miteinanders vermitteln (und dies mit weiteren politischen sowie sozialen Lernerfahrungen verbinden). So könnte dem auch von Schulen formulierten Bedarf entsprochen und einer Radikalisierung von Jugendlichen zuvorgekommen werden. Auch ein mit klaren Indikatoren arbeitendes Frühwarnsystem zu Formen der Radikalisierung und Antisemitismus würde die Handlungsfähigkeit der Schulen stärken. Für antisemitische Vorfälle würde sich ein verpflichtendes Meldesystem bei den Schulbehörden anbieten, die daraufhin die Schulleitungen mit standardisierten Handlungsoptionen unterstützen können. Die Maßnahmen müssen ebenfalls eine verlässliche und sachgerechte Unterstützung der durch abwertendes oder ausgrenzendes Handeln ihrer Mitschüler*innen Betroffenen umfassen. Bei der Umsetzung eines solchen Gesamtkonzepts sind einerseits die Behörden gefragt, einen organisatorischen und finanziellen Rahmen für die Umsetzung in Form von Aus-, Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte, verpflichtenden Unterrichtsinhalten, Zusammenarbeit mit externen Fachleuten usw. zu schaffen. Andererseits sind auch die Offenheit und zeitliche Ressourcen von Schulleitungen und Lehrkräften notwendig, solche Maßnahmen und Veränderungen im Lehr- und Lernalltag zu unterstützen und zu gestalten.

Ein solches, in einem Pilotprojekt länderübergreifend einmalig erarbeitetes Gesamtkonzept könnte mit Modifikationen in Bezug auf Ausgangssituation und Bedarf an allen Schulen implementiert werden.

Ogleich der Lehralltag die allerverschiedensten Kompetenzen von Lehrkräften verlangt, sind deren Ressourcen jedoch begrenzt. Angesichts dieser Situation könnte als Teil eines solchen Gesamtkonzepts einzelnen Personen aus dem Lehrer*innenkollegium eine besondere Verantwortlichkeit für bestimmte Bereiche übertragen werden. So könnte ein Schritt auf dem Weg der Kompetenzbildung der Schule zum Umgang mit Antisemitismus darin bestehen, dass sich ein oder zwei Lehrkräfte mit Förderung durch die Schulleitung das erforderliche Wissen zu Charakteristika und Funktionen des Antisemitismus und einem effektiven pädagogischen Umgang mit diesem auf einem hohen Niveau aneignen und anschließend als schulinterne Expert*innen zum Thema ihren Kolleg*innen als Ansprechpartner*innen zur Verfügung stehen und diese bei brisanten Fällen oder Unsicherheit unterstützen, Fortbildungen anbieten oder vermitteln, auf wirksame Unterrichtsmaterialien verweisen und Reaktionen der Schule auf antisemitische Vorfälle begleiten. Mittelfristiges Ziel sollte sein, dass alle Lehrkräfte – in diesem Fall beim Thema Antisemitismus – gleichermaßen handlungsfähig sind.

Es ist entscheidend, umgehend und systematisch tätig zu werden, um in die eskalierende Dynamik dieser Problemlagen effektiv einzugreifen und deren Bearbeitung nicht länger allein der Eigeninitiative von Lehrkräften zu überlassen.

Schule kann gesellschaftspolitische Versäumnisse jedoch allein nicht auffangen. Unterstützende politische Maßnahmen wären eine Demokratieförderung in anderen gesellschaftlichen Bereichen und die Absicherung, dass alle gesellschaftlichen Gruppen gleiche Bedingungen für den Zugang zu politischer und ökonomischer Teilhabe vorfinden. Über Anerkennung und eine Praxis der Gleichwertigkeit und demokratisierte Teilhabe ließen sich Zufriedenheit und damit gesellschaftlicher Friede stärken sowie bislang unerschlossene Potentiale mobilisieren.

Das American Jewish Committee (AJC) arbeitet seit über einem halben Jahrhundert eng mit Partnern aus dem Bildungsbereich in den USA und Deutschland zusammen, um einen Beitrag im Bereich der Demokratiebildung und Radikalisierungsprävention zu leisten. AJC hat mit Partnern wiederholt Curricula (wie *Hands Across the Campus*, *Hands for Kids* und *Aktiv gegen Antisemitismus*) erarbeitet und Forschungsprojekte initiiert, um konkrete Phänomene zu untersuchen und sie einer breiteren Öffentlichkeit bekanntzumachen. Dabei reagieren wir auf aktuelle Problemkonstellationen: Derzeit erstellt AJC Berlin gemeinsam mit

dem Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) und der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Unterrichtsmaterialien zu den Themen Antisemitismus und Salafismus. Diese werden 2019 erscheinen.

Für die vorliegende Studie sprechen wir allen Lehrkräften, die in den Interviews ihre Erfahrungen und Ideen mit uns geteilt haben, unseren Kooperationspartnern und den Expert*innen, die uns mit Rat zur Seite standen, und natürlich insbesondere dem Autor Dr. Matthias J. Becker unseren großen Dank aus.

AJC Berlin Ramer Institute wünscht sich, dass die Erkenntnisse aus diesem Bericht in den Debatten um Radikalisierungsprävention sowie um die Förderung von Schule als Ort demokratischen Lernens und Lebens einen Beitrag dazu leisten, dass für Lehrkräfte und Schulen die nötigen Ressourcen bereitgestellt werden.

Bibliographie

- BECKER, Matthias J., 2018. Analogien der „Vergangenheitsbewältigung“. Antisraelische Projektionen in Leserkomentaren der *Zeit* und des *Guardian*. Baden-Baden: Nomos.
- BERGMANN, Werner, 2016. *Geschichte des Antisemitismus*. München: Beck.
- BERLINER INSTITUT FÜR EMPIRISCHE INTEGRATIONS- UND MIGRATIONSFORSCHUNG/ Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2017. *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können*. Berlin. https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/Juli/Vielfalt_im_Klassenzimmer_final.pdf (Zugriff: 06.06.2019)
- BERNSTEIN, Julia, 2018. „Mach mal keine Judenaktion!“ Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus. Frankfurt University of Applied Sciences. https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Aktuelles/Pressemitteilungen/Mach_mal_keine_Judenaktion__Herausforderungen_und_Loesungsansaeetze_in_der_professionellen_Bildungs-_und_Sozialarbeit_gegen_Anti.pdf (Zugriff: 21.07.2019).
- BMI (BUNDESMINISTERIUM DES INNERN), 2014. *Verfassungsschutzbericht 2014*. Berlin: BMI. <https://www.verfassungsschutz.de/embed/vsbericht-2014.pdf> (Zugriff: 10.02.2018).
- BMI (BUNDESMINISTERIUM DES INNERN), 2017a. *Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus*. Berlin: BMI. <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/119/1811970.pdf> (Zugriff: 20.07.2018).
- BMI (BUNDESMINISTERIUM DES INNERN), 2017b. *Verfassungsschutzbericht 2017*. Berlin: BMI. <https://www.verfassungsschutz.de/embed/vsbericht-2017.pdf> (Zugriff: 20.10.2018).
- BMI (BUNDESMINISTERIUM DES INNERN), 2018. *Verfassungsschutzbericht 2018*. Berlin: BMI. <https://www.verfassungsschutz.de/download/vsbericht-2018.pdf> (Zugriff 04.07.2019).
- BOZAY, Kemal, 2013. Nationalistische Spuren im Euro-Islam. In: VIOLENCE PREVENTION NETWORK (Hg.), 2013. *Interventionen. Zeitschrift für Verantwortungspädagogik. Schwerpunkt Dominanzkulturen in der Einwanderungsgesellschaft*. Ausgabe 03/2013. Berlin: VPN, 4-14. https://violence-prevention-network.de/wp-content/uploads/2018/07/interventionen_3-2013.pdf (Zugriff: 12.10.2018).
- CSEF, Herbert, 2017. Faszination Dschihad. Was junge Deutsche beim IS suchen und finden. In: *Journal für Psychologie*, Jg. 25 (2017), 1, 205-224. <https://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/viewFile/430/461> (Zugriff: 10.10.2018).
- FRINDTE, Wolfgang/BOEHNKE, Klaus/KREIKENBOM, Henry/WAGNER, Wolfgang, 2011. *Lebenswelten junger Muslime in Deutschland. Ein sozial- und medienwissenschaftliches System zur Analyse, Bewertung und Prävention islamistischer Radikalisierungsprozesse junger Menschen in Deutschland*. Berlin: BMI. https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/SoSe_2015/Islam/Lebenswelten_junger_Muslime.pdf (Zugriff: 16.10.2018).
- HELMIG, Jan, 2008. *Metaphern in geopolitischen Diskursen. Raumrepräsentationen in der Debatte um die amerikanische Raketenabwehr*. Wiesbaden: Springer VS.
- HERDING, Maruta/LANGNER, Joachim/GLASER, Michaela, 2015. *Junge Menschen und gewaltorientierter Islamismus - Forschungsbefunde zu Hinwendungs- und Radikalisierungsfaktoren*. <https://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/212082/faktoren-fuer-die-hinwendung-zum-gewaltorientierten-islamismus> (Zugriff: 12.10.2018).
- HUNN, Karin, 2011. *Arbeitsplatz Deutschland, Heimat Türkei? Die Anwerbung von Arbeitskräften aus der Türkei im Kontext der bundesdeutschen Ausländerbeschäftigungspolitik. Ein Policy Paper mit Empfehlungen für die künftige Gestaltung der Zuwanderung im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/Graue-Publikationen/GP_Arbeitsplatz_Deutschland_-_Heimat_Tuerkei.pdf (Zugriff: 12.10.2018).
- IONESCU, Dana/SALZBORN, Samuel (Hg.), 2014. *Antisemitismus in deutschen Parteien*. Baden-Baden: Nomos.
- JIKELI, Günther, 2011. *Antisemitismus und Diskriminierungswahrnehmungen junger Muslime in Europa. Ergebnisse einer Studie unter jungen muslimischen Männern*. Essen: Klartext.
- JIKELI, Günther, 2015. *Antisemitismus unter Muslimen. Debatten, Umfragen, Einflussfaktoren*. In: SCHWARZ-FRIESEL, Monika (Hg.), *Gebildeter Antisemitismus. Eine Herausforderung für Politik und Zivilgesellschaft*. Baden-Baden: Nomos, 187-274.
- JIKELI, Günther, 2017. *Einstellungen von Geflüchteten aus Syrien und dem Irak zu Integration, Identität, Juden und Shoah. Forschungsbericht Dezember 2017. Arbeit für das American Jewish Committee (AJC) Berlin, Ramer Institute for German-Jewish Relations*. https://ajcberlin.org/sites/default/files/ajc_studie_gefluechtete_und_antisemitismus_2017.pdf (Zugriff: 12.10.2018).

- KHORCHIDE, Mouhanad, 2017 (Interview). Die Kommunen müssen stärker mit liberalen Muslimen zusammenarbeiten. <https://www.boell.de/de/2017/03/02/die-kommunen-muessen-staerker-mit-liberalen-muslimen-zusammenarbeiten> (Zugriff 24.06.2019)
- KIEFER, Michael, 2017. Antisemitismus und Migration. Bausteine. Schule ohne Rassismus, Baustein 5. Berlin: Aktion Courage e.V.
- KIEFER, Michael et al. (Hg.), 2017. „Lasset uns in sha'a Allah ein Plan machen“. Fallgestützte Analyse der Radikalisierung einer WhatsApp-Gruppe. Wiesbaden: Springer.
- KNAPPERTSBUSCH, Felix, 2016. Antiamerikanismus in Deutschland. Über die Funktion von Amerikabilern in nationalistischer und ethnozentrischer Rhetorik. Bielefeld: Transcript.
- MAYRING, Philipp, 2010. Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz (= UTB für Wissenschaft 8229, Pädagogik).
- MIDM BW (MINISTERIUM FÜR INNERES, DIGITALISIERUNG UND MIGRATION DES LANDES BADEN-WÜRTTEMBERG) (Hg.), 2017. Verfassungsschutzbericht Baden-Württemberg 2017. http://www.verfassungsschutz-bw.de/site/lfv/get/documents/IV.Dachmandant/Datenquelle/PDF/2018_Aktuell/Verfassungsschutzbericht_BW_2017.pdf (Zugriff: 12.10.2018).
- POLLACK, Detlef/MÜLLER, Olaf/ROSTA, Gergely/DIELER, Anna, 2016. Integration und Religion aus der Sicht von Türkeistämmigen in Deutschland. https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/religion_und_politik/aktuelles/2016/06_2016/studie_integration_und_religion_aus_sicht_t__rkeist__mmiger.pdf (Zugriff 23.06.2019).
- RADVAN, Heike, 2010. Pädagogisches Handeln und Antisemitismus: Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit. Heilbrunn: Klinkhardt.
- ROY, Olivier, 2010. Heilige Einfalt: Über die politischen Gefahren entwurzelter Religionen. München: Siedler.
- SALZBORN, Samuel, 2013. Israelkritik oder Antisemitismus? Kriterien für eine Unterscheidung. Dokument unter: http://www.salzborn.de/txt/2013_Kirche-und-Israel.pdf (Zugriff: 17.10.2018).
- SALZBORN, Samuel/KURTH, Alexandra, 2019. Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. Wissenschaftliches Gutachten. Berlin, Gießen.
- SCHÄUBLE, Barbara, 2012. „Anders als wir“: Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen. Berlin: Metropol.
- SCHWARZ-FRIESEL, Monika/REINHARZ, Jehuda, 2013. Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert. Berlin, New York: De Gruyter.
- SCHWARZ-FRIESEL, Monika (Hg.), 2015. Gebildeter Antisemitismus. Eine Herausforderung für Politik und Zivilgesellschaft. Baden-Baden: Nomos.
- STENDER, Wolfram/FOLLERT, Guido/ÖZDOGAN, Mihri (Hg.), 2010. Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden: Springer.
- THEIL, Stefan, 2017. Salafismus und Antisemitismus an Berliner Schulen. Erfahrungsberichte aus dem Schulalltag. AMERICAN JEWISH COMMITTEE (AJC) BERLIN (Hg.). <https://ajcberlin.org/de/media/berichte/salafismus-und-antisemitismus-berliner-schulen-erfahrungsberichte-aus-dem-schulalltag> (Zugriff: 12.10.2018).
- WORCH, Sabrina, 2017. Islamischer Antisemitismus von Schülern. In: BRUCKERMANN, Jan-Friedrich/JUNG, Karsten (Hg.), 2017. Islamismus in der Schule. Handlungsoptionen für Pädagoginnen und Pädagogen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 41-50.

