

SALAFISMUS

UND

Erfahrungsberichte aus dem Schulalltag

Eine Dokumentation im Auftrag des American Jewish
Committee Berlin

ANTI-SEM-

TISMUS

*Salafism and Anti-Semitism in
Berlin Schools:*

A Report from the Classroom

A survey commissioned by
AJC Berlin Ramer Institute for
German-Jewish Relations

AN BERLINER

SCHULEN

Salafismus und Antisemitismus an Berliner Schulen: **Erfahrungsberichte aus dem Schulalltag**

Eine Dokumentation im Auftrag des American Jewish Committee Berlin

Salafism and Anti-Semitism in Berlin Schools:
A Report from the Classroom

A survey commissioned by AJC Berlin Ramer Institute for German-Jewish Relations
(English translation of the German original)

Vorwort

Radikalisierungsprozesse und gewaltbereiter Islamismus sind verstärkt in den Fokus der öffentlichen Debatte und auch der Wissenschaft gerückt. Der Salafismus, eine vom Wahhabismus geprägte Ideologie, die sich an einer traditionellen, streng konservativen und radikalen Strömung des Islam orientiert, tritt dabei stark missionierend auf. Fragen nach den Ursprüngen, Hintergründen, Verläufen und Bekämpfungsmöglichkeiten werden gerade in den Sicherheitsbehörden vielfältig diskutiert. Der jüngste Bericht des Bundesverfassungsschutzes schätzt den Umfang der salafistischen Szene in Deutschland auf inzwischen 9.700 Personen – eine in letzter Zeit erheblich gewachsene Zahl, die vermutlich weiter steigen wird.

Die Terroranschläge, die Anhänger des sogenannten Islamischen Staates (IS) jüngst in Deutschland, Großbritannien, Schweden und anderen Ländern Europas verübt haben, zeigen das deutlich gestiegene Gefahrenpotenzial. Über die Attentäter vom Berliner Breitscheidplatz (Dezember 2016) sowie von Würzburg (Juli 2016) und Ansbach (Juli 2016) ist mittlerweile bekannt, dass sie Kontakt zur Salafisten-Szene hatten. Hinzu kommen mehr als 800 Kämpfer, die aus Deutschland in das Gebiet des IS in Syrien und Irak ausgereist sind. Allein aus Berlin stammen etwa 100 dieser Kämpfer; davon haben laut Landesamt für Verfassungsschutz 37 Prozent noch nicht einmal das 25. Lebensjahr erreicht. Wohl die meisten dieser jungen Menschen sind also in Deutschland geboren und auch hier ihrer tödlichen Ideologie verfallen.

Foreword

Radicalization processes and ensuing propensities for violence within the spectrum of political Islam are increasingly the focus of public debate and academic research. Such is the case with Salafism, an ideology inspired by Wahhabism that propagates a traditional, strictly conservative and radical branch of Islam and that has achieved particular visibility due to its widespread proselytization and recruitment endeavors. Counter-terrorism and security experts have begun to look more closely at the origins, historical development and current manifestations of Salafism in order to develop methods to counter the spread of this dangerous ideology. The 2016 report from Germany's Federal Intelligence Agency estimates that some 9,700 people associate with the Salafist scene in Germany – a number that has grown considerably in recent years and will likely continue to rise.

The terror attacks carried out by adherents of the so-called Islamic State (IS) in Germany and other European countries – most recently in Britain and Sweden – have demonstrated the growing dangers posed by Salafist ideology. We now know that the perpetrators of the Berlin Breitscheidplatz attack and of the attacks in Würzburg and Ansbach in 2016 had contact with the Salafist scene. In addition, more than 800 fighters have left Germany to join IS in Syria and Iraq. According to Berlin's State Office for the Protection of the Constitution, at least 100 of these fighters come from Berlin, with 37 percent of them under the age of 25. The vast majority of these young people were born in Germany, where they have fallen prey to this deadly ideology.

Die 100 Berliner IS-Kämpfer sind jedoch nur das offensichtlichste Produkt eines Radikalisierungsprozesses, an dessen Ende oft eine geschlossene radikal-islamistische Ideologie als Rechtfertigung für Hass und Gewalt steht. Aber auch weit unterhalb dieser Schwelle gibt es inzwischen eine über die Religionszugehörigkeit definierte Identität und Jugendkultur – von dem Berliner Psychologen Ahmad Mansour mit „Generation Allah“ umschrieben – deren Werte sich zunehmend von einer toleranten, pluralistischen und demokratischen Gesellschaftsordnung abwenden.

Die Werte dieses Weltbildes richten sich gegen alle, die sie nicht teilen, einschließlich der großen Mehrheit der hier als Teil unserer Gesellschaft lebenden Muslime. Sie richten sich aber auch gegen die westliche Gesellschaft, gegen Frauen, gegen LGBTIQ¹ und gegen Nicht-Muslime – und besonders gegen Juden. Spätestens seit den deutschlandweiten Anti-Israel-Demonstrationen im Jahr 2014, bei denen Sprechchöre Hassparolen wie „Hamas, Hamas, Juden ins Gas“ skandierten, ist das Problem eines spezifischen, in manchen Migrantengruppen verwurzelten Antisemitismus einer breiteren Öffentlichkeit bekannt. Selbst wenn diese sichtbaren Vorfälle noch vorrangig als Verbalattacken in Erscheinung treten, sollte das Problem keinesfalls unterschätzt werden. Bereits jetzt wird das Sicherheitsgefühl der in Deutschland lebenden Juden in zunehmendem Maße beeinträchtigt.

The 100 IS fighters from Berlin are the most recognizable product of a radicalization process driven by a closed, radical Islamist ideology that provides justification for hatred and violence. Below this threshold, an identity and youth culture shaped by religious affiliation, described by the Berlin-based psychologist Ahmad Mansour as “Generation Allah” – and whose values increasingly eschew a tolerant, pluralistic and democratic social order – has also developed.

The intrinsic values of this philosophy are in inherent opposition to everyone who does not share them, including the vast majority of European Muslims. Indeed, these values oppose Western society as a whole, including women, the LGBTIQ¹ community and non-Muslims in general, but particularly Jews. The 2014 anti-Israel demonstrations in Germany and Europe, which featured loud chanting of slogans such as “Hamas, Hamas, Jews to the gas,” created broad public recognition of manifestations of anti-Semitism that are evidently rooted in parts of the immigrant population. Even though such anti-Semitic manifestations are primarily verbal in nature, the problem should in no way be underestimated. The sense of security among Jews in Germany has already been profoundly shaken.

1 LGBTIQ (engl.): Lesbian Gay Bi Trans Inter Queer (dt.: LSBTIQ: Lesbisch Schwul Bi Trans Inter Queer).

1 LGBTIQ (engl.): Lesbian Gay Bi Trans Inter Queer.

Die offiziellen deutschen Statistiken, die weder bundesweit koordiniert sind noch einheitlichen Standards entsprechen, spiegeln das tatsächliche Ausmaß antisemitischer Übergriffe nicht wider. Zum ersten Mal hat das Bundesjustizministerium 2016 eine Statistik veröffentlicht, die unter anderem Auskunft über die Anzahl eingeleiteter Ermittlungsverfahren und Verurteilungen zu antisemitisch motivierten Straftaten gibt. Demnach hatte sich die Zahl dieser Fälle 2015 verdreifacht. Vieles ist dabei noch aufzudecken. Die Aussagen verschiedener Experten legen jedoch nahe, dass dieses Phänomen längst nicht mehr nur im klassischen rechtsradikalen Spektrum zu verorten ist, sondern zunehmend unter manchen Gruppen von Einwanderern und deren Nachkommen auftritt.

Antisemitische Feindbilder sind nicht zuletzt ein etabliertes Element im Salafismus. Ein Blick über die Grenze nach Frankreich zeigt zudem, wie eng islamistische Ideologie und Gewalt mit dem Antisemitismus verwoben sind: Vom Mord an jüdischen Schulkindern in Toulouse (2012) bis zum Anschlag auf einen koscheren Supermarkt in Paris (2015) haben Islamisten bereits zahlreiche Angriffe auf Juden verübt. Der jüngste Täter war 23 Jahre alt.

Damit stellt der Salafismus eine besondere Herausforderung für die Demokratie, für die politische Bildung und ganz besonders auch für die Schulen dar. Inwiefern ist der Bildungsauftrag von Schulen und Lehrern davon betroffen und welche Auswirkungen zeichnen sich im Unterricht und Schulalltag ab? Alles deutet darauf hin, dass viele Radikalisierungsprozesse – wie auch die Verbreitung antisemitischer Einstellungen und Stereotype – bereits im Schulalter beginnen.

Official statistics of the German government regarding anti-Semitic incidents are not coordinated across Germany's sixteen federal states, nor are they collected on the basis of uniform categories regarding acts of anti-Semitism. Therefore, the statistics do not reflect the full dimensions of the problem. In 2016, Germany's Federal Ministry of Justice published statistics that for the first time included information about the number of investigations initiated and convictions reached in cases of crime motivated by anti-Semitism. According to the report, the number of such cases tripled in 2015. While much information remains to be gathered, statements from experts in the field strongly suggest that anti-Semitism in Germany is no longer limited to the classical right-radical spectrum but rather is increasingly found among some groups of migrants and their progeny.

Anti-Semitic stereotypes are also a core element of Salafist ideology. A view of the situation in France makes clear how closely Islamist ideology and violence are bound together with anti-Semitism: from the murder of Jewish schoolchildren in Toulouse (2012) to the attack on a kosher supermarket in Paris (2015), Islamists already have targeted Jews in numerous attacks. The youngest perpetrator was 23 years old.

Salafism thus represents a particular challenge for democracy, civic education and especially the education system. To what extent does this affect the educational mission of schools and teachers, and what is the impact on classroom environment and daily school routine? There are clear indications that processes of radicalization – as well as the spread of anti-Semitic attitudes and stereotypes – often begin when children are of school age.

Doch aus den Schulen dringen Informationen bisher nur in Einzelfällen an die Öffentlichkeit – wie zum Beispiel im jüngsten Bericht über einen jüdischen Schüler, der eine Gemeinschaftsschule in Berlin-Friedenau aufgrund offenbar antisemitischer Beleidigungen verließ oder durch den im Juni 2015 im Berliner Tagesspiegel veröffentlichten Brandbrief einer jüdischen Lehrerin in Charlottenburg-Wilmersdorf über antisemitisches Mobbing an ihrer Schule. Bislang jedoch gibt es weder eine systematische Erfassung antisemitischer Vorfälle noch eine fundierte empirische Untersuchung von Islamismus und Radikalisierung an Berliner Schulen – obwohl diese Themen nicht erst seit gestern auf der Tagesordnung stehen.

Diese Dokumentation versucht daher, auf der Grundlage von Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern an Berliner Schulen etwas Licht ins Dunkel zu bringen: Wenngleich sie nur erste Einblicke geben kann, so sind die Aussagen der interviewten Lehrerinnen² und Lehrer dennoch aufschlussreich. Streng religiöse Aspekte des Islam nehmen einen immer größeren Platz in vielen Schulen ein und stehen manchmal sogar in Konflikt zum Bildungsauftrag. Auch zeigt die Auswertung, dass es Lehrern oftmals an Hintergrundwissen über Grundsätze des Islam, salafistische Radikalisierungsprozesse und die antisemitischen Bestandteile dieser Ideologie fehlt. Diese Dokumentation rückt somit ein Thema in den Fokus, das bislang aufgrund von Unsicherheit und mangelnder Informationen schwierig anzusprechen war oder wenig wahrgenommen wurde.

Information from schools regarding this phenomenon is, however, only rarely made public – as with a recent story about a Jewish pupil who left a school in Berlin-Friedenau due to repeated anti-Semitic attacks, or in a letter published by the Berlin Tagesspiegel in June 2015 from a Jewish teacher in Charlottenburg-Wilmersdorf describing anti-Semitic bullying in her school. So far, there has been no systematic recording of such anti-Semitic incidents, nor has there been a thorough empirical study of Islamism and radicalization in Berlin schools, despite the fact that these topics have been of concern for quite some time.

This survey, a compilation of interviews with teachers in Berlin schools, aims to shed light on the ways in which this growing radicalization affects the classroom. While this survey provides only basic observations, the teachers' statements are nonetheless illuminating: highly traditional Islamic rituals and practices occupy an ever larger space in many schools, sometimes conflicting with the educational mandate of teachers. The evaluation also reveals that educators often lack background knowledge about the basic tenets of Islam, the radicalization process in Salafism and the inherent anti-Semitic elements of this ideology. This survey thus focuses on a sensitive topic that, until now, has been difficult to address, due to uncertainty about methods to confront the situation, lack of information or even lack of overall awareness of the issue. The findings of the survey make clear that increased support for teachers and new teaching materials on the subject are needed. Moreover, it underscores the importance of dealing with this phenomenon by taking a far more proactive approach.

² Diese Publikation verwendet aus Gründen der besseren Lesbarkeit nicht durchgehend die weibliche und männliche Sprachform. Selbstverständlich sind immer beide Geschlechter gemeint.

Zudem zeigen die Ergebnisse der Dokumentation, wie groß der Bedarf an Unterstützung und neuen Unterrichtsmaterialien ist und unterstreichen die Notwendigkeit, viel offensiver mit diesen Phänomenen umzugehen.

Wichtig war die Einbettung der Dokumentation in eine Gesamtstrategie. Parallel zu dieser Arbeit haben daher das American Jewish Committee (AJC) und das Landesinstitut für Schulen und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) gemeinsam mit der Berliner Senatsverwaltung ein Projekt initiiert, um Berliner Lehrkräften über einen Gesamtzeitraum von zwei Schuljahren in verschiedenen Fortbildungen Hintergrundwissen über den Islam, das Judentum, das Israelbild in der deutschen Gesellschaft und den Holocaust zu vermitteln und über salafistische Strömungen und Radikalisierungsprozesse aufzuklären. Auf Basis der Ergebnisse der Fortbildungen werden – in Zusammenarbeit von AJC, LISUM und Senatsverwaltung – Handlungsstrategien im Umgang mit Islamismus und Antisemitismus im Schulalltag erarbeitet und Schulmaterialien erstellt. Sowohl die Dokumentation als auch das Fortbildungsprojekt werden begleitet und beraten von Stakeholdern und Vertretern aus dem Bildungsbereich, aus der Jugendarbeit, Verwaltung und Wissenschaft.

Deidre Berger, Juliane Hüber

With this in mind, the survey was designed as part of a larger strategy. AJC (American Jewish Committee) and LISUM (State Institute for Schools and Media of Berlin-Brandenburg) joined with the Berlin State Government to initiate a project to educate teachers in Berlin over a period of two academic years. Topics included Islam, Judaism, the image of Israel in German society, the Holocaust, as well as background on branches of Salafism and the processes of radicalization. The results of this training are to serve as a basis for creating strategies for dealing with Islamism and anti-Semitism in the school environment, as well as for developing school materials in cooperation with AJC, LISUM and the Berlin Senate administration. Input for the survey and training project came from stakeholders and representatives in the fields of education, youth counseling, public administration and academic research.

Deidre Berger, Juliane Hüber

Über diese Dokumentation

Die vorliegende Arbeit ist unserer Kenntnis nach die umfassendste Dokumentation über Erfahrungen von Lehrkräften mit Islamismus und Antisemitismus im Berliner Schulalltag, die bisher durchgeführt wurde.

Schon seit vielen Jahren gibt es Warnungen einzelner Lehrkräfte und Experten über die zunehmende Verbreitung verschiedener Formen des Salafismus an Berliner Schulen, mitsamt Begleiterscheinungen wie Intoleranz, Antisemitismus und anderen Konflikten mit den Werten der demokratischen Grundordnung. Bisher gibt es hierzu keine systematische Untersuchung und nur wenige konkrete Belege. Ziel dieser Dokumentation ist es daher, diesen spärlichen Informationsstand durch Erfahrungsberichte aus dem Berliner Schulalltag zu verbessern.

Dafür dokumentieren wir erstmalig Interviews mit 27 Lehrerinnen und Lehrern, um vertiefte Einblicke in deren Schulalltag zu erhalten. Sie lehren an 21 Schulen in acht Berliner Bezirken: Charlottenburg-Wilmersdorf, Friedrichshain-Kreuzberg, Mitte, Neukölln, Reinickendorf, Spandau, Steglitz-Zehlendorf und Tempelhof-Schöneberg.

Durch die breite Teilnahme von Lehrkräften verschiedener Schulen und Schultypen wird ein großes Spektrum von Erfahrungen dargestellt – von der Brennpunktschule im Kiez bis zum bürgerlichen Gymnasium in Zehlendorf. Alle Befragten lehren im sekundären Bildungsbereich, einschließlich Gymnasien, Oberschulen, Gemeinschaftsschulen und Berufsschulen, mit Anteilen von Schülern mit nichtdeutscher Herkunftssprache zwischen elf und 98 Prozent.

Diese Dokumentation ist ausdrücklich keine repräsentative, systematische, statistisch ausgewertete Untersuchung der Gesamtsituation an den Berliner Schulen. Sie ist vielmehr eine empirische Annäherung an das Thema, die als qualitative Untersuchung – mittels leitfadengestützter Interviews – Einblicke in ein wachsendes Problem gewähren soll. Sie kann als Basis für eine zukünftige, breiter angelegte wissenschaftliche Analyse dienen, die hiermit auch angeregt werden soll. Dennoch gehen diese Erfahrungsberichte aus dem Berliner Schulalltag weit über das bisher Dokumentierte hinaus.

Die befragten Lehrkräfte wurden über bestehende Netzwerke aus Fortbildungsprojekten des AJC und LISUM angefragt. Um eine Vielfalt an vertretenen Schulen und Bezirken zu gewährleisten, wurden zusätzlich gezielt Anfragen an Lehrkräfte und Schulen in weiteren Berliner Bezirken gestellt, die zunächst wenig oder gar nicht repräsentiert waren. Die Motivation der einzelnen Lehrer, an einem Interview teilzunehmen, war dabei unterschiedlich begründet: Bei einigen der Interviewten spielte das persönliche Interesse am Thema, aber auch die Sorge um wachsende Probleme des Antisemitismus und Salafismus an Schulen eine Rolle. Andere stimmten aufgrund unmittelbarer Probleme an ihren Schulen und ihres Bedürfnisses, über eigene Erfahrungen zu berichten, einem Interview zu.

Die Leitfadeninterviews fanden vom Herbst 2015 bis Frühjahr 2016 auf Basis eines zuvor erstellten Fragenkatalogs vertraulich statt und dauerten durchschnittlich eine bis anderthalb Stunden. Sie wurden fast ausschließlich in Räumlichkeiten der jeweiligen Schulen durchgeführt.

About the survey

To our knowledge, the following report is the most comprehensive survey to date on educators' experiences with Islamism and anti-Semitism in the Berlin school environment.

For many years, individual teachers and experts have warned about increased manifestations of various forms of Salafism in Berlin schools, including associated symptoms of intolerance, anti-Semitism and other anti-democratic expressions that conflict with basic core values. Yet no systematic investigation of this problem has been undertaken. The goal of this survey, therefore, is to fill this information gap with reports from Berlin schoolteachers about their experiences in the classroom and school environment.

The survey documents interviews with 27 teachers, representing 21 schools in eight Berlin districts: Charlottenburg-Wilmersdorf, Friedrichshain-Kreuzberg, Mitte, Neukölln, Reinickendorf, Spandau, Steglitz-Zehlendorf and Tempelhof-Schöneberg. Thanks to the extensive participation of educators from various types of schools, a broad spectrum of experiences can be depicted – from schools in disadvantaged neighborhoods to schools in middle-class neighborhoods. All interviewees teach in secondary schools, including grammar schools, upper secondary schools, comprehensive schools and vocational schools, where students with a non-German language background make up between 11 and 98 percent of the student body.

This survey is not a representative, systematic, or quantitative evaluation of the overall situation in Berlin schools. It is instead a qualitative survey, based on a questionnaire formulated to elicit insights into a growing problem.

The results can serve as a basis for a broader scientific investigation of the problem, which would be a highly welcomed undertaking that could provide further in-depth analysis. This initial collection of reports from a number of Berlin schools nonetheless provides far more information than has been previously available.

The teachers taking part in the study were identified and approached based on existing networks of AJC/LISUM teacher training projects. In order to ensure that a variety of schools and districts were represented, outreach was also made to teachers and schools in Berlin districts that were underrepresented or not included in previous projects. Teachers expressed a variety of motivations for participating in the interviews: in some cases, personal interest in the subject played a role, as well as concern about the perceived growth of manifestations of anti-Semitism and Salafism in schools. Others agreed to be interviewed due to problems in their own schools and the desire to report on their personal experiences.

Der Fragenkatalog wurde vom Autor Stefan Theil in Zusammenarbeit mit dem AJC und Experten aus dem Bildungsbereich und aus der Wissenschaft erstellt. Die Fragen zielten auf konkrete Erlebnisse und Beobachtungen im eigenen Unterricht und im Schulalltag, nicht auf die Berichte Dritter (wie z. B. von Kollegen). Der Fokus lag dabei auf konkreten Äußerungen und Handlungen von Schülern, auf den Reaktionen der Mitschüler und Lehrkräfte sowie deren Auswirkungen auf den Schulalltag. Inhaltlich ging es in erster Linie um radikale, intolerante und demokratiefeindliche Einstellungen, um die Verbreitung antisemitischer Stereotype und um die Häufigkeit verschwörungstheoretischer Ansätze.

Weiterhin sollen die Interviews Aufschluss geben über die Atmosphäre im Klassenzimmer, die Beziehungen der Schüler untereinander und die beobachtete Wirkung radikaler Ansichten auf die Mitschüler und den Schulalltag.

Zudem wollten wir mehr über den Umgang der Schulen mit Salafismus und Antisemitismus erfahren, einschließlich der Frage, welche Art der Unterstützung sich die Lehrkräfte zukünftig wünschen, um besser mit diesen neuen Herausforderungen im Schulalltag umgehen zu können.

Diese von Stefan Theil verfasste Dokumentation gliedert sich in folgende Themenblöcke, die in den Interviews abgefragt wurden:

- #1** Rolle der Religion und der religiösen Identität
- #2** Extremistische, intolerante oder demokratiefeindliche Einstellungen
- #3** Antisemitismus und Israelhass
- #4** Verschwörungstheorien und Antiamerikanismus
- #5** Terrorismus und Islamischer Staat
- #6** Missionierung und Druck auf die Mitschüler
- #7** Der Umgang mit Salafismus und Antisemitismus an den Schulen
- #8** Empfehlungen der Lehrkräfte an Schulleitungen, Schulbehörde und Politik

Die Gespräche mit den Lehrkräften haben gezeigt, dass islamistisch motivierter Extremismus und Antisemitismus bereits Eingang an Berliner Schulen gefunden haben. Wenngleich diese Dokumentation nicht repräsentativ für alle Berliner Schulen ist, handelt es sich bei den Ergebnissen vermutlich nicht um Einzelfälle. Denn wie man im Folgenden feststellen kann, gab es in den Schilderungen der Befragten wiederholt und vielfach Übereinstimmungen, die den deutlichen Eindruck vermittelten, dass hier ein Phänomen im Entstehen ist bzw. teils schon entstanden ist, dessen Ausmaß nicht mehr zu übersehen ist.

Ziel dieser Dokumentation ist es, Politik und Verwaltung auf die Problematik hinzuweisen und zu verdeutlichen, dass es tragfähiger Handlungsstrategien bedarf. Eine Erkenntnis dabei ist aber auch, dass das lange Wegwünschen des Problems auch zu großer Verunsicherung an den Schulen und unter den Lehrkräften geführt hat, die sich mit dem Thema zunehmend allein gelassen fühlen. Deshalb soll diese Dokumentation gerade auch eine Unterstützung für Lehrerinnen und Lehrer sein, sich ein besseres Bild über die Erfahrungen ihrer Kolleginnen und Kollegen zu machen.

The interviews took place from autumn of 2015 to spring of 2016 using a prepared questionnaire and lasted on average one to one-and-a-half hours. Almost all interviews were conducted in the school environment.

The questionnaire was designed by author Stefan Theil in collaboration with AJC and educational consultants, both practitioners and academic experts. Questions were asked about concrete experiences and direct observations of the interviewee while teaching and in the school environment, and not about reports from third parties (such as colleagues). Emphasis was placed upon concrete statements, actions of students and reactions of classmates and teachers, as well as their impact on the school environment. Questions focused on eliciting information about radical, intolerant and antidemocratic attitudes, the spread of anti-Semitic stereotypes and the prevalence of conspiracy theories.

The interviews also targeted issues such as classroom atmosphere, relationships amongst students, and the observed effect of students with radical views on their classmates and the school environment. Another goal was to learn more about how schools deal with Salafism and anti-Semitism, including the kinds of support desired by teachers to enable them to better cope with these new challenges in the classroom.

This document is divided into the following sections, based on the main topics explored in the interviews:

- #1** The role of religion and religious identity
- #2** Extremist, intolerant and anti-democratic attitudes
- #3** Anti-Semitism and hatred of Israel
- #4** Conspiracy theories and anti-Americanism
- #5** Terrorism and IS (“Islamic State”)
- #6** Proselytization and peer pressure
- #7** Dealing with Salafism and anti-Semitism in schools
- #8** Teachers’ recommendations to school administrators, school authorities and politicians

The conversations with educators showed that Islamic-motivated extremism, including inherent elements of anti-Semitism, has already found its way into Berlin schools. Although this survey is not representative of all Berlin schools, the results indicate that these are probably not isolated cases. As noted below, the multiple and repeated similarities in the interviewees’ descriptions give the impression that a phenomenon is in the process of emerging, or has already partially emerged, to an extent that can no longer be overlooked.

The goal of this survey is to alert both politicians and school administrators to this problem and underscore the need for a response through the creation of viable pedagogical strategies. The results also indicate that a long-standing failure to address this problem has created great uncertainty amongst schools and teachers, who feel increasingly left alone with this challenge. This survey is also intended to support these teachers by offering them an overview of experiences shared by colleagues.

Denn: Das Thema wird uns nicht verlassen. Mit der Ankunft von mehr als 70.000 Flüchtlingen allein im Land Berlin in den Jahren 2015 und 2016 – viele von ihnen im schulfähigen Alter – kommen Menschen zu uns aus Ländern ohne demokratische Traditionen, in denen Antisemitismus mitunter zur Staatsideologie gehört. Auch wenn wir nicht automatisch von radikalen oder antisemitischen Einstellungen ausgehen können, wissen wir, dass es wenige Flüchtlinge gibt, die bislang Kenntnisse über jüdisches Leben gewonnen haben – auch weil hunderttausende Juden aus diesen Ländern nach dem Zweiten Weltkrieg ihr Land verlassen mussten. Für die Zukunft des gesellschaftlichen Miteinanders in Deutschland ist es deshalb wichtig, wie wir diese neue Bevölkerungsgruppe in das demokratische und gesellschaftliche Miteinander integrieren. Dabei spielt die Schule eine Schlüsselrolle.

This problem is not likely to vanish anytime soon. In 2015 and 2016, more than 70,000 refugees, many of school age, arrived in Berlin, coming from countries without democratic traditions and where anti-Semitism is often state ideology. While there can be no automatic presumption of radical or anti-Semitic attitudes amongst these new arrivals, we do know that very few of the refugees have knowledge of Jewish life, in part due to the fact that hundreds of thousands of Jews were forced to leave their countries in the years and decades following the establishment of the State of Israel. The ways in which these newcomers can be integrated with the democratic values and social coexistence in Germany are vital to Germany's social cohesion. Schools play a key role in this process.

#1

Die Rolle der Religion und der religiösen Identität

The role of religion and religious identity

Als Hintergrundinformation für diese Dokumentation haben wir die Lehrkräfte nach der Rolle der Religion in der Schule und im Unterricht befragt. Religiosität oder eine über die Religion definierte Identität ist in einer pluralistischen und toleranten Gesellschaft selbstverständlich kein Problem an sich, auch wenn der gestiegene Stellenwert der Religion die Berliner Schulen vor viele neue Herausforderungen stellt, wie zum Beispiel der immer noch nicht geregelte Umgang mit nichtchristlichen Feiertagen und Fastenzeiten. Maßgeblich für diese Dokumentation ist nicht der Stellenwert der Religion an sich, sondern die Frage, inwieweit Glaubensinhalte in Konflikt treten mit den Werten der demokratischen Grundordnung und der gegenseitigen Toleranz; diese zu lehren gehört zu den vordersten Aufgaben der Schulen.

Fast zwei Drittel der befragten Lehrkräfte meinten, die Bedeutung der Religion habe in den letzten Jahren zugenommen oder sei gleichbleibend intensiv geblieben; nur eine Person meinte, die Bedeutung sei zurückgegangen. Einige waren noch zu kurz an ihrer Schule, um eine Veränderung festgestellt zu haben bzw. machten keine eindeutige Aussage.

Die mehr oder minder stark gestiegene Rolle der Religion im Schulalltag bringen Lehrkräfte fast ausschließlich mit dem Islam in Verbindung. Dieser gestiegene Stellenwert ist eine globale Entwicklung, die sich auch in Berliner Schulen vollzieht. Lehrkräfte, die schon länger an ihren Schulen waren, sprachen meist von einer Verlagerung der Selbstidentifikation vieler Schüler.

Definierten sie sich früher oft über eine ethnische Zugehörigkeit, stehe heute die Identifikation mit dem Islam im Vordergrund. Das äußert sich nach Aussagen einiger Lehrer auch in einem ausgeprägten Wir-Ihr-Denken und in einer Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen, wie Nichtgläubigen, Christen, Juden oder anderssprachig-spraktizierenden Muslimen.

Die Lehrerinnen und Lehrer berichteten von zunehmenden Einschränkungen des Unterrichts und von Konflikten mit dem Schulauftrag. Auf die problematischen Konflikte mit der demokratischen Werteordnung werden wir später noch eingehen. Hier seien nur die Berichte der Lehrkräfte über die früher unübliche, religiös begründete Ablehnung des gemischtgeschlechtlichen Sportunterrichts, der Sexualkunde, der Evolutionslehre sowie der Nutzung von Büchern oder Filmen mit vermeintlich obszönem Inhalt im Unterricht erwähnt. Werde eine Ablehnung erwähnt, gehe sie meist von einer kleinen, aber oft lautstarken Minderheit der Schüler aus. Diese Minderheit mache manchmal Druck auf die anderen Schülerinnen und Schüler mit muslimischem Hintergrund, diese Inhalte und Aktivitäten ebenfalls abzulehnen.

Einige Lehrkräfte sprachen von einer Höherstellung der Glaubensinhalte durch Teile der Schülerschaft. Eine Lehrkraft sagte: „Wenn man dann noch darüber spricht, wer da mehr Einfluss hat, Freunde oder Familie, dann sagen viele, nein, weder Freunde noch Familie sind die, die den größten Einfluss haben, sondern es ist tatsächlich die Religion. Religion steht an Nummer Eins ... Das sind 30, 40 Prozent der Schüler, die ich in diesem Jahrgang habe.“ (8)³ Eine andere Lehrkraft meinte: „Derjenige, der gläubig ist, [ist] immer mehr im Recht in der Diskussion.“ (2)

Einige der Befragten berichteten von einer „Überprüfung“ des Schulstoffs durch religiöse Autoritäten wie Koranlehrer oder Moscheen. Mitunter würden die Aussagen dieser Institutionen von Schülern höher gewichtet. Eine Lehrkraft sagte: „Wir haben mittlerweile so eine Art Parallelbildung.

Wir haben einerseits das, was in der Schule offiziell unterrichtet werden muss und dann haben wir bei vielen Schülern eben Moschee-Besuche, Moschee-Vereine, die da Einfluss nehmen. Und vieles, was wir in der Schule vermitteln, wird eben überprüft über Imame, über religiös arbeitende Leute ... Wir merken zusehends, dass der Einfluss aus diesen Kreisen doch sehr viel stärker wird und dass wir in vielen Fragen nur noch die zweite Instanz sind.“ (4) Eine andere Lehrkraft berichtete:

Wenn wir ethische Themen behandeln im Unterricht, dann wird auch ganz oft gesagt, da frage ich noch mal meinen Koranlehrer.“ (14)

Eine dritte Lehrkraft sagte, Schüler hätten an ihrer Schule über das Lehrpersonal gesagt, „dass sie nur etwas Falsches erzählen und dass das so gar nicht stimmen könne und ihr Hodscha hätte aber gesagt und das würden sie sich nicht anhören.“ (5)

Eine Lehrkraft sprach von Schülern in den Schulklassen, die sich als sogenannte „Moralwächter“ eingesetzt hätten und nicht nur andere Schüler maßregelten, sondern auch die Aussagen der Lehrer überprüften: „Es gibt Leute, die entsprechende Schulungen haben, das geht bis in salafistische Kreise rein ..., das ist die Al-Nur-Moschee, die da ganz stark auch vertreten ist, das sind Schüler, die oft rhetorisch ganz gut geschult sind, die für sich beanspruchen, wie der Koran, wie bestimmte Dinge bislang auszulegen sind und die das hier auch ganz offensiv vertreten ... wie sich Frauen zu verhalten haben ... aber auch solche Themen wie Homosexualität ... Es sind Jungs, die das, was sie in der Schule von uns lernen und von uns mitgeteilt bekommen, immer überprüfen.“ (4)

³ Insgesamt wurden für diese Dokumentation 27 Lehrerinnen und Lehrer anonym befragt. Die Zahlen in Klammern weisen auf die Person hin, von der die jeweilige Aussage stammt. Jede Zahl ist einem Lehrerinterview zugeordnet. Das Nichtvorhandensein von Erfahrungen wurde nicht mit Zitaten belegt.

Erfahrungsberichte aus dem Schulalltag

Die Leidtragenden an den Schulen seien oft die Mehrheit der Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund, die ihren Glauben nicht radikal oder streng auslegen, ihn moderat praktizieren oder eher säkular sind, die aber durch eine Minderheit unter Druck gesetzt würden, sich als „wahre Muslime“ zu verhalten, einschließlich Kleiderordnung, Einhalten der Fastenzeiten und Einschränkung des Umgangs mit dem anderen Geschlecht bzw. mit Nicht-Muslimen.

Fazit

Die Lehrerinnen und Lehrer berichteten mehrheitlich von einer gestiegenen Relevanz der Religion und insbesondere des Islam für die Selbstidentifikation der Schüler. Ein Teil der Lehrkräfte erzählte von Konflikten mit dem Schulauftrag, von der Höherstellung von Glaubensinhalten über die an der Schule vermittelten Inhalte und Werte sowie von der Überprüfung des Schulstoffs durch religiöse Autoritäten. Die Leidtragenden seien oft moderate oder säkulare Muslime, die von einer lautstarken Minderheit unter Druck gesetzt würden, aber auch andere „Gruppen“ wie Atheisten, Christen oder Juden.

Conclusion

A majority of teachers reported an increased importance placed in religion, and particularly in Islam, in the search for identity amongst students. A number of teachers also described conflicts between religion and their educational mandate, with students attaching a higher importance to their religious beliefs than to the content and values taught in class. In addition, they reported cases in which students asked religious authorities to review school materials. Those who suffer most under this increasing religiosity are frequently moderate and secular Muslims, who are increasingly pressured by a vocal minority of students; other targeted groups include atheists, Christians, and Jews.

#2

Extremistische, intolerante oder demokratiefeindliche Einstellungen

Extremist, intolerant or anti-democratic attitudes

Die Ausübung der eigenen Religion ist ein fester Bestandteil unserer pluralistischen Gesellschaftsordnung. Gleichzeitig beruht unsere Gesellschaft auf demokratischen Werten und Regeln des toleranten Zusammenlebens, deren Vermittlung zu den zentralen Aufgaben der Schule gehört. Die Ausübung jeder Art von Religion wird zum Konfliktstoff, wenn sie mit diesen Werten und Regeln nicht mehr vereinbar ist. Deshalb befragten wir die Lehrkräfte zu konkreten Konflikten in Bezug auf die Akzeptanz demokratischer Grundwerte durch die Schülerschaft, einschließlich säkularer Rechtsstaatlichkeit, Geschlechtergleichheit und Akzeptanz anderer Glaubensbekenntnisse.

Einige der Befragten berichteten von Schülergruppen, die ihre religiösen Gesetze höher als die demokratische Grundordnung stellten bzw. die Religion implizit oder explizit als Basis für die politische und gesellschaftliche Ordnung werteten. Eine Lehrkraft berichtete: „Wenn ich mit meiner Demokratie ankomme, dann heißt es, brauchen wir ja gar nicht, wir haben ja den Propheten ...

Selbst bei Schülern, die ich für relativ offen und auch schlaue halte, hab ich auch so Äußerungen gehört wie na ja, die Scharia ist eigentlich gar nicht schlimm, weil man wüsste ja vorher, dass einem die Hand abgehackt wird, wenn man klaut und dann müsste ich ja gar nicht klauen ...

Diese Akzeptanz für Demokratie, für Rechtsstaatlichkeit, die schwindet immer mehr. Ich versuche immer Werbung dafür zu machen, aber es kommt überhaupt nicht an.“ (5)

Diese Lehrkraft weiter: „Ich habe auch Umfragen gemacht mit den Schülern [über] die religiöse Zugehörigkeit ... es ist ihnen auch wirklich wichtiger als in einer Demokratie zu leben, es ist im Glauben leben zu können. Das ist in den letzten Jahren viel, viel deutlicher geworden ... Wenn man zu klar die Demokratie und das deutsche System verteidigt, dann ist man Feindbild.“ (5). Eine andere Lehrkraft berichtete von einer „aggressiven“ Stimmung an ihrer Schule „gegen Juden, gegen Homosexuelle, gegen Deutsche, gegen Europa.“ (7) Einige der Befragten berichteten von Schülerinnen und Schülern, die ihre eigentlichen Ansichten verdecken und sich anpassen würden, um gute Noten zu bekommen. „Wir wissen auch von richtig extremen Schülern, das sind ganz, ganz wenige ... Und die schreiben gute Klausuren, wissen, was wir hören wollen, selbst in Politik, wenn es um Demokratiemerkmale geht [wie] Pluralismus, Rechtsstaatlichkeit, Wahlbeteiligung.“ (10)

Ein Grundsatz unserer Gesellschaft, der häufig mit religiöser Begründung abgelehnt wird, ist die Geschlechtergleichheit. Ein Großteil der Lehrkräfte berichtete von Druck auf Schülerinnen, einem konservativen Frauenbild zu entsprechen und sich auf eine bestimmte Weise zu kleiden oder zu verhalten. Schülerinnen, die sich nicht bedeckt kleiden oder Kontakte zu Jungen pflegen, würden oft als „Schlampe“ und „Nutte“ beschimpft. Eine Lehrerin berichtet von Problemen, die weibliche Lehrkräfte an ihrer Schule haben: „Die Stellung, die wir Frauen als Lehrerinnen an den Schulen haben, wird meiner Ansicht nach immer schwieriger. ... Da ist auch eine Radikalisierung zu erkennen ... Früher war das so, dass eigentlich gerade die muslimischen Schüler so dieses Bild hatten, ein Lehrer und auch eine Lehrerin ist eine Respektsperson ... Inzwischen ist es so, gerade bei den jüngeren Schülern, wo man merkt, da wächst eine neue Generation ‘ran – du hast mir gar nichts zu sagen. ... Frauen sind auch keine Respektspersonen und sind auch nicht als ... Lehrpersonen anerkannt.“ (22)

Die Befragten berichteten von Intoleranz gegenüber anderen Gruppen, sei es aufgrund ihres (Nicht-) Glaubens oder der sexuellen Orientierung. Juden, Homosexuelle und Atheisten fanden in den Interviews häufige Erwähnung. „Für die wenigen deutschen Schüler oder nichtmuslimischen Schüler heißt das ganz eindeutig, Christen können sich noch outen, das wird noch halbwegs akzeptiert, aber wenn jemand offen sagt, dass er Atheist ist, dann hat er damit erhebliche Schwierigkeiten, das wird nicht toleriert.“ (4) Eine andere Lehrkraft höre immer öfter das Wort „ungläubig“ in den Gängen. (9) Eine weitere Lehrkraft meinte, es fiele manchen Schülern schwer, auszuhalten, das andere nicht an ihren Gott glauben: „Schwierig ist das Problem, ich bin Muslim und muss das aushalten, dass andere sagen, es gibt keinen Allah.“ (3) Eine Lehrkraft nannte einen Vorfall, „wo ein [muslimischer] Schüler eine Liste erstellt hat aus der Klasse, wer Muslim ist und wer Christ. ... Damit hat er die anderen auch unter Druck gesetzt ... ich habe eine Liste von euch und eines Tages werdet ihr schon sehen. ... Er hat das schon als Drohung ausgesprochen.“ (26)

Ein großer Teil der Befragten berichtete von einer teils sehr aggressiven Intoleranz gegenüber Homosexuellen. Gab es früher offenen homosexuelle Schülerinnen und Schüler, sei ein Coming-out heute undenkbar, meinte eine Lehrkraft an einer Brennpunktschule. An einer anderen Schule berichtete ein Lehrer von Demütigungen nach seinem Coming-out an der Schule. „Das sind immer arabische Schüler, die das machen, auf alle Fälle.“ (20) Toleranz für LGBT werde nicht nur von vielen abgelehnt, sondern auch als Beweis einer falschen Gesellschaftsordnung gewertet: „Dass Deutschland so doof sein kann und allen wirklich die gleichen Freiheiten gibt, selbst Schwulen, das geht doch überhaupt nicht. ... Die [Toleranz] fordern sie natürlich für sich ein, sind dann aber nicht in der Lage, die für andere, beispielsweise Homosexuelle und so weiter umgekehrt auch zu geben, weil das ja dann gegen die Religion geht.“ (7)

Einen Grund dafür sehen die Lehrkräfte im Einfluss religiöser Vertreter. Extremistische und intolerante Haltungen werden von religiösen Autoritäten in die Schule hineingetragen, berichteten Lehrkräfte aus dem Umfeld eines bekannten Berliner Brennpunkts. Eine Lehrkraft berichtete von Schülern, die die seit über 15 Jahren immer wieder die mit radikalen Predigern in Verbindung gebrachte Al-Nur-Moschee in Neukölln frequentierten: „Wir fragen uns, wie geschickt die Gehirnwäsche ablaufen muss, damit die Schüler so schnell so antiwestlich, so antiamerikanisch sowieso, aber auch antisemitisch werden, ja. Und wir müssen da mit aller Kraft dagegen steuern und es gelingt uns auch bei einigen, aber nicht bei allen.“ (11) Die Radikalen könne man nicht mehr erreichen. Vielmehr sei die Zielgruppe „dieses hinnehmende konservative Milieu, was sich äußerlich vielleicht sogar distanziert, aber letztendlich im Gedankengut nicht so weit weg ist. Unsere Zielgruppe sind die konservativen Al-Nur-Moschee-Gänger, [so] nennen wir sie manchmal, die man noch rational erreichen kann ... die sich vom IS zum Beispiel distanzieren, aber trotzdem mehr Gemeinsamkeiten haben, als sie das vielleicht selbst wahrnehmen wollen.“ (11)

Eine weitere Lehrkraft meinte zu dieser Zielgruppe: „[Wir haben] seltenst solche Fälle ... die dann wirklich so radikalisiert sind, dass sie [nach Syrien] weggehen, sondern wir erleben ja die sozusagen rundherum. ... Das sind die Schwierigen, die halt das nicht offen unterstützen, aber eigentlich in ihrer Geisteshaltung nicht ganz weit weg sind.“ (10)

Fazit

Etwa ein Drittel der Lehrkräfte berichtete von ausgeprägten Konflikten zwischen den Religionsvorstellungen mancher Schülerinnen und Schüler einerseits und den Werten der demokratischen Grundordnung andererseits. Dies äußere sich unter anderem in der Ablehnung von Geschlechtergleichheit, der expliziten Höherstellung religiöser Gesetze über die Demokratie sowie einer Intoleranz gegenüber ganzen Gruppen wie Homosexuellen, Atheisten oder Juden.

Conclusion

Around one third of teachers reported a pronounced conflict between the religious ideas of some students on the one hand and the values of a democratic society on the other. This manifests itself in attitudes that include rejection of gender equality, precedence of religious laws over democracy, and intolerance toward groups such as homosexuals, atheists and Jews.

#3

Antisemitismus und Israelhass

Anti-Semitism and hatred of Israel

Antisemitismus in Teilen der muslimischen Gemeinschaft ist seit den Übergriffen auf jüdische Berliner und Touristen sowie den judenfeindlichen Sprechchören auf Anti-Israel-Demonstrationen im Sommer 2014 verstärkt im Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit. Dabei handelt es sich nicht nur um traditionelle antisemitische Stereotype, sondern auch um moderne Formen des Antisemitismus wie Verschwörungstheorien und Israelhass. Wir wollten von den Lehrkräften wissen, welche Rolle antisemitische Feindbilder an ihren Schulen spielen, wie weit verbreitet sie sind und welche Formen sie annehmen.

Ein oft beobachtetes Phänomen an Berliner Schulen sei die Verwendung von „Du Jude“ als Schimpfwort. Eine Mehrheit (15 von 27) der befragten Lehrkräfte berichtete davon. „Jude ist erst mal ein Schimpfwort auf dem Schulhof. ... Scheiß-Jude ... und dass die Juden ... Leute umbringen, dass die Juden Kinder umbringen.“ (14) „Was ich mehrfach erlebt habe, ist, dass Schüler, die sich irgendwie nicht konform äußern, dann als Jude beschimpft werden.“ (20) „Wenn die Fußball spielen [und] aufs Tor schießen: Das ist für Jerusalem, disch.

Und dann, wenn zum Beispiel der Ball gegen irgendeinen Kopf fliegt: Hä, du Jude, du Jude, flieg' doch um. ... So geht das die ganze Zeit. Also, das Lieblingsschimpfwort früher war irgendwie ‚du Spast‘ ... Heute ist es ‚du Jude‘.“ (7) An anderen Schulen sei „Du Jude“ als Schimpfwort „total gängig“ (2) oder „vollkommen klar“ (10) als Schimpfwort gemeint.

Lehrkräfte berichteten von der Verwendung antisemitischer Stereotype, wie sie schon aus dem rechten Spektrum bekannt sind: „Ich hasse die, die sind alle Mörder ... die haben eben viel Geld“ (1);

„geldgierig und geizig ... gib mir mal 'nen Euro, Du Jude“ (2); „wenn es um das Finanzsystem [geht], dann kommt das mit den Juden immer“ (20); „die Juden kontrollieren die Medien ... die ganze Finanzwelt sei in den Händen der Juden“ (5); „es ist auch oft einfach so, ich mag Juden nicht“ (22); „Juden sind Mörder, die nehmen uns unser Land weg, die übertreiben, wenn es um Geschichte geht, das stimmt doch so alles nicht“ (22); „es gibt auch Schüler, die sagen, ja, der Hitler, der hat halt leider nicht alle umgebracht.“ (14)

Weit verbreitet sei auch der Hass auf Israel, der als jüdischer Staat oft stellvertretend für das Judentum allgemein steht. „Der erste Instinkt scheint immer zu sein, dass alles Jüdisch[e] deswegen schlecht [ist], weil Israel.“ (16) „Israel soll verschwinden ... die Palästinenser sollen sich ihr Land zurückholen. Das geht vor allem um die territoriale Auflösung des Staates Israel. Mittel werden nicht benannt, Gründe werden nicht benannt, aber das Land gehört den arabischstämmigen Völkern.“ (3) Mehrfach wurde über den Boykott des Wortes Israel berichtet.

 In den Atlanten ... wird teilweise der Staat Israel ausradiert oder mit Edding so schwarz übergemalt.“ (7)

Eine andere Lehrkraft berichtete von einem Schüler im Erdkundeunterricht: „Da sehe ich nur so im Vorbeigehen, dass er mit einem Stift Israel dick durchstreicht.“ (16)

Laut Aussage von Lehrkräften setzen sich Schüler auch mit dem aktuellen Nahostkonflikt auseinander. Mehrere berichteten von einer gewissen Befürwortung von Terrorismus gegen Israelis unter den Schülern. Das zeige sich in Aussagen wie „die Israelis, die müsste man töten... die sind es wert, dass man jetzt irgendwie einen Anschlag [macht] oder [man muss] tanzen, wenn irgendwo in Israel ein Anschlag war.“ (13) Eine weitere Lehrkraft berichtete von einem Vorfall an der Schule, bei dem ein Schüler sagte, er wolle alle Menschen in Israel töten. „Er wusste auch sofort, dass es irgendwie unpassend war und hat sich auch blumenreich entschuldigt ... aber da steckt natürlich schon mehr dahinter.“ (16) Eine dritte Lehrkraft berichtete von einem Schüler, der auf antiisraelischen Demonstrationen Hassparolen rief.

„Da hatten wir einen von unseren Zehntklässlern, der auch so gar nicht zu übersehen ist, ganz vorne in jeder Kamera.“ (23) Dies zeigt, dass derlei Meinungen auch abseits der Schule offen ausgelebt werden.

Deutschlands Unterstützung für Israel werde offen im Unterricht angesprochen, berichteten die Lehrkräfte. „Viele Schüler sagen, wenn es um dieses Thema geht: Ja, ja, Deutschland unterstützt Israel immer, aber diesem Treiben werde bald ein Ende gemacht ... Wenn wir erst einmal in bestimmten Positionen sind, dann ist damit Schluss. Dann wird's genau umgekehrt sein. Wir werden dann ganz genau hinschauen und werden eher die Gegner Israels unterstützen.“ (4)

Obwohl der Umgang mit diesen Themen im Unterricht wichtig ist, gehen dem manche Lehrkräfte lieber aus dem Weg. „Ich versuche eigentlich meistens, solche Sachen [wie Juden und Israel] nicht aufzugreifen ... Dann wecke ich schlafende Hunde.“ (1)

„Im Ethikunterricht und im Geschichtsunterricht braucht man eigentlich das Thema Jude [oder] Judentum nicht ansprechen, weil es dann gleich eine kleine Intifada im Klassenraum gibt. Die flippen total aus, die bleiben null sachlich ... man merkt richtig, die brodeln innerlich, die wollen dann alles loswerden. ... Und nicht nur Kinder, die irgendwie aus palästinensischen Familien kommen oder meinetwegen aus libanesischen, sondern auch nordafrikanische Kinder, die mit dem Konflikt überhaupt nichts zu tun haben.“ (7) Einige der Befragten berichteten aber auch von vereinzelt Schülerinnen oder Schülern mit muslimischem Hintergrund, die die Position Israels verteidigt hätten:

 Ich habe auch schon arabisch [und] türkischstämmige Schüler gehabt, die auch die pro-israelische Sichtweise aufgenommen haben und das auch verteidigt haben.“ (5)

Eine Möglichkeit, Schülerinnen und Schülern mit muslimischem Hintergrund das Thema Judentum näherbringen zu können, scheint das Thema Holocaust zu sein.

Ein Großteil der Befragten berichtete, dass sich Lernende mit muslimischem Hintergrund oft sehr interessiert und aufgeschlossen beim Thema Judenverfolgung im Nationalsozialismus zeigten – auch im Zusammenhang mit dem Thema Flucht oder dem Erforschen von Einzelschicksalen, zum Beispiel für die Verlegung von Stolpersteinen.

Weitere Lehrkräfte berichteten von erkennbaren Erfolgen durch Begegnungen ihrer Schulklassen mit jüdischen Deutschen oder Israelis. Einige reisten mit ihren Schülerinnen und Schülern nach Israel, zum Teil mit vorher stark antisemitisch eingestellten Teilnehmern, die dann als Multiplikatoren für ein differenziertes oder sogar positives Israelbild zurückkehrten.

Fazit

Antisemitische Stereotype und Feindbilder sind laut Aussagen der Lehrkräfte an einigen Berliner Schulen stark präsent. „Du Jude“ sei ein gängiges Schimpfwort. Besonders im Zusammenhang mit Israel würden Juden als Kollektiv dämonisiert und als Zentrum einer weltweiten Verschwörung dargestellt, auch von muslimischen Schülerinnen und Schülern ohne familiären Bezug zur Nahostregion. Israelis müsse man töten, lauten die Aussagen einiger Schüler. Israel würde auf Landkarten und in Atlanten durchgestrichen. Für manche Lehrkräfte sei es inzwischen nahezu unmöglich, Unterricht zum Thema Nahostkonflikt oder zu jüdischen Themen insgesamt zu machen. Allerdings berichtete auch ein Großteil der Lehrkräfte, dass das Thema Holocaust auf Interesse und Aufgeschlossenheit gerade auch bei muslimischen Lernenden stieß. Meist gute Erfahrungen habe es auch bei Begegnungen mit deutschen oder israelischen Juden sowie mit Klassenfahrten nach Israel gegeben.

Conclusion

Teachers report that anti-Semitic stereotypes and images of Jews as the enemy are strongly present in Berlin schools. “You Jew” is a common insult. Particularly in connection with Israel, Jews as a collective are demonized and depicted at the center of a worldwide conspiracy. These attitudes are present as well amongst Muslim students without any familial connection to the Middle East region. Some students express the opinion that Israelis should be killed. Cases were reported of students crossing Israel off maps and atlases. For some teachers, it has become nearly impossible to teach Jewish-related topics or discuss the Mideast conflict. It is interesting to note, however, that a majority of teachers reported that the Holocaust was of particular interest to many Muslim students. There were reports of generally positive experiences resulting from meetings with German or Israeli Jews and of class trips to Israel.

#4

Verschwörungstheorien und Antiamerikanismus

Conspiracy theories and anti-Americanism

Das Verbreiten von Verschwörungstheorien gehört zum Standardrepertoire von Extremisten jeglicher Couleur. Von Salfafisten und anderen Islamisten ist bekannt, dass sie an eine jüdisch-israelische und amerikanisch-westliche Verschwörung glauben, deren Ziel es angeblich sei, den Islam zu zerstören. Der Glaube an solche Verschwörungen verstärkt Feindbilder, die eigene gefühlte Opferrolle sowie den Hass auf die Mehrheitsgesellschaft und deren Werte. Einige Fragen zielten darauf ab, zu erfahren, wie weit verbreitet solche Verschwörungstheorien an Berliner Schulen sind.

Laut Aussage der Befragten seien Verschwörungstheorien inzwischen in allen Schülergruppen weit verbreitet, spielten aber für viele Jugendliche mit muslimischem Hintergrund eine besondere Rolle – als Erklärungsmuster für ihre reale oder empfundene Benachteiligung. Diese Verschwörungstheorien werden vermittelt durch Familie, religiöse Autoritäten, soziale Medien oder ausländische Sender, in denen verschwörungstheoretische Argumente zum Standardrepertoire gehören.

Im Zentrum der Verschwörungstheorien stünden Geheimdienste (typischerweise Mossad und/oder CIA), Illuminaten, Freimaurer, Tempelritter sowie „die Rothschilds“ als Chiffre für eine jüdische Weltverschwörung. „Verschwörungstheorien gibt es ja zuhauf“, sagte eine Lehrkraft.



Die Amerikaner haben natürlich

selber das World Trade Center in die Luft gesprengt, damit fängt es schon mal an. Dann – oh Gott, ich weiß überhaupt nicht, wo ich anfangen soll. Ich glaube, jede Verschwörungstheorie, die es gibt, wurde irgendwann schon einmal genannt.“ (14)

Einige Lehrkräfte berichteten, dass ihr Unterricht durch den Glauben an Verschwörungen inzwischen stark gestört sei und sie schon deshalb manchen Themen komplett auswichen. „Themen, die nicht beredet werden können, wo auch alles, was an Verschwörungstheorien aufgebaut wird, die Oberhand gewonnen hat“, seien zuallererst „der 11. September. Darüber kann man keinerlei Unterricht machen, auch nicht mit den Schülern, die nicht mehr islamischer Herkunft sind.“

... Es wird wirklich nur kompletter Irrsinn verbreitet ... und es wird auch nichts anderes mehr zugelassen. Und das geht dann wirklich ganz schnell hoch und man wird als naiv und dumm beschimpft als Lehrer. Das ist nicht mehr möglich, den Unterricht dazu zu machen. ... Ich kann das nur noch so lösen, dass ich sage, ich rede nicht mehr über den 11. September, weil es zu viel Desinformation darüber gibt.“ (20) „Wenn man eine Vertretungsstunde hat, das erste, was kommt, wenn man rein kommt: Können wir über den 11. September sprechen? Aber die wollen doch gar nicht wissen, was da eventuell passiert sein könnte, sondern es geht immer nur darum, dass sie dann endlich mal Luft ablassen können. ... Das waren die Amerikaner und das waren Juden.“ (4) „Nine-Eleven haben die Amerikaner und der CIA selbst [fabriziert]. Keine Juden waren da, keine Juden sind da gestorben. ... Und in den Flugzeugen ... war doch keiner drin.“ (11)

Der 11. September „war ein Machwerk der amerikanischen Geheimdienste ... plus jüdischer Kreise, die das inszeniert haben, um die arabische Welt zu diffamieren. ... Die Leugnung von Fakten beziehungsweise eine völlig unterschiedliche Wahrnehmung oder Interpretation der Erkenntnisse, das hat sich sehr, sehr stark verfestigt.“ (27)

Ganz klar dominant unter den Verschwörungstheorien seien demnach die vermeintlichen Machenschaften der USA, wobei das Jüdische oft dabei mitschwingt.



Alles, was schlecht ist auf der Welt kommt

letztendlich über die USA, über den Einfluss der Juden. ... Der große Teufel sind die USA, kleiner Teufel ist Israel. Und eigentlich wäre die ganze islamische Welt moralisch, ökonomisch, wie auch immer überlegen, aber durch diese Machenschaften ist man eben ständig in dieser Opferrolle und aus der kommt man dann auch nicht so wirklich raus.“ (4)

Der Glaube an Verschwörungstheorien mache die Jugendlichen nicht nur schwerer zugänglich für Fakten, Argumente und rationale Auseinandersetzung. Das Verstärken der eigenen Opferrolle durch den Glauben an eine amerikanisch-jüdisch-westliche Weltverschwörung gegen den Islam mache die Jugendlichen auch anfälliger für radikales Dogma. „[Der Salafismus] wäre ja nur eine bestimmte religiöse Richtung, aber wenn das dann mit Antiamerikanismus verbunden wird und damit, was der Westen im Nahen Osten tut und wie Israel vorgeht gegenüber den Palästinensern, dann bauen die sozusagen in ihrem Kopf so eine Trutzburg auf. Und dann sind sie natürlich gefährdet irgendwann, wenn sie angesprochen werden.“ (19)

Fazit

Die Aussagen der Befragten legen offen, dass der Glaube an Verschwörungstheorien an vielen Schulen inzwischen so weit verbreitet ist, dass sich zu manchen Themen kaum noch Unterricht machen lässt. Verschwörungstheorien zum 11. September sind zwar unter allen Schülergruppen verbreitet, dennoch spielen sie für viele muslimische Jugendliche eine besondere Rolle. Der Glaube an eine vermeintlich jüdisch-westliche Verschwörung gegen Muslime verstärkt das Gefühl der eigenen Opferrolle und macht Jugendliche anfälliger für extremistische Ideologien.

Conclusion

Conclusion: Teachers report that belief in conspiracy theories has become so widespread at many schools that certain subjects have become extremely difficult to teach. Conspiracy theories regarding the September 11th attacks are pervasive among all school groups but play a particularly important role among Muslim youth. The belief in an imagined American-Jewish-Western world conspiracy against Islam and Muslims strengthens the perception of victimhood among Muslim youth and increases their vulnerability to extreme ideologies.

#5

Terrorismus und Islamischer Staat

Terrorism and Islamic state

Auch aus Berlin haben sich vor allem junge Männer aufgemacht, um für das Terrorregime des sogenannten Islamischen Staats zu kämpfen. Sie und andere gewaltbereite Islamisten wurden hier in der Stadt radikalisiert, doch wissen wir immer noch zu wenig über den Radikalisierungsprozess und an welchen Zeichen man ihn erkennt. Wir befragten die Lehrkräfte nach den Einstellungen der Jugendlichen zu terroristischer Gewalt und zum Islamischen Staat.

Die Lehrkräfte beschrieben ein Spektrum von absoluter Ablehnung terroristischer Gewalt bis hin zu vereinzelt staatsschutzrelevanten Vorfällen wie die Verherrlichung von Anschlägen; sie berichteten von Jugendlichen, die sich dem Islamischen Staat angeschlossen haben oder anschließen wollten. Ebenso sprachen sie von einem „Unterstützermilieu“, das Verständnis für Positionen der Islamisten zeige, bei gleichzeitiger Ablehnung von Gewalt als Mittel der Durchsetzung.

Verübte Terroranschläge würden mitunter auch in den Klassenräumen thematisiert. Der Umgang damit stelle sich manchmal als schwierig dar.

Mehrere Lehrkräfte berichteten von einzelnen Jugendlichen bis hin zu Mehrheiten in ihren Klassen, die das von islamistischen Terroristen verübte Massaker in der Redaktion der französischen Satirezeitschrift Charlie Hebdo befürworteten. „Es gab Vorfälle nach den Anschlägen, dass es über WhatsApp befürwortet wurde ... dass das eine gute Tat gewesen ist.“ (26) Der Staatsschutz habe diesbezüglich an der Schule ermittelt. An einer anderen Schule habe ein Schüler gesagt, er würde „auch jemanden umbringen“, der den Propheten beleidige. (27)

Eine andere Lehrkraft erzählte: „Meine Kollegen und ich, wir sind nach diesem Attentat in die Schule gegangen, haben es natürlich alle thematisiert und wir hätten nicht damit gerechnet, dass unsere Schüler der Meinung sind, dass es richtig war, was die Terroristen gemacht haben. Damit mussten wir erst mal umgehen.“ (14)

Einige Lehrkräfte berichteten von großen Schwierigkeiten nach dem Attentat, das Thema Presse- und Meinungsfreiheit im Zusammenhang mit vermeintlicher Religionsbeleidigung im Unterricht zu behandeln. „Diese Debatte war überhaupt nicht zu führen. ... Es war klar, dass das nicht sein darf, und zwar nicht wegen Meinungs- oder Pressefreiheit, sondern wegen des Korans. ... Da waren wir wieder auf völlig verschiedenen Ebenen unterwegs. Und da es ja verboten ist, musste man sich jetzt eigentlich nur noch darum streiten, wie es denn bestraft würde.“ (10) Eine weitere Lehrkraft erzählte: „Sie haben die Anschläge verurteilt, aber sie haben auch gesagt, selber schuld, weil so etwas darf man eben nicht machen. ... Das höchste Gut ist Schutz der Religion und dem muss sich Pressefreiheit unterordnen. Und das war nicht nur eine Minderheitenmeinung, sondern das war ganz klar eine Mehrheitsmeinung. ...“

Wer den Propheten beleidigt, der muss damit rechnen, dass er im schlimmsten Fall auch umgebracht wird.“ (5)

Die zweite Anschlagswelle in Paris im November 2015 hingegen sei auf generelle Ablehnung gestoßen. Nur eine Lehrkraft berichtete von einem Schüler, der auch Verständnis für die Terroristen gehabt habe, die im Veranstaltungsort Bataclan 89 Besucher ermordeten und 200 verletzten. „Der [Schüler] äußert dann Verständnis für das Ziel, das Bataclan anzugreifen, weil doch da bestimmt irgendetwas Unislamisches stattgefunden haben wird.“ (10)

Bei Konflikten zwischen religiösem und weltlichem Gesetz gäben viele Schüler dennoch dem religiösen den Vorrang: „Unsere Schüler sagen jetzt nicht, dass das ein Grund ist zu töten, sondern sie sagen aber, es ist falsch. ... Die gemäßigteren sagen, es ist für uns verboten ... sollen es doch die anderen machen. Dann haben wir im Prinzip schon einen Sechser im Lotto, das ist das, was wir erreichen wollen. ... Aber ein zu großer Teil sagt eben oder denkt, es sollte für alle verboten sein.“ (10)

An einer weiteren Schule habe ein Schüler „die Taten des IS gerechtfertigt. ... Alles, was die tun, ist richtig und notwendig. Von Leute niedermachen, Massaker verüben, speziell Leute umbringen, weil die sind halt Feinde der wahren Ordnung.... Man müsste da hingehen, man muss mitkämpfen, ich würde am liebsten auch da hingehen.“ (18) Auch hier habe der Staatsschutz ermittelt.

Die zunehmende salafistische Rekrutierung junger Menschen resultiere in mehreren europäischen Ländern, darunter auch in Deutschland, in Ausreisen in das Gebiet des sogenannten Islamischen Staats. Einzelne Lehrkräfte berichteten von Schülern oder Schülerinnen, die sie bereits im Gebiet des IS vermuteten oder die Reisen dorthin bereits vorbereitet hätten. „Ich weiß auch, dass zwei Schüler meiner Schule zum IS gehen wollten, sich schon Flüge nach Syrien gebucht hatten“, berichtete eine Lehrkraft. „Das war dann über die Mitschüler herausgekommen und die Schulleitung wurde informiert, die Polizei wurde eingeschaltet und die Eltern wussten nichts davon. Die Schüler sind dann letztendlich nicht geflogen, sind aber noch auf der Schule.“ (2) Andere Jugendliche an dieser Schule hätten von Familienmitgliedern erzählt, die sich dem IS angeschlossen hätten.

Eine andere Lehrkraft sprach von einer Schülerin, die die Schulleitung zum Zeitpunkt des Interviews im Gebiet des IS vermutete.



Für unsere Schüler ist es, glaube ich, eine wichtige

Erkenntnis, dass das nicht irgendwelche Marsmännchen sind, die von irgendwo her kommen und auf einmal nach Syrien reisen ... sondern dass das ihre Leute sind, die sich in ihrer Nachbarschaft, in ihrer Moschee vielleicht sogar radikalisiert haben.“ (10)

Ein weiteres verbreitetes Muster sei die Relativierung von Terrorismus und Gewalt. Eine Lehrkraft beschrieb die Reaktion vieler Jugendlichen wie folgt: „Das, was der IS macht, ist schrecklich, aber das, was mit uns Moslems gemacht wird, ist auch schrecklich.“ (22) Man distanzieren sich vom IS, rechtfertigen ihn aber gleichzeitig: „Der Islam an sich wird ja sozusagen vom Westen sowieso schlecht behandelt, und deswegen ist es ja klar, dass dann irgendwann mal so eine Reaktion kommen muss.“ (18) Ein Lehrer berichtete von einem Konvertiten, der den Terrorismus als „Notwehr“ der angeblich vom Westen verfolgten Muslime sah:

„Ich konnte bei dem überhaupt nichts bewirken, weil es ... glaubensmäßig so verfestigt war.“ (8) Dieser Lehrer berichtete auch von weiteren Schülern, die Osama Bin Laden als „Held“ betrachteten, „der sich für die Muslime einsetzt irgendwie und der gegen die übermächtigen Amerikaner kämpft.“ (8) Eine andere Schülergruppe an dieser Schule habe sich offen für den IS ausgesprochen: „Da war das so, dass die deutlich einen Schritt gemacht haben und dass die auch die Entstehung des IS eigentlich Klasse fanden. Weil es sind so harte Jungs ... Der IS ist toll irgendwie, wie die sich benehmen, die gucken diese Videos ... [und] sprechen dann darüber irgendwie, wie cool die sind irgendwie, wenn da Menschen hingerichtet werden. Das war wirklich abschreckend.“ (8)

Gleichzeitig weit verbreitet unter den Jugendlichen sei das Argument, der islamistische Terror habe mit dem Islam „nichts zu tun“ oder sei sogar von westlichen Geheimdiensten und anderen „Feinden der Muslime“ inszeniert, um „den Islam“ in einem schlechten Licht darzustellen. Damit verstärke sich eine „Opferhaltung“ mancher muslimischer Schüler. „Der IS ist ja eigentlich eine jüdisch-amerikanische Installation“ (10);

„die sind alle von Amerika ausgerüstet worden, die haben die Amerikaner da reinplatziert“ (20); „das waren nicht Muslime ... es waren wiederum Geheimdienste.“ (26) Diese Argumentation gebe es sowohl bezüglich des IS als auch bezüglich terroristischer Anschläge.

Fazit

Die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen lehnt nach Aussage ihrer Lehrkräfte Gewalt und Terror eindeutig ab. Dennoch berichteten einige Lehrkräfte über ein punktuell unterstütztes Umfeld, das Gewalt als Mittel der Durchsetzung religiöser Ziele befürworte, auch als Antwort auf die vermeintliche jüdisch-westliche Weltverschwörung zur Zerstörung des Islam. Insbesondere das muslimische Blasphemieverbot scheint für diese Gruppe ein Einfallstor zu sein für das Verständnis für (oder gar die Befürwortung von) Gewalt. Zudem berichteten die Lehrkräfte von staatschutzrelevanten Vorfällen an den Schulen, einschließlich von vermuteten oder bereits erfolgten Reisen ins Gebiet des sogenannten Islamischen Staats.

Conclusion

According to teachers, the overwhelming majority of students clearly reject terror and violence. Some teachers reported, however, that a small group of students voice support for violence as a means for achieving religious goals and as a legitimate response to the supposed Jewish Western world conspiracy to destroy Islam. For this group, the Islamic prohibition of blasphemy in particular plays an important role as a gateway to the justification and support of violence. In some instances, teachers reported relevant cases to the authorities, particularly those intending to and those who did successfully travel to the territory of the so-called Islamic State.

#6

Missionierung und Druck auf die Mitschüler

Proselytization and peer pressure

Aus der Jugendarbeit wissen wir, dass sich Radikalisierungsprozesse oft unter Jugendlichen selbst abspielen. Wir befragten die Lehrkräfte zu ihren Beobachtungen in Bezug auf Missionierung an ihren Schulen und zum Druck auf Schülerinnen und Schüler, sich einem strengen und nicht immer toleranten bzw. demokratiekonformen Religionsbild anzupassen.

Lehrkräfte berichteten von Druck unter Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund, bestimmten Verhaltensregeln zu folgen. Zwei Themen stünden im Vordergrund der gegenseitigen Verhaltenskontrolle: Das Verhalten von Mädchen sowie das Fasten während des Ramadans. „Fastenbrechen ... wird ziemlich schnell geächtet mit Du belügst Allah.“ (2) Mädchen, die sich „westlich“ kleiden, würden unabhängig von ihrer Herkunft „als Schlampe, Hure und so weiter beschimpft. Und das finden die auch ganz normal, dass die das dann äußern dürfen. ... Sie ist ja selbst schuld, wenn sie so rausgeht, dann muss sie sich nicht wundern, wenn wir sie so betiteln.“ (7)

An einigen Schulen habe sich aufgrund sozial-religiöser Kontrolle vermehrt eine Geschlechtertrennung herausgebildet, besonders im sozialen Umgang. Einige der Lehrkräfte berichteten von Druck auf Mädchen mit muslimischem Hintergrund, ein Kopftuch zu tragen und sich „bedeckt“ zu kleiden, was viele dann auch täten.

Einige Lehrkräfte berichteten vom Druck der Jugendlichen untereinander (aber insbesondere auf Mädchen), Schulveranstaltungen wie Abschlussbällen fernzubleiben. An einer Schule haben „Jungs Druck auf Mädchen gemacht, bis sie ihren Abschlussball abgesagt haben.“ (2)

Der Druck, soweit die Lehrkräfte ihn mitbekommen, gehe von Einzelpersonen oder einer lautstarken Minderheit aus. „Es wird eindeutiger Druck ausgeübt, ... weil es quasi in allen Altersstufen ... Moralwächter gibt, die also tatsächlich drauf achten, dass ihre Altersgenossen sich als - in Anführungsstrichen - gute Muslime zu verhalten haben ... Sie agieren eher so unter der Oberfläche an den Lehrern vorbei, aber man merkt [den Einfluss] ganz eindeutig.“ (4)

Diese Lehrkraft berichtete beispielsweise von einem neu in eine 9. Klasse gekommenen Schüler: „[Es] war eine ... ganz offene Klasse, auch mit ganz vielen von den Mädchen her so ganz offen vom Kleidungsstil, von der Art, von den Themen, die da so angesagt waren, von der Musik, die da gehört wurde. Und dann kam ein Sitzenbleiber dort rein ... und der hat innerhalb von zwei Wochen die ganze Klasse im Griff gehabt. ... Der hat genau geguckt, wer meldet sich, wer darf sich melden, wer nicht, der hat also alle kontrolliert. ... Der hat seine Moralvorstellungen hier mit einem Geschick durchgedrückt, dann fingen bestimmte Mädchen an, Kopftuch anzuziehen. ...“

Erfahrungsberichte aus dem Schulalltag

In Biologie durfte über bestimmte Themen nicht mehr gesprochen werden. ... Wenn es um Homosexualität ging, das war vorher in der Klasse komplett offen ... und als der da drin war, war damit sofort Schluss. Der hat das also alles umgemodelt.“ (4) Der Schüler sei laut eigener Aussage von religiösen Autoritäten geschult worden.

Auch während des Ramadans sei der starke Druck auf die Mitschüler meist von einer lautstarken Minderheit ausgegangen. „Zum Ramadan hin merkt man schon den Druck, dass im Endeffekt gefordert wird, du bist Muslima oder du bist Muslim, und du hast zu fasten. ... Das ist eigentlich die Minderheit [die das fordert]. Die Minderheit sind aber meistens die, die den Ton angeben. Das ist ... für die Schüler schon so ein gewisser Druck, der aufgebaut wird und dem sie sich dann im Idealfall auch wirklich richtig gut widersetzen.“ Die Gruppen, die Druck machten, seien „meistens Jungs“. (24)

Der Druck entziehe sich oft der Kontrolle durch das Schulpersonal. „Leute, die eher eine problematische Einstellung zu ihrer Religion haben, übernehmen auch mehr und mehr die Wirkungsmächtigkeit in den Gängen, auf den Schulhöfen und sonstigen Plätzen, wo wir Lehrer einfach gar nicht dabei sind.

Weil die nämlich eine ganz einfache schematische Richtig-Falsch-Thematik haben, unsere Schüler da nichts entgegensetzen können und dadurch auch so einem Druck ausgesetzt sind, ein wahrer – in Anführungsstrichen – Muslim zu sein.“ (9) Unter den Schülern gebe es „eine hohe Tabuisierung, ... was man den Lehrern oder in Anwesenheit von Lehrern sagen kann und was unter dem Deckmantel der Verschwiegenheit läuft.“ (3)

Mehrere Lehrkräfte berichteten auch von Missionierung von außerhalb der Schule – sei es durch Koranschulen oder durch salafistische Anwerber. „Ich habe dann gefragt und dann meldeten sich ... die Hälfte bis zwei Drittel aus meiner Klasse, die gesagt haben, ja, wir haben schon mal Kontakt gehabt mit solchen Anwerbern.“ Dann erzählten die Jugendlichen, „wo sie alles hier [im Bezirk] schon mal angesprochen worden sind, in der Moschee oder auf der Straße irgendjemand oder ein Kumpel oder ein Freund. ... Oder eine Schülerin erzählt, ja, wir hatten in Syrien eine Cousine, die ist wieder zurück.“ (11) Dabei sei nicht nur das strenge Islamverständnis für die Jugendlichen attraktiv. Es gehe auch eine gewisse Faszination von diesen Gruppen aus:



Was ich auch erlebe und was ich immer mehr erlebe, ist, ...

wie jüngere Schüler, ... die auch in die Al-Nur-Moschee gehen in Neukölln, dass die das total toll finden, zu den Bösen zu gehören. ... Diese Salafisten, habe ich das Empfinden, die ersetzen so ein bisschen das, was ... vorher von irgendwelchen Gangs ausging [an Faszination]. Jetzt gibt es halt noch etwas, was noch böser ist. ... Jetzt gibt es Leute, die da tatsächlich das total geil finden und dann angeben auch richtig, dass sie dazu gehören zu den ganz Harten.“ (8)

Die Missionierung finde aber auch innerhalb der Peer Group statt. In einem Leistungskurs habe eine Lehrkraft beobachtet, wie sich die Schüler gegenseitig YouTube-Videos empfohlen hätten: „Guck Dir doch noch mal den [salafistischen Prediger Sven] Lau an oder guck dir doch mal den [salafistischen Prediger] Pierre Vogel an.“ (11) „Es war vor acht Jahren, als hier sozusagen diese erste deutliche salafistische Zelle im Haus aktiv war. Und die hatten dann demonstrativ im Freizeitbereich in den Pausen gebetet, gen Mekka gerichtet, geschlechtergetrennt. Sie haben das öffentlich gemacht. Und das hat eine große Unruhe ausgelöst. ... Aus diesem Kreis ist ja dann auch später jemand umgekommen, der untergetaucht war.“ (27) Die Schule habe daraufhin das öffentliche Beten verboten.

Dennoch sprachen einige Lehrkräfte von einer Unterwanderung ihrer Schulen, „weil man schon klar sehen kann, dass wir ... ganz klar in einem Deutungskampf sind mit einer kleinen Minderheit, die aber super professionell vorgeht, von wirklich guten Leuten in ihrem falschen Sinn gelenkt wird und [der] wir als Schulen meiner Meinung nach ... etwas entgegen setzen müssen.“ (9)

Fazit

Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte berichtete vom Druck innerhalb der Schülerschaft, insbesondere auch auf Mädchen, sich auf eine bestimmte Weise zu verhalten oder einem strengeren Religionsbild zu entsprechen. Missionierung für ein strengeres Islamverständnis finde laut manchen Befragten vereinzelt durch außerschulische Anwerber statt. Die Aussagen der Lehrkräfte legen jedoch nahe, dass auch die Schule selbst der Ort für das Verbreiten eines strengen und in manchen Fällen intoleranten Religionsbildes sein kann.

Conclusion

More than half of teachers reported peer pressure amongst the student body, particularly placed on girls, to behave in a manner associated with certain religious practices. Some teachers reported that proselytization for an ultra-conservative version of Islam is in some cases undertaken by recruiters outside of school. However, teachers emphasized that the spread of stricter, and in many cases intolerant, religious ideas can also take place in schools.

#7

Der Umgang mit Salafismus und Antisemitismus an den Schulen

Dealing with Salafism and anti-Semitism in schools

Die Problematik der islamistischen Radikalisierung von Jugendlichen und der spezifische Antisemitismus in Teilen der muslimischen Community sind schon seit vielen Jahren bekannt. Wir wollten im Dialog mit den Lehrkräften herausfinden, wie systematisch Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulen und Schulbehörde mit diesen Themen umgehen.

Ein großer Anteil der Lehrerinnen und Lehrer berichtete, beim Umgang mit Islamismus und Salafismus unzureichend vorbereitet und auf sich selbst gestellt zu sein – obwohl das Thema der islamistischen Radikalisierung in Deutschland bereits seit vielen Jahren aktuell ist. Dies hätte bereits ein Signal für die Politik sein können, Schulen und Lehrkräften zusätzliche Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Unzureichend vorbereitet und informiert fühlen sich viele Lehrkräfte auch beim Umgang mit Antisemitismus, sofern er nicht aus dem klassischen rechtsradikalen Spektrum kommt.

Ein Fachbereichsleiter sagte: „Ich habe das zum Beispiel in meiner Ausbildung an keiner Stelle irgendwo gelernt. Und die meisten Kollegen, die hier neu hinkommen, ... stehen dem quasi völlig unerfahren gegenüber und können dann im Prinzip nur auf einer ganz formalen Ebene argumentieren. Demokratie ist halt gut und alles andere schlecht. ... Da kommt man aber nicht weiter.“ (4) Eine weitere Lehrkraft meinte: „Da ist jeder ein Einzelkämpfer, und ich habe das an anderen Schulen auch ähnlich erlebt.“ (20) Unterstützung und brauchbare Materialien gebe es kaum, „wenn ich mich nicht selber darum kümmern würde.“ (14)

Aussagen dazu von weiteren Lehrkräften: „Es fehlt grundsätzlich diese systematische Auseinandersetzung mit allen Zumutungen, die in Richtung Illiberalität, Demokratiefeindlichkeit, menschenverachtende Haltung [gehen und] wie man im Alltag, im Unterricht damit umgeht.“ (26) „Wir haben da jetzt kein pädagogisches Konzept, keine Unterrichtseinheiten, da geht jeder so rein und versucht, das dann so zu machen. Und dann gibt es Kollegen, die haben sich damit schon mehr beschäftigt und manche weniger. ... Da ist ein großes Unbehagen bei den Kollegen, auch darüber zu reden.“ (20) „Das liegt dann wirklich in der Person des Lehrers, ob er sich dafür einsetzt, ob er engagiert genug ist, um sich mit dem Thema da auch auseinanderzusetzen.“ (24) „Ich fühle mich da ganz massiv alleine gelassen, ehrlich gesagt, von meinem Arbeitgeber, was das angeht. ... Ich weiß auch, dass andere Kollegen ähnlich denken. ... Ich glaube, dass die Komplexität der Sache so groß ist, dass möglicherweise die Verwaltung es selber noch gar nicht erfasst hat.“ (16) „Dafür sind wir einfach nicht genug in die Richtung ausgebildet – halt gar nicht.“ (17) „Es gibt einfach Kollegen, die sind da völlig unbedarft.“ (8)

Lehrkräfte berichteten von Schulleitungen und Kollegen, die die Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus und Antisemitismus lieber vermieden. Diese Auseinandersetzung sei an seiner Schule nur gegen „Widerstände ... aus dem eigenen Haus“ möglich. „Was wir brauchen, ist eine offener Debatte darüber in der Öffentlichkeit. Damit wäre uns schon sehr gedient.“ (10)

Einige Lehrkräfte berichteten, ihre Schulleitungen spielten das Thema herunter, auch um den Ruf der Schule nicht zu gefährden. „Was ich mir wünschen würde, wäre eine Offenheit damit auf allen Ebenen und eben die Möglichkeit [offen darüber zu sprechen,] dass wir ... Antisemiten, Antidemokraten, Salafisten an unserer Schule haben. Wenn wir das sagen, können wir unsere Anmeldung für die siebte Klasse vergessen. Da können wir gleich zumachen.“ (10) An einer anderen Schule werden Vorfälle „eher intern geregelt, auch weil man so ein bisschen Angst hat, dass der Ruf der Schule geschädigt werden könnte.“ (26) An einer weiteren Schule wollte ein Fernsehteam drehen, was die Schulleitung aber unterband.

Die Begründung der Schulleitung habe gelautet, „wir wissen, was unsere Schüler für Meinungen haben und wir wollen nicht, dass das im Fernsehen kommt, weil dann haben wir nämlich keine Anmeldungen mehr von Eltern, die Angst haben vor so etwas.“ (14)

Eine Lehrkraft berichtete von Kollegen, die antisemitischen Beschimpfungen nichts entgegensetzten:

Wenn ich gleichzeitig auf dem Schulhof Aufsicht führe, dann höre, ‚Hä, du Jude, du Jude‘ und so weiter und die [Kollegen] laufen vorbei und sagen nicht einmal irgendwas.“ (7)

Um Konflikten auszuweichen, würden einige der Lehrkräfte Themen wie Nahostkonflikt oder Islamismus im Unterricht absichtlich aussparen oder sie würden Kollegen kennen, die dies täten. „Das machen ja auch viele Kollegen, dass sie darüber gar nicht reden, weil sie Angst haben, dass die Wellen hoch schlagen.“ (5) Eine Lehrkraft berichtete, den Nahostkonflikt im Erdkundeunterricht grundsätzlich nicht zu behandeln:

Wenn ich dieses Fass aufmache, mache ich nichts anderes mehr in diesem Jahr und werde es trotzdem nicht befriedigend haben.“ (16)

Diese „Büchse der Pandora“ wolle er in einer Klasse mit großem Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht öffnen, „sozusagen nach dem Motto, wenn wir es nicht thematisieren, dann haben wir dieses Problem auch eigentlich nicht und dann ist es auch gut, weil dann braucht man sich da nicht mit beschäftigen. Ich glaube, wenn man das ernsthaft anpieken würde ... würden da so viele Sachen lossprudeln, die man möglicherweise auch gar nicht mehr handeln könnte. ... [Wenn] man dann wirklich sozusagen den Stöpsel zieht, ... dann müssen wir [das Problem] hier auch irgendwo lösen. Und das können wir aber halt dann nicht mehr.“ (16) Eine weitere Lehrkraft sah sich als Einzelkämpferin an der Schule beim Thema Antisemitismus: „Ich würde mir wünschen, dass es in meinem Kollegium mehr Sensibilität gäbe für dieses Thema.“

Denn die Kollegen wissen das zwar, aber sie sagen, ich bin Biologielehrerin, ich bin Mathematiklehrerin oder so, das geht mich nichts an, damit will ich nichts zu tun haben.» (14) Eine weitere Lehrkraft berichtete, dass nicht nur der Nahostkonflikt, sondern auch der Nationalsozialismus „immer weniger gerne in diesen Klassen behandelt wird, weil man den Konflikt scheut.“ (22)

Andere Lehrkräfte fühlten sich von Schulleitung und Kollegium ausreichend unterstützt und arbeiteten bereits mit außerschulischen Partnern und Experten wie zum Beispiel NGOs, Moscheegemeinden, Verfassungsschutz oder Polizei.

Die meisten Lehrkräfte meldeten aber einen Bedarf an Wissen, Material, Konzepten und/oder außerschulischer Unterstützung. Mehrere Lehrkräfte sagten, bei Problemen wie Rechtsextremismus, Drogenkonsum oder häuslicher Gewalt gebe es bekannte Vorgehensweisen, Konzepte und Anlaufstellen für Lehrer und Schulen. Bei den Themen islamistische Radikalisierung und religiös bedingte Intoleranz fehle – trotz langem Bekanntsein der Probleme – immer noch eine gezielte, den Schulen bekannte Vorgehensweise.



Was den rassistisch geprägten Antisemitismus

angeht, da sind wir, glaube ich, ziemlich gut aufgestellt, ... allerdings nicht [beim] religiös geprägten Antisemitismus, da sind wir halt wirklich ... Analphabeten ein Stück weit.“ (18)

Fazit

Manche Lehrkräfte fühlen sich bereits gut von ihren Schulleitungen unterstützt, doch sagt auch ein beträchtlicher Teil der Lehrkräfte, sie seien unzulänglich vorbereitet und unterstützt im Umgang mit Islamismus und dem spezifischen Antisemitismus in Teilen der muslimischen Gemeinschaft. Sie melden einen großen Mangel an Wissen, Material, Konzepten und außerschulischer Unterstützung. Manche Schulleitungen und Kollegen würden extremistische Äußerungen überhören und „schwierige“ Auseinandersetzungen lieber scheuen.

Conclusion

While some teachers feel well supported by school administrators, a sizeable number of teachers feel they lack support and are ill-prepared to confront issues of Islamism and manifestations of anti-Semitism specific to parts of the Muslim community. They reported a considerable lack of knowledge, materials, concepts and extra-curricular support on these issues. Some school administrators and colleagues avoid dealing with extreme points of view and balk at “difficult” conversations.

#8

Empfehlungen der Lehrkräfte an Schulleitungen, Schulbehörde und Politik

Teachers' recommendations to school administrators, school authorities and politicians

Bereits vor dem Start dieses Dokumentationsprojekts gab es starke Signale, dass an Schulen im Umgang mit salafistischen und antisemitischen Einstellungen Handlungsbedarf besteht. Aus diesem Grund wurden die befragten Lehrkräfte gebeten, mitzuteilen, welche Art der Unterstützung beim Umgang mit Islamismus und Antisemitismus sie sich an ihren Schulen wünschen.

Während es für andere ideologische und soziale Problemfelder (wie Rechtsradikalismus, häusliche Gewalt oder Drogenkonsum) meist etablierte Vorgehensweisen und Kontaktstellen für Lehrkräfte und Schulen gibt, ist das bis heute nicht der Fall für den islamischen Fundamentalismus, einschließlich des damit einhergehenden Antisemitismus. „Was mir absolut fehlt, ist so etwas wie ein Leitfaden. Wie gehen wir um mit bestimmten Äußerungen?“

An der Schule im Ostteil der Stadt, an der er früher lehrte, habe es eine Minderheit mit rechtsradikalem Gedankengut gegeben. „Da gab es einen Leitfaden. Da gab es zum Beispiel auch die Regelung: Wenn jemand den Hitlergruß zeigt, rufe ich die Polizei. Ich würde mir so eine Art Leitfaden auch für unseren Umgang mit problematischen extremen Religionspositionen wünschen.“ (9)

Dazu eine weitere Lehrkraft: „Ich stelle mir jetzt vor, ich würde jetzt als Klassenlehrer erkennen, da ist ein Schüler, um den ich mir Sorgen mache. [Dafür] hätte ich gerne eine Kontaktstelle ... jemand, wo ich weiß, da kriege ich kompetente Antworten.“ Bei anderen Problemen, sagte diese Lehrkraft weiter, gebe es ja bereits bekannte Vorgehensweisen und Kontakte. „Wenn ich jetzt ... irgendwelche Probleme mit Drogengeschichten in meiner Klasse [hätte], da brauche ich zwei Anrufe. Da haben wir auch sogar eine Drogenbeauftragte in der Schule, die hat eine Liste. ... Dann kommen da Leute und machen irgendwie eine Unterrichtseinheit, und danach sieht es besser aus. ... Und beim [Thema] Islam, Salafismus, Antisemitismus, diesem ganzen Themenblock gibt es so etwas halt nicht oder ist mir nicht bekannt.“ (16) „Wahrscheinlich bräuchte jede Berliner Schule einen Beauftragten, wo klar ist, da ist immer die Anlaufstelle. Die sind in Kontakt mit irgendwelchen Beratungsstellen, ... die haben eine Fortbildung, die sind ständig dabei so zu gucken, okay, wenn eine Kollegin einen Verdacht hat oder irgendwie nicht klarkommt, dann kann ich mich an den Kollegen ... wenden, und der ist halt der Zuständige für Extremismus.“ (25)

Ein großer Teil der Befragten fand das bestehende Unterrichtsmaterial schwach und die verschiedenen außerschulischen Anlaufstellen zu unübersichtlich. „Jeder, der interessiert ist, kann aus einem unglaublich großen, unübersichtlichen Pool sich etwas herausuchen ... von Fortbildungen, von Informationsmaterial, von Unterrichtsmaterial ... Aber was mir schwer fällt, ist ja auch, zu bewerten, wer ist gut. Dieses diffuse Fortbildungsangebot und diese Mundpropaganda, was gut ist und was nicht gut ist – ich finde das schon echt unprofessionell.“ (10) Eine andere Lehrkraft berichtete: „Mit diesen außerschulischen Lernpartnern ist es immer schwierig, weil da auch die Qualität sehr schwankend ist. Das ist ein Riesenproblem.“ (16) Dieser Lehrer wünscht sich eine Art Kontaktbörse mit geprüften Partnern. Das Unterrichtsmaterial „ist nicht zielgruppenorientiert ... nicht das, was ich brauche.“ Es sei entweder zu abstrakt, um die Schüler zu erreichen, „oder es ist banal, dass ich es auch selber machen könnte, also ohne weiteres Vorwissen.“ (16)

Einige Lehrkräfte meinten, es fehlten insbesondere religiöse Autoritäten und andere glaubwürdige Gesprächspartner aus der Community, die von Radikalisierung bedrohte Jugendliche für moderate Formen des Islam gewinnen könnten. Laut den Befragten seien Schülerinnen und Schüler auch deshalb für die radikalen Positionen der Salafisten anfällig, weil ihnen ihre eigene Religion kaum bekannt sei. Einige Schulen arbeiteten deshalb bereits mit Imamen, Moscheegemeinden und Beratungsstellen. Viele der Befragten berichteten aber, es fehle ihnen der Überblick über die vielen möglichen Partner – und oft auch das Vertrauen.

Trotzdem war eine verstärkte Zusammenarbeit mit Partnern aus den muslimischen Religionsgemeinden ein wiederkehrender Wunsch der Befragten. „Ich würde gerne von einer Institution, der ich vertraue, einmal aufgezeigt bekommen, welche denn die Moscheen sind, denen ich vertrauen kann ... weil es für unsere Schüler einfach schon eine andere Wirkungsmächtigkeit hat, wenn ein Anhänger ihrer Religion ihnen etwas erzählt.“ (9) Eine andere Lehrkraft meinte: „Ich bräuchte einen krassen Imam, der da hinkommt und denen mal ein paar Takte erzählt.“ (7)

Die Glaubwürdigkeit spiele dabei eine große Rolle:



Wenn so jemand kommt, ein Imam, der den

Schülern erzählt, ihr müsst tolerant sein, dann sagen die Schüler, der ist ja gekauft, der ist gar nicht echt. ... Was erzählt der da, der ist ja schon assimiliert ... Da muss man auch gucken, dass das jemand ist, der für die Schüler glaubwürdig ist.“ (14)

Einige Lehrkräfte meinten auch, das Thema staatlich geprüfter islamischer Religionsunterricht gehöre zurück auf die Agenda. Vielen Jugendlichen fehle es laut diesen Lehrkräften an Grundwissen über die eigene Religion, weshalb sie für die Parolen und schlichten Weltbilder der Fundamentalisten empfänglich seien.

Sehr großen Bedarf sahen viele der Befragten auch beim Thema Nahostkonflikt und Israelhass. Der Konflikt sei sogar für die meisten Lehrkräfte zu komplex und in den Schulbüchern nur verkürzt dargestellt. „Wenn man die Schulbücher nimmt, die wir hier haben, da wird natürlich Israel auf eine Art und Weise dargestellt, reduziert auf ein kriegführendes Land. Etwas anderes kommt da nicht vor. ... Da müssten Kapitel sein, die zeigen, was es Positives an Israel gibt, ein modernes Israel. Tel Aviv meinetwegen, Stadtstruktur, wie man dort lebt, welche Leute da zusammenleben, ... dass diese Gesellschaft gar nicht so groß anders ist als Berlin.“ (4) Mehrere Lehrkräfte berichteten von positiven Erfahrungen mit Kontakten zu in Berlin lebenden jüdischen und arabischen Israelis. Einige berichteten von Klassenfahrten nach Israel, die gerade bei Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund eine wichtige Multiplikatorenfunktion gegen Israelhass und Antisemitismus gehabt hätten. Diese Projekte seien allerdings alle auf Eigeninitiative der Lehrkräfte zurückzuführen gewesen, da es weder offizielle Programme noch Finanzierungen hierfür gebe.

Fazit

Die Lehrkräfte wünschen sich mehr und bessere Unterstützung zum Thema Islam, sowohl in der Schule als auch durch außerschulische Partner. Den Jugendlichen fehle es oft an Grundwissen über die eigene Religion, weshalb sie empfänglich für die Parolen der Extremisten seien. Viele wünschen sich klare Regeln und Anlaufstellen bei Problemen mit extremen religiösen Einstellungen, so wie es sie bereits für den Rechtsradikalismus gibt. Großen Bedarf sahen die Lehrkräfte auch beim Thema Israel und Nahostkonflikt, wo es an Wissen, Material und ausgewogenen Schulbüchern fehle.

Conclusion

Teachers expressed the desire for more and better support dealing with Islam, both in schools and with partners outside of school. They noted that students often lack basic information about their own religion, creating an opening for the messages of extremists. Many teachers expressed the wish for greater guidance and points of contact for dealing with manifestations of extreme religious attitudes, similar to those that already exist for confrontations with right-wing radicalism. Teachers also voiced a large need for greater support to teach about Israel and the conflict in the Middle East, noting a general lack of knowledge, materials and textbooks with a balanced presentation.

Schlussfolgerungen aus dieser Dokumentation

Diese Dokumentation verschafft erstmals einen breiteren Einblick, inwieweit extremistisches, intolerantes und antisemitisches Gedankengut bereits an einigen Berliner Schulen zu einem Problem geworden ist.

Wenngleich die geführten 27 Interviews mit Lehrkräften an 21 Schulen im Sekundarbereich nicht als wissenschaftlich repräsentativ zu werten sind, so liefern sie dennoch die eindeutige Erkenntnis, dass einige Schulen in Berlin in zunehmendem Maße von den Auswirkungen der Radikalisierung in Deutschland und Europa betroffen sind. Angesichts der hohen Zahl junger Syrien-Ausreisewilliger überrascht es nicht, dass einzelne Befragte bereits von Schülerinnen und Schülern berichteten, die sich in das Gebiet des Islamischen Staats abgesetzt hatten oder absetzen wollten.

Ein Teil der Lehrkräfte berichtete von Konflikten mit an den Schulen gelehrteten Inhalten und Werten, insbesondere Geschlechtergleichheit, Toleranz für Minderheiten, säkularer Rechtsstaat und demokratische Werteordnung. Bemerkenswert war auch das von einzelnen Lehrkräften beschriebene Verständnis ihrer Schüler für terroristische Anschläge, das in den Klassenräumen beispielsweise im Zuge des Anschlags auf die Redaktion von Charlie Hebdo in Paris geäußert wurde.

Survey Conclusions

This survey provides broader insight into the degree to which extremist, intolerant and anti-Semitic attitudes have already become a problem to confront at some Berlin schools. While 27 questionnaires with teachers from 21 secondary schools do not make for a statistically representative study, these interviews nevertheless provide clear evidence that some schools in Berlin are increasingly affected by radicalization processes taking place in Germany and in Europe. Given the high number of youth willing to travel to Syria, it is not surprising that some respondents reported about pupils who have moved to territory controlled by the so-called "Islamic State" or have expressed an interest in doing so.

Most teachers reported conflicts over the content and values taught at schools, in particular regarding gender equality, tolerance for minorities, secularism, the rule of law, and democratic values. It is also notable that some educators reported students openly expressing sympathy for terrorist attacks, for example following the attack on the editorial offices of Charlie Hebdo in Paris.

Auch die Vermittlung von im Lehrplan vorgesehenen Unterrichtsinhalten scheint in verschiedenen Fällen schlecht durchführbar. Der Glaube an Verschwörungstheorien, vor allem an solche, deren vermeintliche Opfer Muslime sind, sowie an jene, in deren Zentrum Juden oder Israel stehen, sind mittlerweile weit verbreitet – unter anderem auch durch die sozialen Medien. Das Thema Nahostkonflikt wird inzwischen von einigen Lehrkräften ausgelassen, wenn in der Klasse keine sachliche Diskussion mehr möglich ist. Ein weiteres Problem zeigt sich in der Alltagssprache der Schülerinnen und Schüler. Auch wenn „Du Jude“ auch außerhalb der muslimischen Schülerschaft ein gängiges Schimpfwort an Berliner Schulen geworden ist, kann es der weiteren Verbreitung antisemitischer Grundeinstellungen dienen.

Nicht immer wird deutlich, welche Faktoren zu einer Radikalisierung junger Menschen führen. Jedoch geht aus den Interviews hervor, dass manche Schüler bereits mit Missionierungsversuchen durch Koranschulen oder durch andere externe Akteure in Berührung gekommen sind. Hinzu kommt ein steigender Druck auf Schüler durch Mitschüler, auch innerhalb der Schule strengreligiös Verhaltensweisen zu befolgen. Auf die Wirkungskraft leicht verfügbarer Medieninhalte, insbesondere einschlägiger Videos, haben die Lehrkräfte mehrfach hingewiesen.

In a number of cases, teachers reported difficulty teaching their planned curriculum. A belief in conspiracy theories – especially those whose supposed victims are Muslims and those centered on Jews or Israel – has become widespread, due in part to social media. Some teachers omit the subject of the Mideast conflict completely when it becomes impossible to have a rational discussion in the classroom. Another challenge is students' everyday language. For example, even if the insult “Du Jude” (you Jew) is a common slur among both Muslim and non-Muslim students, it still continues to proliferate basic anti-Semitic attitudes.

While it is not always clear which factors lead to the radicalization of young people, the interviews show that some pupils have already encountered proselytization in Koran schools or through other external influences. There is also increasing peer pressure at schools for strict religious observance. Teachers repeatedly pointed out the impact of easily available media, especially videos.

Um für diese Probleme einen geeigneten Umgang zu finden, wünschen sich die Lehrkräfte insgesamt mehr Unterstützung durch die Schulpolitik. Die Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer weisen immer wieder darauf hin, dass es bei der Schulbehörde bisher zu wenig Interesse an den Problemen gibt und der Umgang mit extremistischem Gedankengut durch Schulleitungen und Kollegien oft noch hilflos und unzureichend ist. Und das, obwohl die Probleme schon seit vielen Jahren bekannt sind.

Die befragten Lehrkräfte berichten, dass sich viele unvorbereitet und unzureichend unterstützt fühlen. Dies gilt insbesondere für das Wissen zum Thema Islam und Islamismus, für die Argumentationsfähigkeit beim Thema Nahostkonflikt sowie für den Umgang mit Verschwörungstheorien. Durch den hohen Stellenwert des Internets und der sozialen Medien als Informationsquellen gehört das Thema Medien- und Videoanalyse verstärkt auf den Lehrplan, um die Jugendlichen zu befähigen, Propaganda und Manipulation zu erkennen.

Die Dokumentation unterstreicht auch, wie wichtig es ist, dem islamischen Extremismus vorzubeugen, indem man Jugendliche früh genug erreicht, bevor sie sich radikalen Ideen zuwenden. Lehrer und Schulen brauchen ein Frühwarnsystem und ein Beratungssystem von Experten, um rechtzeitig zu erkennen, wenn sich Jugendliche von den Werten unserer Gesellschaft entfernen. Das galt und gilt für Rechtsradikalismus und Rassismus; genauso selbstverständlich muss es für den islamistischen Extremismus gelten sowie für den grassierenden Antisemitismus in diesem Milieu.

Teachers express the desire for more supportive educational policies in order to find appropriate solutions to these issues. Teachers repeatedly expressed the wish that government and school authorities demonstrate more interest in such problems, noting that the current approach to extremist ideas by administrators and colleagues often remains ineffective and insufficient, despite an awareness of the problem for many years.

Teachers report that they feel unprepared and inadequately supported. This applies particularly to knowledge about Islam and Islamism, strategies for teaching about the Mideast conflict, as well as approaches for discussing conspiracy theories. Teachers suggested as well that there be greater emphasis on media literacy and video analysis in the classroom in order to enable students to recognize propaganda and misinformation, given the predominance of the Internet and social media as sources of information.

The survey also underscores the importance of prevention: reaching youth early enough to prevent them from turning to radical Islamic ideas. Teachers and schools need an early warning system and expert resource centers to help them recognize - in a timely manner - when youth drift away from the values of our society. This has applied and continues to apply to right-wing radicalism and racism; this must be the case as well when dealing with Islamic extremism and the rampant anti-Semitism within this milieu.

Die Lehrkräfte kritisierten mitunter die Homogenität der Lehrerschaft. So sprachen sich befragte Lehrerinnen und Lehrer für mehr Vielfalt auch in den Kollegien aus; an denjenigen Schulen, an denen es bereits einen Anteil von Kollegen mit Migrationshintergrund gibt, sprachen die Lehrkräfte von positiven Erfahrungen. Nach über einem halben Jahrhundert kontinuierlicher Einwanderung gibt es hier immer noch sehr viel nachzuholen.

Ein weiteres Problem ist die bereits gut dokumentierte (und von einigen Lehrkräften in den Interviews bestätigte) Einseitigkeit in der Darstellung Israels in deutschen Schulbüchern. Diese Einschätzung geht konform mit den jüngsten Ergebnissen der deutsch-israelischen Schulbuchkommission, wonach das untersuchte Lehrmaterial das Land Israel fast ausschließlich negativ und stereotyp als kriegstreibende Partei darstellt. Die Auseinandersetzung mit diesem Schlüsselthema setzt aber voraus, dass auch die Lehrkräfte mehr Hintergrundwissen als bisher üblich über Israel und den Nahostkonflikt haben.

Eben weil die Themen dieser Dokumentation so hochaktuell sind, ist es an der Zeit, entsprechende Prioritäten zu setzen und notwendige Ressourcen bereitzustellen, um der Radikalisierung junger Menschen vorzubeugen bzw. gegen deren Radikalisierung und ihre Begleiterscheinungen auch an den Berliner Schulen vorzugehen. Bislang aber gab es dafür keine Infrastruktur, und es fehlen Informationen und Materialien. Zudem fehlt es an leicht zugänglichen Fortbildungsmodulen von einheitlicher Qualität sowie an zentralen Ansprechpartnern für Schulen und Lehrkräfte.

Teachers in some schools also criticized teacher homogeneity, voicing support for more diversity within the school faculty. In those schools where there are already a sizable number of teachers of migrant background, the interviewees described a positive effect on the ability of teachers to reach children of similar backgrounds and experiences. After more than half a century of ongoing immigration, there is still much to do in order to better integrate immigrants and their children.

Another problem - confirmed by some of the interviewees - is the well-documented one-sided representation of Israel in German textbooks. This assessment affirms the latest results of the German-Israeli Schoolbook Commission, which found that teaching materials portray Israel almost exclusively in a negative light. The ability to confront this key issue, however, presumes a higher level of teacher knowledge about Israel and the Middle East conflict than has been typically required.

The tremendous relevance of the issues dealt with in this survey demonstrates the need to set priorities and allocate resources to work on prevention of radicalization tendencies among young people and in schools. Yet no infrastructure exists to carry out such work, nor are the necessary information and materials available. In addition, easily accessible training modules of uniform quality and central resource people for schools and teachers are also lacking, and a system for working with particular cases is needed at the individual school level. More intensive work with parents will likewise be important in creating greater awareness of the issues.

Zusätzlich brauchen wir auf der Ebene der Schulen ein System, um konkrete Fälle zu bearbeiten. Vermutlich ist es zudem notwendig, verstärkt mit den Eltern von Schülern zu arbeiten und sie stärker zu sensibilisieren. Mit der zunehmenden Zahl von Rückkehrern aus den Gebieten des Islamischen Staats in Syrien und im Irak nach Berlin ist es wichtig, auch die Schülerschaft aufzuklären und zu sensibilisieren.

Das Interesse an den Schulen ist groß, denn viele der befragten Berliner Lehrerinnen und Lehrer haben die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Islamismus und Antisemitismus an ihren Schulen erkannt. Eine der befragten Lehrkräfte sprach für viele, als sie von der Besorgnis im Lehrerkollegium an ihrer Schule erzählte, weil die Lehrkräfte inzwischen erkannt hätten, „dass da auch eine aktive Unterwanderung demokratischer Kultur stattfindet.“ Demokratie, Toleranz und die Werte unserer pluralistischen Gesellschaft zu vermitteln, gehört zu den wichtigsten Aufgaben unserer Schulen. Aussagen wie diese machen klar: Es ist höchste Zeit, diese Themen in der Berliner Schullandschaft stärker in den Blick zu nehmen und sich damit intensiver und systematischer auseinanderzusetzen.

Zwar sind die Probleme von Radikalisierung und Antisemitismus in der Gesellschaft und daher auch in Schulen kein neues Phänomen, jedoch erweisen sich neuere Erscheinungsformen als besondere Herausforderung, da sie ein steigendes Gefahrenpotenzial mit sich bringen. Das American Jewish Committee (AJC) arbeitet seit über einem halben Jahrhundert eng mit Partnern aus dem Bildungsbe-
reich in den USA und Deutschland zusammen, um einen Beitrag im Bereich der Demokratiebildung und Radikalisierungsprävention zu leisten.

Lastly, with increasing numbers of youth returning to Berlin from Islamic State territories in Syria and Iraq, it is ever more important to educate and raise awareness amongst students.

At the school level, there is great interest for such programs. Many of the Berlin teachers who were interviewed recognize the necessity of dealing with Islamism and anti-Semitism in their schools. One person interviewed spoke for many when she relayed colleagues' concerns about "an active infiltration of democratic culture taking place."

Transferring the values of democracy, tolerance and pluralism are among the most important tasks of our schools. Given teacher testimony like the above quote, it is high time to take a closer look at these issues in Berlin schools and confront them in a more intensive and systematic manner.

Radicalization and anti-Semitism are societal problems and, as such, they are not new phenomena in schools. The growing threat inherent in this newer manifestation, however, creates a special challenge for democracy and civic education. For more than half a century, AJC (American Jewish Committee) has worked closely with partners in the education sector in the USA and Germany to contribute to education about democracy and the prevention of radicalization.

AJC hat wiederholt die Erstellung von Curricula und Forschungsprojekten mit Partnern initiiert, um Phänomene zu erforschen und sie einer breiteren Öffentlichkeit bekanntzumachen. Diese Dokumentation, die zuvor beschriebenen Lehrerfortbildungen sowie die daraus resultierenden Lehrmaterialien setzen diesen Beitrag fort. Unseren Partnern gebührt unser Dank für die Kooperation bei der Erstellung dieser Dokumentation. An dieser Stelle möchten wir uns bei unseren Partnern vom Landesinstitut für Schule und Media Berlin Brandenburg (LISUM), von der Berliner Senatsverwaltung und der Universität Potsdam bedanken. Besonderer Dank gilt dem Autor dieser Dokumentation, Stefan Theil, der auch den Großteil der Lehrerinterviews führte.

Auch ohne die engagierte Mitarbeit der vielen Berliner Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Beobachtungen und Ideen mit uns geteilt haben, wäre dieses Projekt nicht umzusetzen gewesen. Wir hoffen, dass diese Dokumentation eine fortwährende Diskussion darüber anregt, wie in Klassenzimmern mit radikalen Erscheinungsformen wie Salafismus besser umzugehen ist und Lehrer künftig mehr Unterstützung erfahren.

In numerous cases, AJC has worked with partners to initiate new curricula and research projects designed to raise greater public awareness on these issues. This survey, the aforementioned teacher training and the resulting teaching materials are a continuation of this engagement.

We would like to thank our partners at this time for their cooperation in preparing this survey, above all Michael Rump-Räuber from the State Institute for School and the Media of Berlin Brandenburg, Regina Ultze and Sabine Huffmann from the Berlin State Administration, and Professor Wilfried Schubarth from the University of Potsdam. We especially thank Stefan Theil for conducting the interviews with teachers and preparing this survey.

This project would not have been possible without the committed cooperation of the many Berlin teachers who shared their observations with us. We hope that this survey will stimulate further discussion about helpful approaches and expanded support for teachers to confront Salafism and other radical phenomena in the classroom and in schools.

