

Antimuslimische Einstellungen und Diskriminierungsrealität an deutschen Schulen

Aliyeh Yegane Arani

Der Beitrag ist erschienen in: Christian Pfeffer-Hoffmann, Michail Logvinov (Hrsg.): Muslimfeindlichkeit und Migration: Thesen und Fragen zur Muslimfeindlichkeit unter Eingewanderten, Minor, Projekt Wir Hier!, 2015, Mensch und Buch Verlag, ISBN 978-3863876746, Bezugsmöglichkeit über Amazon, S. 108-120.

Vielfalt und Diskriminierungsalltag an deutschen Schulen

Schulen gehören zu den gesellschaftlichen Institutionen, an denen sich die Diversität der Gesellschaft in all ihren Facetten schon heute in einem Maße manifestiert, wie kaum in einer anderen Institution. Als Hauptindikator für die Diversität der Schülerschaft wird heute der sogenannte Migrationshintergrund herangezogen. Fast ein Drittel der Kinder und Jugendlichen bis 20 Jahren in Deutschland hat heute einen „Migrationshintergrund“, 86 % von ihnen sind hier geboren worden und 78 % haben einen deutschen Pass.¹ Mit Blick auf die regionalen Unterschiede wird deutlich, dass in den alten Bundesländern, vor allem in den städtischen Kommunen, Anteile von 40 % bis über 50% zur schulischen Normalität geworden sind. Dieser Trend der Zunahme des Anteils der Schülerschaft „mit Migrationhintergrund“ ist ein unumkehrbares Faktum geworden und wird sich im Hinblick auf die aktuelle Flüchtlingszuwanderung fortsetzen.

Der statische Begriff des Migrationshintergrunds gibt allerdings ein völlig ungenügendes Bild der tatsächlichen Diversität der Schülerschaft und an Schulen wieder. Hinter dem Label des Migrationshintergrunds verbirgt sich eine in vielerlei Hinsicht heterogene Gruppe: beispielsweise mit Blick auf den rechtlichen Status, die eigene Migrationserfahrung, die Sprachkenntnisse, die ethnische, kulturelle, religiöse und weltanschauliche Prägung und Praxis und nicht zuletzt die eigene Identität und Zugehörigkeitsgefühl. Aber auch wenn der Migrationshintergrund ausdifferenziert wird auf die jeweiligen Herkunftsländer: von der Türkei über Spanien, Polen, Ukraine, Kasachstan, Russland bis zu den Ländern des Nahen und Mittleren und Fernen Ostens, dann macht dies zwar deutlich, was für eine Vielfalt an Kulturen und Sprachen heute schon in den deutschen Schullalltag gehört, und dass wir längst von globalisierten Klassenzimmern sprechen können. Doch erscheint der Begriff des Migrationshintergrunds² und die damit verknüpfte Forderung nach mehr interkultureller Kompetenz und Sprachförderung heute eher unzureichend; sogar vielmehr als eine Barriere im Umgang mit schulischer Vielfalt.

¹ Statistisches Bundesamt 2014. Ergebnisse des Mikrozensus 2014, Fachserie 1. Reihe 2.2, S. 38. Da die Zahlen von 2014 stammen, sind hierbei die aktuellen Zuwanderungszahlen der Flüchtlinge, von denen ein Großteil in Deutschland verbleiben wird, noch nicht enthalten.

² Siehe hierzu auch den Glossar der Neuen deutschen Medienmacher.

Zum einen, da er als negativer Abgrenzungsbegriff von den „richtigen Deutschen“ zu wenig Auskunft gibt über die tatsächliche komplexe Vielfalt der Schülerschaft im globalisierten Klassenzimmer und den damit zusammenhängenden schulstrukturellen und pädagogischen Bedürfnissen. „Menschen mit Migrationshintergrund“ stammen beispielsweise aus unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen sowie sozialen und Bildungshintergründen, kommen aus unterschiedlichen Familienstrukturen – von alleinerziehenden Elternteilen, Großfamilien bis zur „Regenbogenfamilie“ – und bringen unterschiedliche kognitive Kompetenzen und individuelle Begabungen mit.

Die große Klammer des Migrationshintergrundes oder der Migrationsgeschichte (oder das hiermit im schulischen Sprachgebrauch oftmals gleichgesetzte Merkmal der Nichtdeutschen Herkunftssprache bzw. NDH) hat auf der einen Seite für Schulpolitik und Bildungsöffentlichkeit die Hyperdiversität an Schulen zugedeckt und auf die eine alles bestimmende Trennlinie reduziert. Auf der anderen Seite lässt sie die Realitäten und eigenen Identitätskonzepte der so markierten Schülerschaft und derer Familien außer Acht. Der Migrationshintergrund dient als „Mangetikett“ (gleichbedeutend mit dem, was die Person nicht ist, nämlich deutsch), bietet keinen Ansatzpunkt für eine positive Identifikation mit und Zugehörigkeit zu Deutschland bzw. der Heimat und dem staatsbürgerlichen Gemeinwesen. Darum funktioniert er auch nur als Fremdzuschreibung. So bezeichnen sich nach ihrer Zugehörigkeit Befragte und in Deutschland geborene Schüler/-innen oft weiterhin als Ausländer/-innen bzw. als Türk/-innen; d.h. sie verweisen auf die ethnische Herkunft ihrer Eltern.

Die verinnerlichte Verweigerung des politischen Selbstverständnisses, kein Einwanderungsland zu sein, setzt sich so an Schulen fort, auf denen immer noch, über Generationen hinweg, Schüler/-innen als diejenige mit Migrationshintergrund und als die „Anderen“, markiert und wahrgenommen werden.

Um einen gleichen Bildungszugang sowie gleiche Bildungsmöglichkeiten entsprechend der menschen- und verfassungsrechtlichen Vorgaben sowie mit Blick auf die faktische Vielfalt zu ermöglichen, ist die Sicherstellung einer barriere- und diskriminierungsfreien Bildungsteilhabe für alle Schüler/-innen notwendig. In ihrem letzten Bericht stellt die Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) für die aktuelle Situation an deutschen Schulen fest, dass die Risiken, in der Schule diskriminiert zu werden, vielfältig sind, und dass eine vorherrschende „Ausgrenzungspraxis“ Chancenungleichheit fördere sowie der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit entgegenstehe. Zahlreiche Studien, Dokumentationen von Antidiskriminierungsbüros und Berichte von Betroffenen belegen, dass Diskriminierungserfahrungen an Schulen keine Einzelphänomene sind, sondern zum weitverbreiteten Alltag gehören (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2013: 52).

Antimuslimischer Rassismus und Islamfeindliche Einstellungen³ an Schulen

Seit den Terroranschlägen vom 11. September 2001 gehören Muslim/-innen zu den Gruppen, für die Vorurteile und Abwertungen in Europa ein fester Bestandteil ihrer Alltagsrealität geworden sind. Jeder weitere terroristische Anschlag, wie zuletzt Mitte November 2015 in Paris, bestätigt jenen Teilen der Gesellschaft, die empfänglich für stereotype und vorurteilsbestimmte Wahrnehmungen sind, ihren Generalverdacht.

Antimuslimische und islamfeindliche Einstellungen sind in Deutschland, wie zuletzt vor allem die PEGIDA-Demonstrationen zeigten, nicht nur bei rechtsextremen Gruppierungen, sondern quer durch alle Schichten und politischen Einstellungen in der Bevölkerung verbreitet; und sie haben sich auf einem hohen Niveau verfestigt (Bertelsmann-Stiftung Religionsmonitor, 2015; Decker et al. 2014).

Inwieweit antimuslimische Einstellungen innerhalb von Migrantengemeinschaften verbreitet sind, ist bislang schwer zu sagen, da es hierzu keinerlei Daten gibt. Allerdings gibt es einige Hinweise, die darauf hindeuten, dass auch hier islamfeindliche Einstellungen verbreitet sind. So hat sich eine Reihe von Autoren mit Migrationshintergrund in der Öffentlichkeit einen Namen mit ihren antimuslimischen Positionen machen können: Abdel-Samad, Necla Kelek oder kürzlich Akif Pirinci, der sogar offen mit rechten Kreisen kooperiert. Ein starker Hinweis auf islamfeindliche Haltungen in osteuropäischen Communities war 2009 der äußerst brutale, islamfeindlich motivierte Mord an der damals schwangeren Marwa El-Sherbini verübt durch den in Perm als Alexander Igorewitsch Nelsin geborene Russlanddeutsche Alex Wiens. Seine Gerichtsakte macht seine rechtsextremistische Gesinnung als „Besserdeutscher“ und überzeugter NPD-Wähler deutlich. Die ideologisch islamfeindlichen Motivation des Mörders geht aus seinem Brief an das Dresdener Amtsgericht sowie seinen Aussagen gegenüber dem Opfer hervor (Zentralrat der Muslime in Deutschland e.V., 2013) Wurde allerdings bis heute nicht in seiner Tragweite und seiner gesellschaftlichen Einbettung ernst genommen (Attia et al. 2014: 10).

In nahezu allen Lebensbereichen – vom Wohnungsmarkt über den Arbeitsmarkt bis hin zum Freizeitbereich und Bildungssystem – sind Muslim/-innen mit Diskriminierungserfahrungen konfrontiert. Ein großer Teil der bei den Antidiskriminierungsstellen gemeldeten Fälle kommt aus dem Bereich Schule. Beratungseinrichtungen berichten, dass muslimische Schüler/-innen rassistische Äußerungen und Mobbing durch Lehrer/-innen oder Mitschüler/-innen sowie psychische, verbale und körperliche Angriffe erleben (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2013: 53).

³ Zur Begriffsverwendung siehe: Netzwerk gegen Diskriminierung und Islamfeindlichkeit, Inssan e.V.; Autorin: Aliyeh Yegane Arani/ Marion Böker (2015): Antimuslimischer Rassismus und Islamfeindlichkeit in Deutschland. Alternativbericht zum 19.-22. Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland nach Artikel 9 des Internationalen Übereinkommens zur Beseitigung jeder Form von „Rassen“diskriminierung (ICERD). S. 12ff.

Im Berliner Netzwerk gegen Diskriminierung und Islamfeindlichkeit gehen beispielsweise immer wieder Berichte über abwertende und beleidigende Bemerkungen von Lehrenden oder Benachteiligungen gegenüber Mädchen mit Kopftuch ein. Beispielsweise berichtete eine muslimische Mutter, wie ihre Tochter, die in die 7. Klasse geht, auf der Klassenfahrt von drei älteren Schüler/-innen einer anderen Schule wegen ihres Kopftuchs geärgert wurde. Dabei machten sie ihr Angst, indem sie mit dem Feuerzeug andeuteten, ihr Tuch anzuzünden (Yegane Arani, Böker, 2015b: 55). Abwertende und diskriminierende Äußerungen und Verhaltensweisen gehen ebenso vom Lehrpersonal aus. So berichtete ein Mädchen: „zu Schuljahresbeginn sagt eine Lehrerin zu mir: ‚Du traust dich noch auf unsere Schule, nachdem, was wir mit deiner Schwester gemacht haben?‘ Meine Schwester war das einzige Mädchen mit Kopftuch an der Schule und wurde, nachdem sie begonnen hatte, Kopftuch zu tragen, massiv von den Lehrern diskriminiert und unter Druck gesetzt“ (ebd.: 56)

Vor allem Mädchen, die ein Kopftuch tragen, erleben, dass sie als unterdrückt und weniger intelligent betrachtet werden. Das Kopftuch wird von Lehrenden als Symbol der Unterdrückung und des mangelnden Integrationswillens angesehen, was dazu führen kann, dass sie auch bei guten Leistungen keine Überweisungsempfehlung auf ein Gymnasium aussprechen oder bei Aufnahmegesprächen vermitteln, Musliminnen seien auf der Schule nicht willkommen (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2013: 109). Das Tragen eines Kopftuches an Schulen führt für muslimische Schülerinnen immer wieder zu regelrechten Anfeindungen, die von der Schule oder von den Eltern nicht muslimischer Kinder ausgehen (ebd.: 53) Diese, den verfassungsrechtlich zugesicherten Grund- und Menschenrechte widersprechenden Phänomene sind keine Einzelfälle (Bundesministerium des Inneren, 2009: 3; Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2013: 109). So wird mit der Erteilung einer schlechteren Note gedroht, falls Schülerinnen ihr Kopftuch nicht abnehmen (Fromm, 2014), oder Schulleitungen versuchen durch Haus- oder Schulordnungen das Tragen des Kopftuches zu verbieten (Netzwerk gegen Diskriminierung, 2015; Tagespiegel, 2015). Auch sind mehrere Fälle zuletzt 2015 in Wuppertal bekannt geworden, in denen kopftuchtragende Schülerinnen des Unterrichts verwiesen wurden (Die Stadtzeitung, 2015; Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2013: 109).

Muslim/-innen berichten zudem über subtilere Formen von Diskriminierung, z. B. dass sie ständig dafür kämpfen müssten, die Stereotype und Vorurteile ihrer Lehrer/-innen zu widerlegen, und dass ihnen auf die eine oder andere Weise klargemacht worden sei, sie könnten niemals erfolgreich im Bildungssystem sein. Andere berichteten von Vorfällen, bei denen das Lehrpersonal versuchte, ihre religiösen Ansichten und Praktiken zu beeinflussen (Open Society Institute, 2010: 77 und 81ff.). In einem solch feindlichen Klima schwingt die Angst vor Extremismus und Islamismus meist mit, was dazu führt, dass das Bedürfnis nach Religionsausübung bei Muslim/-innen allzu leichtfertig entweder als Missionierung oder als Anzeichen für Radikalisierung gewertet wird, wobei vor allem letzteres weitreichende Folgen für die Betroffenen nach sich ziehen kann.

Von Muslimen und „MiMiMis“⁴

Trotz der Diskriminierungserfahrungen ist die Identifizierung als Muslim/-in für einen Teil der Schüler/-innen eine positive Selbstbezeichnung. Die religiöse Identität bietet im Unterschied zum Migrationshintergrund als Unterscheidungskriterium eine positive Identifikation für junge Menschen, die aufgrund ihrer beispielsweise türkisch- oder arabischstämmigen Herkunft täglich erleben, dass ihnen die Anerkennung als Deutsche verweigert wird. Und auch im Hinblick auf Diskriminierungserfahrungen, die die Kinder der Migrant/-innen in Deutschland bis in die zweite und dritte Generation machen, sind sie vor besondere Herausforderungen gestellt, eine positive Identität zu entwickeln. Vor allem für viele junge Muslime ist die Religion ein empowernder Identitätsteil geworden. Im Rahmen einer deutschen muslimischen Jugendkultur können sie unproblematischer ihre verschiedenen Zugehörigkeiten miteinander verbinden und ein positives, wertebasiertes Selbstverständnis entwickeln. Im Einwanderungsland Deutschland ist mit dem globalisierten Klassenzimmer die Religion bzw. der religiöse Pluralismus in deutsche Schulen „zurückgekehrt“.⁵

Zahlen über die tatsächliche religiös-weltanschauliche Zusammensetzung in den Schulen gibt es nicht. Beispielsweise in Berlin, wo der Religionsunterricht in den staatlichen Schulen ein freiwilliges, von den Religionsgemeinschaften selbst angebotenes Fach ist, besuchen Schüler/-innen neben dem evangelischen, katholischen, muslimischen, jüdischen und alevitischen auch buddhistischen Religionsunterricht, anthroposophischen Religionsunterricht (an Waldorfschulen) sowie humanistischen Lebenskundeunterricht. Jede/r zweite Berliner Schüler/-in nimmt an den religiösen und weltanschaulichen Unterweisungsangeboten teil.⁶ Diese Zahlen geben aber nur ein bruchstückhaftes Bild von der tatsächlichen religiösen Zusammensetzung der Schülerschaft ab. So bleiben die unterschiedlichen konfessionellen Gruppierungen wie russisch- oder griechisch-orthodoxe oder evangelikale Christen, Schiiten, Sunniten oder Ahmadiyya oder kleinere Religionsgemeinschaften wie Hindus, Sikhs, Yeziden oder Baha'í, welche keinen eigenen Religionsunterricht in der Schule anbieten können, unberücksichtigt. Zudem gilt es im Blick zu behalten, dass auch Schüler/-innen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen und eventuell kaum als religiös wahrgenommen werden, eventuell ebenso (säkularisiert-)religiöse Prägungen und damit verbundene Bedürfnisse mitbringen, beispielsweise bei den Feiertagsregelungen oder Speiseangeboten in der Schulmensa. In den heutigen Klassenräumen gehören auch außerhalb des Religionsunterrichts eine Vielzahl an religiösen

⁴ „MiMiMis“ steht für: „Mitbürger mit Migrationshintergrund“, einen der Begriffe, die inzwischen auf der Suche nach angemesseneren Bezeichnungen kursieren. Hierzu: Omid Nouripour (2014): Kleines Lexikon für Mimimis* und Bio-Deutsche**.

⁵ „Zurückgekehrt“, denn vor der Vernichtung der jüdischen Minderheit in Deutschland gab es ja religiöse Vielfalt an deutschen Schulen. Trotz der starken Zuwanderung jüdischer Kontingentflüchtlinge aus der ehemaligen Sowjetunion bleibt heute die jüdische Gemeinde in Deutschland mit gerade einmal ca. 2% der Bevölkerung eine der kleinen religiösen Minderheiten.

⁶ Siehe hierzu, inklusive der jeweiligen Zahlen: Antwort auf die schriftliche Anfrage an das Berliner Abgeordnetenhaus des Abgeordneten Hakan Taş (LINKE) vom 16. März 2015 zum Religions- bzw. Weltanschauungsunterricht gemäß § 13 Schulgesetz an Berliner Schulen 2014/2015, Drucksache 17 / 15 795.

Überschneidungssituationen⁷ zum Schulalltag (Willems, 2015: 21). Dieser religiösen Vielfalt an Schulen wurde allerdings bislang wenig Beachtung geschenkt, geschweige denn wurde sie in Schulentwicklungsprogramme systematisch einbezogen. Die Vielzahl an religions- und islambezogenen Konfliktlagen an Schulen verweisen nicht nur auf die Vielzahl an interreligiösen Überschneidungssituationen in deutschen Schulen, sondern auch auf den Mangel an interreligiöser Kompetenz (Willems, 2015).

Weitere, aufgrund der Fokussierung auf den „Migrationshintergrund“ zu wenig in ihren Folgen berücksichtigte Unterscheidungs- und Ausgrenzungsmerkmale an Schulen sind die verschiedenen Aufenthaltsstadien und die damit verbundenen unterschiedlichen Lebensbedingungen mit ihren weitreichenden Auswirkungen auf Alltag und Entwicklungsmöglichkeiten. Diese aufenthaltspezifischen Rahmenbedingungen gehen einher mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Inklusions- und Ausgrenzungserfahrungen: Das türkischstämmige Kind, dessen Eltern oder Großeltern einst als „Gastarbeiter“ kamen, und für das Deutschland längst Lebensmittelpunkt und Heimat geworden ist, hat eventuell noch immer keine vollen Staatsbürgerrechte. Und auch nach einer Einbürgerung kann es vorkommen, dass die betroffene Person und ihre Familie das Gefühl haben, nicht wirklich „dazugehören“ bzw. nie als „richtiger Deutscher“ anerkannt zu werden. Das Kind der Spätaussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion galt formal von Anfang an als „deutsch“. Dennoch erlebt es und seine Familie Gefühle der Nichtzugehörigkeit, sei es durch mangelnde Sprachkenntnisse und kulturelle Fremdheit, sei es durch Wahrnehmung und Behandlung als Nicht-Deutscher. Beide Kinder machen vergleichbare Ausgrenzungserfahrungen, die aber in unterschiedliche gesellschaftliche Rahmenbedingungen eingebettet sind, welche beim Ringen um Zugehörigkeit auch unterschiedliche Reaktionsmuster hervorbringen können. Die Zugehörigkeit zur christlichen Religion als vermeintlich „deutscher Religion“ kann dann eine Möglichkeit der Abgrenzung nach unten von den „richtigen Ausländer/-innern“ bieten.

Schulen stehen heute vor der Aufgabe, die beschriebene Hyperdiversität durch eine diversity-orientierte und inklusive Schulentwicklung zu gestalten. Mit Blick auf die tatsächlichen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen gilt es, die vielfältigen Persönlichkeitsdimensionen in ihrer ganzen intersektionellen Komplexität zu kennen, um den daraus resultierenden unterschiedlichen, jeweils individuellen Lern- und Entwicklungsbedarfen entsprechen zu können. Eine grundlegende Voraussetzung hierzu ist die Auseinandersetzung mit dem Einfluss von Stereotypen und Vorurteilen auf pädagogisches Handeln und schulische Routinen und Abläufe im Sinne des Abbaus von Barrieren in den Köpfen.

⁷ Hiermit sind nach Willems Interaktionen von Personen gemeint, deren Deutungshorizont und Handlungsmuster von unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Traditionen geprägt sind.

Vier Thesen zum Umgang mit Hyperdiversität, islamfeindlichen Vorurteilen und Diskriminierung an Schulen

- Mangelnde Anerkennungskultur und Konkurrenz um Zugehörigkeit

Die Zugehörigkeitsbarrieren in Deutschland sind für Einwanderer/-innen unterschiedlich und die oftmals eingeforderten kultur- und wertebezogene Kriterien (Leitkultur) erscheinen diffus und intransparent; für manche Gruppen wie Muslim/-innen sind sie im Kontext des „Kampfes gegen den Terror“ besonders hoch. Fehlt der Schule die Kompetenz mit Vielfalt auf den verschiedenen Ebenen umgehen und Diskriminierung wirksam entgegen treten zu können, dann kann sich innerhalb einer Schule unter den migrantischen Schüler/innen der verschiedenen ethnischen und religiös/ weltanschaulichen Herkünfte, die sich gesellschaftlich marginalisiert und machtlos erleben, eine Konkurrenz um Zugehörigkeit und „(Haus-)rechte“ entwickeln: wer bestimmt die Kultur der Schule oder des „Kiezes“? Bestärkt durch in der Gesellschaft verbreitete rassistische und islamfeindliche Diskurse entwickeln sich dann schnell ausgrenzende und abwertende Umgangsweisen – auch entlang religiös-weltanschaulicher Linien. Die in solch einem Klima – oftmals unbemerkt von einer Lehrerschaft – geführten Aushandlungsprozesse um Zugehörigkeit zwischen gesellschaftlich ausgegrenzten Gruppen bieten leicht das Einfallstor für islamfeindliche, antisemitische aber auch andere menschenverachtende Positionen.

- Der monoreligiöse Habitus der multireligiösen Schule⁸

Mit der Zunahme einer migrantischen Schülerschaft hat Religion an Bedeutung gewonnen, und mit dem globalisierten Klassenzimmer ist der religiöse Pluralismus in deutsche Schulen zurückgekehrt. Allerdings ist in den faktisch multireligiösen Schulen noch immer ein „monoreligiöser“ Habitus vorherrschend, und eine Lehrerschaft mit mehrheitlich christlich-säkularem, nicht-religiösem Selbstverständnis trifft auf eine migrantische Schülerschaft, in deren Identitätsbildung religiöse Bezüge häufig eine wichtige Größe bilden (Yegane Arani, 2015a). Die mangelnde Berücksichtigung der religiösen Dimension beziehungsweise mangelnde interreligiöse Kompetenz führt oftmals zu Stereotypisierungen und zur Vorurteilsbildung und kann zu einem ausgrenzenden Schulklima beitragen und abwertende Verhaltensweisen zwischen Schüler/-innen – wie zum Beispiel die Verwendung von „Kopftuchschl...“, „Jude“ oder „Schweinefleischfresser“ als Alltagsschimpfworte auf dem Schulhof – befördern.

- Anerkennung von religiös-weltanschaulicher Vielfalt und Abbau von religionsbezogenen Vorurteilen

Zur Erhöhung der Diversity-Kompetenz in Schulen ist es wichtig, als Teil der Hyperdiversität auch das Faktum der religiösen und weltanschaulichen Vielfalt und damit auch den Islam als deutsche Alltagsreligion anzuerkennen. Mit Blick auf die oftmals stärker religiös

⁸ Angelehnt an den von Ingrid Gogolin eingeführten Begriff des monolingualen Habitus der multilingualen Schule, siehe u.a. gleinnamigen Band von 2009

ausgerichteten Identitäten bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund gilt es, eine Kultur der Anerkennung und Wertschätzung zu entwickeln, die religiöse Identität potenziell auch positiv beispielsweise als Bildungsressource wahrnimmt. Darüber hinaus gilt es, die Fähigkeiten zum interreligiösen Dialog zwischen Schüler/-innen zu entwickeln und zu stärken. Hier gilt es auch, die Kritikfähigkeit im Hinblick auf abwertende Haltungen und Ideologien wie Islamfeindlichkeit und Antisemitismus, die Sensibilität für religions- und weltanschauungsbezogene Formen der Diskriminierung sowie die interreligiöse Konfliktfähigkeit zu fördern.

Wir wissen bislang wenig über antimuslimische und islamfeindliche Einstellungen innerhalb migrantischer Communities in Deutschland und die Schließung hier bestehender Forschungslücken ist wichtig. Doch einige Empfehlungen können auf Grundlage jetzt schon bestehender Erfahrungen formuliert werden. So ist diesbezüglich die Verbesserung der interreligiösen Kompetenz an Schulen besonders wichtig, denn in vielen migrantischen Gruppen spielen zur Unterfütterung antimuslimischer wie antisemitischer Positionen theologische Argumentationszusammenhänge oft eine Rolle. Auch gehören bei osteuropäischen Ländern (auch Österreich) weitaus stärker als in West- und Mitteleuropäischen Ländern, die, mit den im Mittelalter geführten Kriege gegen das Osmanische Reich verinnerlichten Bedrohungsgefühle durch die „Türkengefahr“ zu einem gemeinschaftsstiftenden Bestandteil des kollektiven Gedächtnisses. Vor diesem Hintergrund aktivierte (mittelalterliche) Bilder einer vermeintlichen Kampflinie zwischen dem christlichen Abendland und dem Islam sind bei rechten Bewegungen wie „Pro Deutschland“ oder den „Patriotischen Europäern gegen die Islamisierung des Abendlandes“ („Pegida“), die mit ihren Diskursen und Begrifflichkeiten, mittelalterliche Begriffsweisen, wie „das christliche Abendland“ und damit verknüpfte beschworene historisch-essentialistische Kampflinien zwischen den Kulturen und Religionen wieder salonfähig machen, sind hier leicht anschlussfähig. Vorurteilsverstärkend kann darüber hinaus sein, dass in den osteuropäischen Herkunftsländern auch bislang wenige Kontakte zu Muslimen bestehen.

- **Diversity, Inklusion und Diskriminierungsschutz gehören zusammen**

Da zu einem menschenrechtlichen Diversity-Ansatz immer auch ein wirksames System des Diskriminierungsschutzes dazu gehört, gilt für Schulen, dass die Etablierung einer inklusiven und diversitätssensiblen Schulkultur immer auch eine schulspezifische Antidiskriminierungsstrategie beinhalten sollte. Ein weiteres wichtiges Element ist die Einrichtung niedrigschwelliger, neutraler Anlauf- und Beschwerdestellen, die alle potentiell von Diskriminierung betroffenen Schüler/-innen und Eltern erreicht.⁹

Zum Schutz vor Diskriminierung in der Bildung ist es zudem unerlässlich, endlich die Schutzlücken im rechtlichen Diskriminierungsschutz in der öffentlichen Bildung auf Bundes- sowie Landesebene zu schließen. Hierzu gehört auch die landesrechtliche Umsetzung des

⁹ Siehe hierzu das Modellprojekt der Anlaufstelle Antidiskriminierung und Diversity an Schulen in Berlin (ADAS) der Bildungsorganisation LIFE e.V.

aktuellen „Kopftuchbeschlusses“ des Bundesverfassungsgerichts (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2015). Das Urteil stärkt auch religiös-weltanschauliche Diversity-Ansätze in Schulen durch seine verfassungsrechtliche Klärung, dass die Privilegierung christlicher Symbole und Traditionen in der Schule nicht verfassungskonform ist und eine gleichheitswidrige Diskriminierung von Angehörigen anderer Religionen darstellt. Nach diesem Verständnis sichert das Gleichbehandlungsgebot den Schulfrieden, da es der gelebten Vielfalt der Schule entspricht, in der sich „die religiös-pluralistische Gesellschaft widerspiegelt“. Das Bundesverfassungsgericht hält fest, dass es die Aufgabe der „bekenntnisoffenen“ Schule ist, den Schüler/-innen Toleranz gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen zu vermitteln und dieses Ideal – auch durch das Tragen von Kopftuch, Kippa, Nonnen-Habit oder eines sichtbaren Kreuzes – gelebt werden müsse (Pressemitteilung Bundesverfassungsgericht, 2015).

Literaturverzeichnis

Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2013: Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben.

Attia, I. / Häusler A. / Schooman Y., 2014: Antimuslimischer Rassismus am rechten Rand, Münster.

Bundesverfassungsgericht Pressemitteilung, 2015:
[http://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2015/bvg15-014.html;jsessionid=0E305D47FABDCAF5B754B7D06C516529.2_cid361_\(25.11.2015\)](http://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2015/bvg15-014.html;jsessionid=0E305D47FABDCAF5B754B7D06C516529.2_cid361_(25.11.2015)).

Deutsches Institut für Menschenrechte, 2015: aktuell: Schule als Ort religiöser und weltanschaulicher Freiheit und Vielfalt, Berlin.

Deutsche Islam Konferenz/ Bundesministerium des Innern, 2009: Religiös begründete schulpraktische Fragen – Handreichung für Schule und Elternhaus.

Die Stadtzeitung, 2015: <http://www.diestadtzeitung.de/stadtleben/schulverweis-wegen-kopftuch> (25.11.2015).

Fromm, C., 2014: Rassismus ist Alltag in der Schule: www.ndr.de/regional/gegenrassismus101.html (25.11.2015).

Glossar der Neuen deutschen Medienmachern, 2015: <http://www.neuemedienmacher.de/wissen/wording-glossar/> (25.11.2015).

Modellprojekt Anlaufstelle Antidiskriminierung und Diversity an Schulen in Berlin (ADAS) der Bildungsorganisation LIFE e.V.: www.adas-berlin.de

Netzwerk gegen Diskriminierung und Islamfeindlichkeit, Inssan e.V./ ADNB des TBB: Pressemitteilung vom 01.02.2015.

Nouripour Omid, 2014: Kleines Lexikon für Mimimis* und Bio-Deutsche.

Open Society Institute, 2010: Muslime in Berlin, New York, London, Budapest: 77 und S.81ff.

Statistisches Bundesamt, 2014: Ergebnisse des Mikrozensus 2014, Fachserie 1. Reihe 2.2: 38.

Tagespiegel vom 01.02.2015: Zum Halbjahreszeugnis: Note 6 in Rechtskunde für Schule in Wilmersdorf – Schule kennt Religionsfreiheit nicht!; Kopftuch-Streit in Wilmersdorf. Muslimische Schülerin sollte Tuch ablegen.

Tagespiegel vom 04.02.2015: Kopftuch-Streit an Grundschulen: Muslimischer Verband in Berlin pocht auf Religionsfreiheit.

Willems J., 2015: „Interreligiöse Kompetenz an der öffentlichen Schule“, in: Schluß H. / Tschida D. / Krobath T./ Dosgen M. (Hrsg.): Wir sind alle 'anderen'. Schule und Religion in der Pluralität, Göttingen: 21.

Yegane Arani, A., 2015a: Die Diversity-Dimension Religion und Weltanschauung, in online Handbuch der Bildungsinitiative Berlin Brandenburg: <http://www.diversity.bildungsteam.de/religion>

Yegane Arani A. / Böker M., 2015b: Netzwerk gegen Diskriminierung und Islamfeindlichkeit, Inssan e.V.: Antimuslimischer Rassismus und Islamfeindlichkeit in Deutschland. Alternativbericht zum 19.-22. Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland nach Artikel 9 des Internationalen Übereinkommens zur Beseitigung jeder Form von „Rassen“diskriminierung (ICERD)

Zentralrat der Muslime in Deutschland e.V.: Pressemitteilung vom 28.06. 2013.