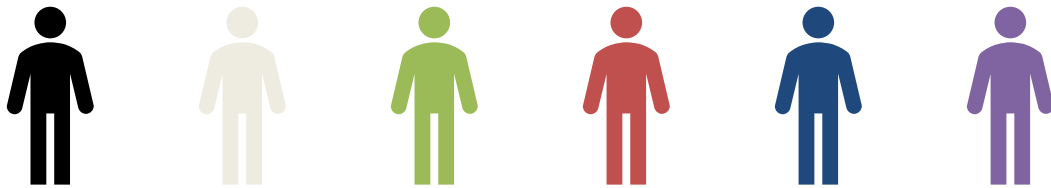


Melina Feldkamp, Jule Fröhlich, Marie-Lena Wiese, Lukas Pfister



„Es gab da viele kleine Situationen“

Eine Fallbeispielsammlung zu antimuslimischen Rassismus im Kontext Schule.



INHALTSVERZEICHNIS

EINFÜHRUNG.....	4
VISUALISIERUNG DES DATENSATZES.....	6
THEMENSCHWERPUNKT: RAMADAN	7
1. Verbale Herabwürdigung des Fastens als Gesundheitsgefährdung und Faktor der Leistungsmin- derung.....	8
1.1.1. Zitate der Schüler:innen.....	8
1.1.2. Interpretation der Schüler:innen Zitate.....	8
1.2. Verbale Herabwürdigung der Religion.....	9
1.2.1. Zitate der Schüler:innen.....	9
1.2.2. Interpretation der Schüler:innen Zitate.....	9
1.3. Fehlende Akzeptanz der religiösen Selbstbestimmung der SuS	10
1.3.1. Zitate der Schüler:innen.....	10
1.3.2. Interpretation der Schüler:innen Zitate.....	10
1.4. Handlungsempfehlung	11
THEMENSCHWERPUNKT: UKRAINE-KRIEG	12
2.1 Ungleichbehandlung.....	14
2.1.1 Zitate der Schüler:innen.....	14
2.1.2 Interpretation der Schüler:innen Zitate.....	14
2.2 Undemokratische Positionierung	15
2.2.1 Zitate der Schüler:innen.....	15
2.2.2 Interpretation der Schüler:innen Zitate.....	15
2.3 Indoktrinierung und Begrenzung von Äußerungen Möglichkeiten	15
2.3.1 Zitate der Schüler:innen.....	15
2.3.2 Interpretation der Schüler:innen Zitate.....	15
2.4 Positive Erfahrungen	16
2.4.1 Zitate der Schüler:innen.....	16
2.4.2 Interpretation der Schüler:innen Zitate.....	16
2.5 Handlungsempfehlung.....	16
THEMENSCHWERPUNKT: SCHWEIGEMINUTEN	18

3.1. Ungleichbehandlung bei Schweigeminuten für Konflikte in europäischen vs. nicht.europäischen (arabischen?) Ländern	19
3.1.1 Zitate der Schüler:innen.....	19
3.1.2 Interpretation der Schüler:innen Zitate.....	20
3.2. Nonkonformes Verhalten während einer Schweigeminute	20
3.2.1 Zitate der Schüler:innen.....	20
3.2.2 Interpretation der Schüler:innen Zitate.....	21
3.3 Wunsch nach Teilhabe an inklusiven Schweigeminuten	21
3.3.1 Zitate der Schüler:innen.....	21
3.4.1 Interpretation der Schüler:innen Zitate.....	22
3.4 Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte	22
THEMENSCHWERPUNKT: RASSISMUS	24
Übersicht der thematischen Schwerpunkte.....	25
4.1 Rassifizierungsmerkmale	26
4.1.1 Zitate der Schüler:innen.....	26
4.1.2 Interpretation der Schüler:innen Zitate.....	26
4.2 Ungleichbehandlung.....	27
4.2.1 Zitate der Schüler:innen.....	27
4.2.2 Interpretation der Schüler:innen Zitate.....	27
4.3 Auswirkungen rassistischer Aussagen/ Handlungen	28
4.3.1 Zitate der Schüler:innen.....	28
4.3.2 Interpretation der Schüler:innen Zitate.....	28
4.3.3 Handlungsempfehlungen.....	29
DANKSAGUNG	30
LITERATURVERZEICHNIS	31

Einführung

Die vorliegende kontextualisierte Fallbeispielsammlung ist das Ergebnis eines Projektes der Master-Class: Präventionsfeld Islamismus 2021/2022, im Rahmen derer sich die Teilnehmer:innen innerhalb eines Jahres differenziert mit Ursachen und Auswirkungen von islamistischem Extremismus auseinandersetzt haben. Neben vielen Bereichen des öffentlichen Lebens, wie Behörden und öffentlichen Ämtern stellt die Prävention von Extremismus auch Schulen vor große Herausforderungen und wirft eine Reihe von Fragen auf, die vor allem Lehrende im Umgang mit muslimischen Schüler:innen verunsichern können. Wie der schulische Umgang mit diesen Fragen wahrgenommen und von den betroffenen muslimischen Schüler:innen bewertet wird, ist Gegenstand dieser Fallbeispielsammlung. Auf diese Weise sollen Zugänge zur Sichtweise der Schüler:innen geschaffen und so ermöglicht werden, den Blickwinkel derjenigen einzunehmen, die sich unter dem Vorsatz der Prävention eher pauschalisiert und mitunter anti-muslimischem Rassismus ausgesetzt fühlen. In pädagogischen Kontexten, insbesondere der Schule, bieten abweichende Sichtweisen auch die Möglichkeit zum Diskurs und zur gemeinsamen Auseinandersetzung. Um diese Chancen im Sinne einer pluralistischen und offenen Demokratie zu nutzen, schließen an die Fallbeispiele stets konkrete Handlungsempfehlungen im entsprechenden Themenkomplex an.

Muslimische Schüler:innen stellen aus mehreren Gründen eine Zielgruppe innerhalb der Radikalisierungsprävention, insbesondere der Islamismusprävention dar: Muslimische sowie muslimisch gelesene werden als besondere Risikogruppe wahrgenommen. Zudem wird die Schule als ein besonders geeigneter Ort für die Radikalisierungsprävention gesehen, da hier auf Verhaltensweisen, die auf einen Radikalisierungsprozess hindeuten könnten, erzieherisch reagiert werden kann.¹ Die Schule als Raum für Radikalisierungsprävention und damit Gegenstand von sicherheitspolitischen Diskursen zu verstehen, birgt jedoch Gefahren der Stereotypisierung und Vorverurteilung von muslimischen und muslimisch gelesenen Jugendlichen.

¹ Caroline Bossong et al., *Islamismusprävention in pädagogischen Handlungsfeldern: Rassismuskritische Perspektiven*, Schriftenreihe Band 10718 (Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 2022), 134.

Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte von Juni bis August 2022 an einer Gesamtschule in Bonn, beginnend ab der 9. Klassenstufe. Dabei wurde ein selbst konzipierter Online-Fragebogen verwendet, der den Schüler:innen kontextualisiert im islamischen Religionsunterricht zur Bearbeitung gegeben wurde. Der Fragebogen umfasste die Themenfelder Ramadan, Ukraine-Krieg, Schweigeminuten und Rassismus und fragte die Schüler:innen nach ihren Erfahrungen zu diesen Themen im schulischen Kontext. Im Zentrum des Fragebogen stand, ob den Schüler:innen bestimmte Situationen zu diesen Themen in Erinnerungen seien, ob und was sie an diesen Situationen als schwierig empfunden hätten und wie sie sich dabei gefühlt hätten. Ferner wurde nach dem Verhalten der Lehrkräfte in diesen Situationen gefragt und welchen Wunsch die Schüler:innen an dieses gehabt hätten.

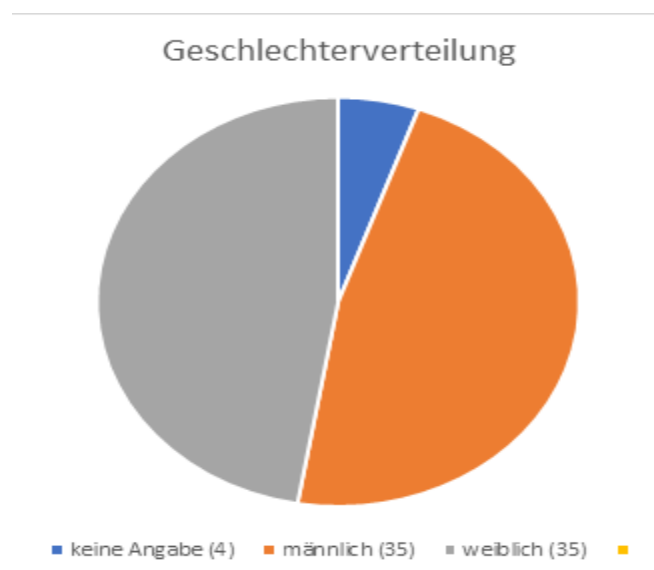
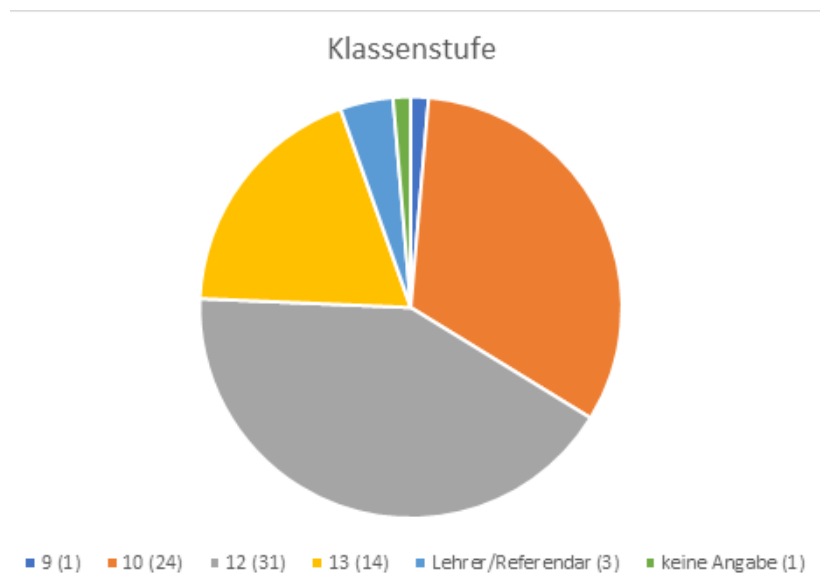
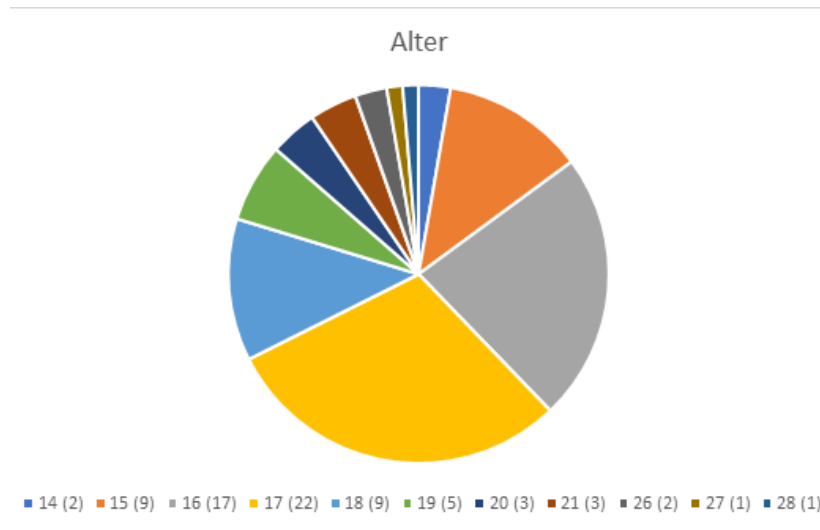
Insgesamt nahmen 71 Schüler:innen sowie drei Lehrkräfte, bzw. Referendar:innen, an der Umfrage teil. Die Mehrheit der Schüler:innen befand sich in Klassenstufen 12² (31) und 10 (24). Über die Hälfte der Schüler:innen waren 16 und 17 (39), wobei die jüngsten 14 und die ältesten Schüler:innen 21 waren. Von den Befragten gaben jeweils 35 ihr Geschlecht als weiblich bzw. männlich an, 4 machten keine Angabe.

Von den 74 Befragten gaben 63 an, dass sie sich dem Islam zugehörig fühlten. Diese Zahl war zu erwarten, da die Umfrage im Rahmen des islamischen Religionsunterrichts durchgeführt wurde. Drei Befragte gaben an, dass sie sich einer Religion angehörten, gaben aber nicht an, um welche es sich handelte. Drei Personen gaben an, dass sie sich keiner Religion zugehörig fühlten, zwei Befragte machten keine Angabe. Eine Person gab an, dass sie katholisch sei, wobei sich im Kontext der weiteren Antworten dieser Person nicht klar wurde, inwiefern die Person ernst gemeinte Antworten gab.

In den folgenden Zitaten wurde Orthografie und Grammatik unverändert übernommen.

² Die gymnasiale Oberstufe besteht in Nordrhein-Westfalen aus einem Jahr Einführungsphase und zwei Jahren sogenannter Qualifikationsphase, weswegen die Schüler:innen teilweise als Klassenstufe Q1/Q2 (Qualifikationsphase 1/2) angegeben haben. Bei der Angabe der Klassenstufe wurde daher die Eigenbezeichnung der Schüler:innen übernommen.

Visualisierung des Datensatzes



Themenschwerpunkt: Ramadan

Ramadan ist der Name des neunten Monats im islamischen Kalender. Dieser richtet sich nach den Mondphasen. Ein Monat kann 29 oder 30 Tage lang dauern, je nachdem wann eine neue Mondsichel zu sehen ist. Dadurch ist der islamische Kalender ca. 11 Tage kürzer als der in Deutschland gebräuchliche gregorianische Kalender. Für den Ramadan bedeutet das, dass er sich jedes Jahr um etwa 11 Tage verschiebt und somit in verschiedenen Jahreszeiten stattfinden kann.

Für viele MuslimInnen gehört das Fasten im Monat Ramadan zu den 5 Säulen des Islam (die anderen sind: öffentliches Glaubensbekenntnis, tägliches Gebet, Spenden an Bedürftige und Pilgerfahrt nach Mekka). Zwischen Morgendämmerung und Sonnenuntergang umfasst das Fasten sämtliche Nahrungsmittel und Getränke sowie Rauchen und Geschlechtsverkehr sind. Am Abend wird das Fasten traditionellerweise gemeinsam mit Wasser und einer Dattel gebrochen, bevor ein reichhaltiges Festmahl aufgetischt wird. Besonders die Nächte werden jedoch auch genutzt, um religiösen Praktiken wie Gebeten oder Koranrezitationen nachzugehen. Zum Abschluss des Fastenmonats findet ein dreitägiges Fest statt, bei dem Familie und Freunde besucht werden. In Deutschland wird es aufgrund der vielen Süßigkeiten, die an Kinder verteilt werden, häufig Zuckerfest genannt. Auf Türkisch heißt es Ramazan Bayramı, auf Arabisch ʿĪd al-Fiṭr/ Eid al-Fitr/ عيد الفطر.

Somit stellt der Ramadan für gläubige Muslime eine besonders wertvolle Zeit im Jahr dar, von der das Fasten nur einen – wenn auch zentralen – Aspekt darstellt. Das Fasten wird von vielen Gläubigen mit großem Stolz verbunden und liegt in deren eigenen Entscheidungs- und Ermessensspielraum. Es wirkt identitätsstiftend und gilt als religiöse Errungenschaft, die jedoch nur von denjenigen verlangt wird, die körperlich dazu in der Lage sind. Für Kinder und Jugendliche (aber auch schwangere, stillende und menstruierende Frauen, Kranke, Alte und Reisende) besteht keine Aufforderung/Verpflichtung zum Fasten. Darüber hinaus muss nicht am Stück gefastet werden, da auch die Möglichkeit besteht, Fastentage zu einem anderen Tag im Jahr nachzuholen oder Ersatzleistungen wie die Speisung von Armen zu erbringen.

1. Verbale Herabwürdigung des Fastens als Gesundheitsgefährdung und Faktor der Leistungsminderung

1.1.1. Zitate der Schüler:innen

1. Männlich, 26 Jahre, Klassenstufe 13

„Meine Lehrer konnten nicht verstehen, warum ich an Ramadan nichts trinken darf und haben mich immer dazu aufgefordert zu trinken.“

2. Männlich, 17 Jahre, Klassenstufe 12

„Als ich im Sportunterricht 10 Minuten gelaufen bin, bot mir meine Lehrerin etwas zu trinken an. Ich lehnte ab, aufgrund von Ramadan. Ihre Aussage daraufhin war, dass das Fasten nichts bringe und nur den Körper zerstört.“

3. Weiblich, 17 Jahre, Klassenstufe 12

„Es gab viele kleine Situationen, wie zum Beispiel das wenn wir uns beklagt haben wegen irgendwas hat die Lehrkraft alles mit dem Ramadan und dem fasten verbunden. Die Lehrkraft hat immer wieder aufs Neue erwähnt wie ungesund es sei und das wir das fasten lieber auf nach die schule verschieben sollen oder auf das Wochenende.“

4. Männlich, 15 Jahre, Klassenstufe 10

„Die Lehrer fragen komische Fragen und finden es schlächt.“

5. Weiblich, 17 Jahre, Klassenstufe 12

„Lehrer haben uns an Ramadan angesprochen und gefragt ob wir nicht mal Wasser trinken dürfen, weil wir ja eine Klausur schreiben und uns besser konzentrieren müssen.“

1.1.2. Interpretation der Schüler:innen Zitate

Die Schülerinnen und Schüler bekommen von Seiten der Lehrkräfte negative Rückmeldung über die religiöse Praxis des Fastens, die ihnen aus ihrem privaten Umfeld und dem persönlichen Empfinden unangebracht erscheinen. Unabhängig von gesundheitlichen Nutzen oder Schaden für den Körper, geht aus den Aussagen der Schülerinnen und Schüler deutlich hervor, dass sie von ihrer Entscheidung überzeugt sind und sie sich durch die Besorgnis der Lehrkräfte bedrängt fühlen. Vor allem die Korrelation von Fasten im Ramadan und einer etwaigen Leistungsminderung und Konzentrationschwäche nehmen sie als kurzsichtig wahr. Damit erklärt sich auch die Irritation seitens einiger Schülerinnen und Schüler, die durch ungefragte und aus ihrer Sicht unwissende Meinungen zu sinkendem Respekt gegenüber Lehrkräften führen kann, die das Fasten im Ramadan nachdrücklich ablehnen.

1.2. Verbale Herabwürdigung der Religion

1.2.1. Zitate der Schüler:innen

1. Weiblich, 17 Jahre, Klassenstufe 12

„Es war in der Unterstufe und eine kleine Zahl von Schülern hat gefastet, woraufhin der Lehrer dies nicht verstanden hat und die ganze Zeit gepredigt hat, dass der Islam falsch ist.“

2. Weiblich, 18 Jahre, Klassenstufe 13

„Diskussionen darüber, dass es ungesund sei zu Fasten und wollten einen unbedingt dazu bringen etwas zu trinken.“

3. Weiblich, 18 Jahre, Klassenstufe 12

„Ja mit mehreren, weil die keine Akzeptanz dafür aufbringen möchten und denken man könnte am Unterricht nicht gut teilnehmen. Sie möchten Schüler dazu bringen ihr Fasten zu brechen (z.B. Wasser zu trinken).“

4. Weiblich, 19 Jahre, Klassenstufe 13

„Typische Fragen und ziehen es ins lächerliche“

1.2.2. Interpretation der Schüler:innen Zitate

Die Ablehnung des Fastens im Schulkontext offenbart in manchen Fällen eine pauschale Ablehnung des Islams oder etwaige Vorurteile, die immer noch bei manchen Lehrkräften bestehen. Die Unterstellung, Muslim:innen würden unter Zwang handeln, spricht den Praktiker:innen nicht nur die religiöse Selbstbestimmung ab (siehe nächstes Kapitel 3.3.), sondern lässt auch auf ein verallgemeinerndes stereotypes Bild der Schülerinnen und Schüler schließen. Die Befragung zeigt allerdings auch das Bewusstsein einiger Schülerinnen und Schüler über solche Denkmuster und erklärt auch die ausgelösten Gefühle wie Wut oder Unterdrückung.

1.3. Fehlende Akzeptanz der religiösen Selbstbestimmung der SuS

1.3.1. Zitate der Schüler:innen

1. Männlich, 15 Jahre, Klassenstufe 10

„Das sie sagen „du bist noch jung“ oder „wie willst du es Schaffen“ das hat schon genervt, weil das war jedes Jahr das selbe.“

2. Weiblich, 18 Jahre, Klassenstufe 13

„Ja, in der 9. Klasse, als ein Lehrer nicht verstanden hat, dass ich Fasten möchte. Dieser ist zu der Zeit mit der gesamten Klasse Eis essen gegangen und wollte, dass ich auch Eis esse. Als ich diesen darauf angesprochen habe, hat er mir gesagt, dass ich nicht fasten muss und hat den Koran erwähnt.“

3. Weiblich, 21 Jahre, Klassenstufe 13

„Meiner Meinung nach hatte dies nichts mit einem pädagogischen handeln zu tun.“

4. Weiblich, 15 Jahre, Klassenstufe 10

„Ja eine Lehrerin hat gesagt das es nicht gut ist zu fasten vor allem wenn man jung ist“

5. Weiblich, 17 Jahre, Klassenstufe 12

„Ja die Lehrer haben sich vorallem wenn man jünger war eingemischt in unsere persönliche entscheidung das wir fasten wollen und nannten es ungesund“

1.3.2. Interpretation der Schüler:innen Zitate

Die Schülerinnen und Schüler sehen sich durch die Aussagen der Lehrkräfte in ihrer religiösen Selbstbestimmung nicht ernst genommen. Besonders der Verweis auf das Alter wird als Grenzüberschreitung und Bevormundung aufgefasst. Belehrendes Verhalten wird häufig nicht als Wissensvermittlung, sondern als Anmaßung aufgefasst. Die Schüler:innen setzen sich häufig über Jahre hinweg mit dem Fasten im Ramadan auseinander und sind stolz, dieser religiösen Praxis nachzugehen. Ihre Entscheidung, während des Ramadans zu fasten, empfinden sie als bedeutenden Teil ihrer religiösen Selbstbestimmung, die nicht nur durch das deutsche Grundgesetz, sondern auch durch die allgemeinen Menschenrechte als hohes Gut geschützt wird.

1.4.Handlungsempfehlung

In der Handhabung des Ramadans im schulischen Kontext ist es geboten, pragmatische Zugänge für Probleme zu suchen. Dabei ist vor allem der respektvolle Umgang miteinander von großer Bedeutung, um gemeinsame Regelungen, die dauerhaft gelten können. Bei Problemen während des Ramadans kommen, sollte zunächst geklärt werden, ob dieses sich tatsächlich auf das Fasten zurückführen lässt. Bei Bedarf sollte frühzeitig das Gespräch mit verschiedenen Akteuren gesucht werden. Dabei können auch den Eltern, der Schüler:innenvertretung oder ggf. auch einer Moschee wichtige Rollen zukommen.

Darüber hinaus kann auch das Gespräch zum Wert des Fastens und zu unterschiedlichen Praxen des Fastens mit muslimischen und nichtmuslimischen Jugendlichen zum gegenseitigen Respekt beitragen, auch für diejenigen, die nicht fasten.

Schulen sollten außerdem den Ramadan bei der Planung und Durchführung von schulischen Veranstaltungen berücksichtigen.

Sollte es zu Streitigkeiten zwischen Jugendlichen kommen, gilt wie bei jeglichen Konflikten, dass interveniert werden sollte. Als Problem sollte hierbei jedoch nicht das Fasten behandelt werden, sondern das Unter-Druck-Setzen von anderen!

Themenschwerpunkt: Ukraine-Krieg

Am 24. Februar 2022 begann die Invasion russischer Truppen in der Ukraine. Nachdem Russland bereits Ende 2014 die ukrainische Halbinsel Krim besetzt und völkerrechtswidrig annektiert hatte und in der Ostukraine gemeinsam mit prorussischen Milizen kämpfte, stellte der groß angelegte Angriff durch die russische Armee eine massive Gewalteskalation dar.

Nach Angaben des Flüchtlingskommissariats der Vereinten Nationen (UNHCR) sind Ende September 2022 etwa 7,4 Millionen Ukrainer:innen in die europäischen Nachbarstaaten geflüchtet, davon rund eine Million nach Deutschland.³ Zum Schutz der Geflüchteten aus der Ukraine aktivierte die Europäische Union am 4. März 2022 erstmals den Mechanismus der Richtlinie 2001/55/EG für den Fall eines Massenzustroms.⁴ Dadurch erhalten alle geflüchteten Ukrainer:innen mit der Meldung vor Ort automatisch einen Aufenthaltstitel für drei Jahre und einen Arbeitsstatus in der EU. Des Weiteren wird ihnen hierdurch der Zugang zu Sozialhilfe und medizinischer Versorgung, Bildung für Minderjährige und unter bestimmten Voraussetzungen auch die Möglichkeit zur Familienzusammenführung gewährt. Damit ermöglichte die Richtlinie eine unbürokratische Aufnahme von Geflüchteten unabhängig vom eigentlichen Asylverfahren. Die Aktivierung der Richtlinie war ein einzigartiger Schritt, der bereits im Zuge der Geflüchtetenströme 2015 diskutiert, aber nie angewendet wurde.⁵

Auch in Deutschland ist die Hilfsbereitschaft in Gesellschaft und Unternehmen groß. Die Deutsche Bahn und andere Verkehrsunternehmen ermöglichten Menschen mit ukrainischem Pass eine Zeit lang kostenlose Bahnfahrten.⁶ Zahlreiche Angebote wurden auf Ukrainisch und/oder Russisch eingerichtet, wie etwa Kinderfernsehen, Informationsseiten oder Sprachkurse. Privatpersonen stellten Zimmer oder Wohnungen zur Verfügung, um Geflüchtete (vorübergehend) aufzunehmen und organisierten Spenden- und Hilfsaktionen.

³ UNHCR The UN Refugee Agency, „Operational Data Portal. Ukraine Refugee Situation.“ UNHCR The UN Refugee Agency, zuletzt geprüft am 25.09.2022, <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>.

⁴ Richtlinie 2001/55/EG des Rates vom 20. Juli 2001 über Mindestnormen für die Gewährung vorübergehenden Schutzes im Falle eines Massenzustroms von Vertriebenen und Maßnahmen zur Förderung einer ausgewogenen Verteilung der Belastungen, die mit der Aufnahme dieser Personen und den Folgen dieser Aufnahme verbunden sind, auf die Mitgliedstaaten, Richtlinie 2001/55/EG des Rates, Der Rat der Europäischen Union (2001).

⁵ *rbb24*, „So ist die Rechtslage für Ukrainer, die nach Deutschland flüchten.“ 24.02.2022, zuletzt geprüft am 25.09.2022, <https://www.rbb24.de/politik/thema/Ukraine/beitraege/gefluechtete-ukraine-migration-migrationsrecht-interview-kluth.html>.

⁶ Deutsche Bahn, „Information for Ukrainian refugees about entering and travelling within Germany.“ Deutsche Bahn, zuletzt geprüft am 25.09.2022, <https://www.bahn.de/info/helpukraine>.

Mit der enormen Hilfsbereitschaft ging jedoch auch eine Diskussion um die Gleichbehandlung von Geflüchteten aus verschiedenen Herkunftsländern einher. So ermöglichten die politischen Entscheidungen von EU und BRD, dass ukrainische Geflüchtete durch den automatischen Aufenthaltstitel eine Reihe von Erleichterungen erhielten, die es 2015 für Geflüchtete aus Syrien und anderen Ländern nicht grundsätzlich gab. So müssen Menschen aus der Ukraine nicht erst in Gemeinschaftsunterkünften unterkommen, sondern konnten direkt in Privatunterkünfte ziehen. Ukrainische Geflüchtete mit Hochschulzulassung können sich dank Aufenthaltsstatus auf ein Studium bewerben und haben BAföG-Anspruch. Geduldete Geflüchtete dagegen müssen nach dem deutschen Asylgesetz mindestens 15 Monate ununterbrochen in Deutschland leben, um BAföG erhalten zu können.⁷ Besonders die Frage nach Arbeitsmöglichkeiten heizt die Diskussion um eine Ungleichbehandlung an: Wo normalerweise Geflüchtete in Deutschland das Asylverfahren durchlaufen müssen, um einen gültigen Aufenthaltstitel und damit eine Arbeitserlaubnis zu erhalten, garantiert die EU-Richtlinie Ukrainer:innen eine direkte Arbeitserlaubnis.

Im Fragebogen wurden die Schüler:innen nach kritischen Situationen im Zusammenhang mit dem Ukraine-Krieg gefragt. 57 Schüler:innen gaben zunächst an, dass sie keine Konflikte oder kritische Situationen erlebt hätten. Teilweise widersprachen sich aber die Antworten auf die Frage nach kritischen Situationen (Frage 1), die verneint wurde und Frage 2, bei der dann doch auf eine kritische Situation eingegangen wurde (siehe Fragebogen im Anhang). 15 Schüler:innen und ein Lehrer berichteten von **Ungleichbehandlung**, vor allem was den Umgang von ukrainischen Geflüchteten und Geflüchteten aus anderen Ländern sowie die Thematisierung des Krieges in der Schule angehe. Eine Schülerin bemängelte eine **undemokratische Aussage einer Lehrkraft** im Zusammenhang mit Geflüchteten. Ein weiterer Schüler kritisierte eine Lehrkraft, der er **Beeinflussung bei der Meinungsbildung** zum Krieg vorwarf. Er und eine weitere Schülerin fühlten sich **in ihrer Meinungsäußerung begrenzt bzw. zu bestimmten Bekenntnissen gezwungen**. Ausdrücklich **positive Erfahrungen** im Umgang mit dem Ukraine-Krieg in der Schule äußerte eine Schülerin.

⁷ Niklas Hons und Kristian Kloof, „Darum werden Geflüchtete aus der Ukraine und Syrien ungleich behandelt.“ buten un binnen, zuletzt geprüft am 25.09.2022, <https://www.butenunbinnen.de/nachrichten/werden-fluechtlinge-ungleich-behandelt-bremen-100.html>.

2.1 Ungleichbehandlung

2.1.1 Zitate der Schüler:innen

1. Lehrer, 27 Jahre

“Ja; es kam vor, dass SuS sich aufgeregt haben, dass eine Doppelmoral bzgl Krieg herrscht.”

2. Weiblich, 18 Jahre, 12. Klasse

“Nicht direkt man hat die Ungerechtigkeit angesprochen die es gegenüber den Flüchtlingen aus dem nahen Osten und den ukrainischen Flüchtlingen wurde das Thema schnell wieder geschlossen”

3. Weiblich, 17 Jahre, Q1

“Ja mein sowi Lehrer hat seine Meinung geäußert aber auch anzeichnen dafür gemacht was die „richtige“ Wahl ist und hat klar gemacht dass er gegen putin ist und hat somit die Schüler beeinflusst”

4. Männlich, 15 Jahre, 10. Klasse

“Es wurde für Ukraine eine schweige min gemacht und wir haben die Lehrerin gefragt warum es nicht eine schweige min für Anschläge auf moschen gabs sie meinte das es gemacht wurde aber es stimmte nicht”

5. Weiblich, 18 Jahre, 13. Klasse

“Ja, als wir die Lehrer gefragt haben, wieso der Ukraine Krieg als wichtiger genommen wird, als die anderen Kriege.”

6. Weiblich, 17 Jahre, Q2

“Ich finde jedes menschliche Leben ist wertvoll und das sollte auch so vermittelt werden. Abgesehen von dem Ukraine-Krieg sollten wir allen Menschen, die vor einem Krieg oder vor Angst flüchten, helfen und mit offenen Armen empfangen.”

2.1.2 Interpretation der Schüler:innen Zitate

Die Äußerungen der Schüler:innen spiegeln ein Gefühl der Ungleichbehandlung wider, was die Situation von geflüchteten Menschen aus der Ukraine einerseits und Geflüchteten aus arabischen bzw. mehrheitlich muslimischen Ländern betrifft. Diese gefühlte Ungleichbehandlung bezieht sich sowohl auf den schulischen Rahmen, etwa wenn es um Schweigeminuten geht, die im Zusammenhang mit dem Ukraine-Krieg durchgeführt wurden, die es bei anderen Konflikte oder Anschlägen, die mehrheitlich muslimische Menschen betrafen, jedoch nicht gab. Auch die allgemeine Situation von Geflüchteten aus verschiedenen Ländern und deren Behandlung in Deutschland und weltweit wird thematisiert und kritisiert, wenn sie das Gefühl haben, dass muslimische Geflüchtete als Geflüchtete zweiter Klasse behandelt werden. Heraus sticht die Aussage einer Schülerin, dass es ihr schwerfällt, dieses Gefühl der

Ungleichbehandlung zu artikulieren und sich Gehör zu verschaffen, ohne dass dies als Aussage gegen die Ukraine gewertete werde.

2.2 Undemokratische Positionierung

2.2.1 Zitate der Schüler:innen

1. Weiblich, 17 Jahre, Q2

“Ja. Eine Lehrkraft hat die Aussage getätigt, dass wir nicht allen Menschen helfen können und wir schon genug Flüchtlinge aufgenommen hätten. Es würde reichen.”

2.2.2 Interpretation der Schüler:innen Zitate

Die Schülerin kritisiert die Aussagen einer Lehrkraft, die sie als negativ und unmenschlich empfindet. Die Aussage der Lehrkraft ist antidemokratisch und sollte so weder im Schulkontext noch außerhalb öffentlich getätigt werden.

2.3 Indoktrinierung und Begrenzung von Äußerungen Möglichkeiten

2.3.1 Zitate der Schüler:innen

1. Männlich, 16 Jahre, 10. Klasse

“Ja mein sowi Lehrer hat seine Meinung geäußert aber auch anzeichnen dafür gemacht was die „richtige“ Wahl ist und hat klar gemacht dass er gegen putin ist und hat somit die Schüler beeinflusst”

2. Weiblich, 18 Jahre, Q2

“Schwierig war es für mich, mich richtig zu erklären, damit ich nicht wirke, als würde ich et- was gegen die Ukraine haben und ich als schlecht dastehe”

2.3.2 Interpretation der Schüler:innen Zitate

Die Schüler:innen hatten teilweise das Gefühl, dass es im Zusammenhang mit dem Ukraine-Krieg nur eine richtige, nämlich eine pro-ukrainische Positionierung gab, die sie in der Schule vertreten konnten. Damit einher geht zu einem die Angst, seine Meinung überhaupt zu äußern, da sie anders ist und zum anderen die Angst, differenzierte Gedanken zu äußern und zu erklären, die den Eindruck erwecken könnten, dass man der Mehrheitsposition nicht entspreche. Ein Schüler kritisiert zudem die Art und

Weise der Meinungsäußerung einer Lehrkraft, die er als so dominant empfand, dass er es als Beeinflussung beschrieb.

2.4 Positive Erfahrungen

2.4.1 Zitate der Schüler:innen

1. Weiblich, 18 Jahre, 13. Klasse

“Es gab eine schweige Minute und ich hab danach mit der Lehrkraft diskutiert weshalb wir das für die ganzen anderen Kriegsofper nicht tun.”

“Sie hat gut gehandelt und hat mir versprochen, dass sie das Thema bei der Konferenz anzusprechen wird”

2.4.2 Interpretation der Schüler:innen Zitate

Die Schülerin berichtet von einer Situation, in der sie Kritik äußerte und das Gefühl hatte, damit ernst genommen zu werden. Nach einer Schweigeminute fragte sie eine Lehrerin, wieso es diese nicht auch für andere Kriegsofper gegeben habe. Sie kritisierte, dass die Menschen nicht gleich behandelt werden würden. Positiv nimmt sie wahr, dass ihr die Lehrkraft versprochen hätte, das Thema bei einer Konferenz anzusprechen und somit ihr Bedürfnis nach der Würdigung anderer Kriegsofper ernst genommen wurde.

2.5 Handlungsempfehlung

Auch wenn der Krieg andauert, gibt Lehrerin und Demokratiebildnerin Reina-Maria Neuerlich die Empfehlung, weiter über den Konflikt zu reden, denn das Thema ist auch nach einem Jahr nach wie vor präsent. Karim Fereidooni, Juniorprofessor für Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum rät Lehrer:innen, das Thema proaktiv aufzugreifen und nicht zu warten, bis es durch Streitigkeiten unter den Schüler:innen auf den Tisch kommt.

Dazu gehört zum einen, aktuelle Ereignisse im schulischen Kontext aufzugreifen und den Schüler:innen dabei die Möglichkeit zu geben, ihre Gefühle und Gedanken dazu zu äußern. Dabei ist es nach ufuq.de wichtig, die Empathie und mögliches Engagement der Jugendlichen ebenso zu würdigen, wie ihre Kritik oder Protest. Neuerlich berichtet, dass in ihrer Erfahrung es den Jugendlichen oftmals zuallererst um einen Ausdruck ihrer Gefühle gehe, bevor Platz für die inhaltliche Auseinandersetzung bestehe.

Diese inhaltliche und faktische Auseinandersetzung sollte dann in einem zweiten Schritt dann aber differenziert stattfinden: Worum geht es denn im Ukraine-Krieg oder in anderen Konflikten allgemein? Jugendliche brauchen oftmals ein vertiefendes Hintergrundwissen, um die Argumente, die sie hören und teilweise auch wiedergeben, einordnen und hinterfragen zu können.

Die Thematisierung des Krieges im Unterricht kann auf verschiedene Weise geschehen: Es kann hilfreich sein, verschiedene Konflikte zu vergleichen, da die ungleiche Wahrnehmung von Konflikten in Deutschland und die Ungleichbehandlung von Geflüchteten ein großes Thema für die Schüler:innen ist. Dies ist laut Neuerlich insbesondere der Fall, wenn die Schüler:innen einen persönlichen Bezug zu anderen Kriegsregionen haben. Fereidooni rät dazu, dass Lehrer:innen die Ungleichbehandlung von Geflüchteten nicht unkommentiert lassen sollten. Wichtig ist, dass Schüler:innen in ihrer Individualität ernst genommen werden und man sie nicht zu Vertreter:innen ihres Herkunftslandes mache. Dabei sollte nach ufuq.de auch der Perspektivwechsel geübt werden, um zu sehen, welchen Blickwinkel die anderen Kriegsparteien und/oder Konflikttakteur:innen verfolgen. Das kann zur differenzierten Meinungsbildung beitragen. Wichtig ist zudem, auch Gerechtigkeit und Ungerechtigkeiten zu thematisieren. Um einen Gefühl der Ohnmacht entgegenzuwirken und um Möglichkeiten der Solidarität zu schaffen, kann es für die Jugendlichen hilfreich sein, ihnen Handlungsoptionen aufzuzeigen und diese mit ihnen zu diskutieren. Im Rahmen des Ukraine-Kriegs können das z.B. Spenden sammeln oder (Leser:innen-)Briefe schreiben sein.

Interveniert werden sollte erst, wenn der Protest oder die Kritik der Jugendlichen kippen und abwertende Ideologien oder Feindbilder beinhalten. Hierbei ist eine Balance wichtig: Natürlich muss es benannt und aufgezeigt werden, wenn etwa die Grenzen der Menschenrechte in Aussagen überschritten werden. Gleichzeitig sollte man nicht vergessen, dass manche Äußerungen Mittel zum Zweck und ein Austesten von Grenzen ist. Es ist daher wichtig, die Aussage von der Person zu trennen und zu schauen, welches Bedürfnis hinter der Äußerung eine:r Jugendlichen stecken könnte.

Themenschwerpunkt: Schweigeminuten

Schweige- oder auch Gedenkminuten stellen eine Art des Gedenkens sowie einen Ausdruck von Solidarität mit Verstorbenen und deren Hinterbliebenen dar. Dabei kommen Menschen zusammen, um gemeinsam für eine Minute ihre alltäglichen Tätigkeiten niederzulegen und einer oder mehreren verstorbenen Personen zu gedenken. Die Schweigeminute beschreibt also ein nicht-religiös geprägtes Ritual, um Toten zu gedenken, welches auch nicht-religiöse Menschen oder Menschen verschiedener Religionen eine Möglichkeit bietet, den Toten respektvoll zu gedenken, ohne beispielsweise ein bestimmtes Gebet zu sprechen. Das Stilllegen des öffentlichen Lebens symbolisiert hierbei den Einschnitt, den der Todesfall ausgelöst hat. Meist werden Schweigeminuten durch höhere Politiker:innen oder Verbandsvertreter:innen angeordnet.

Diese Art des Gedenkens wird oftmals nach einschneidenden Ereignissen, wie beispielsweise dem Tod eines Prominenten, schweren Naturkatastrophen, Unfällen oder auch nach terroristischen Anschlägen abgehalten.

Da es sich bei solchen Schweigeminuten um ein gemeinschaftliches Erinnern und Bekundung von Solidarität handelt, werden diese im öffentlichen Raum durchgeführt. Dementsprechend sind auch Schulen Orte, an denen mittels Schweigeminuten öffentlich Andacht gehalten wird. Im schulischen Kontext werden oftmals Schweigeminuten nach extremistisch motivierten Morden oder terroristischen Anschlägen abgehalten.

So wurde auch nach dem Mord an dem Lehrer Samuel Paty im Oktober 2020 in Frankreich eine Schweigeminute an deutschen Schulen gehalten. Paty hatte unter anderem mit Karikaturen des Propheten Mohammed aus der Satirezeitschrift Charlie Hebdo eine Unterrichtseinheit zum Thema Meinungsfreiheit gestaltet. Er wurde am 16. Oktober 2020 von einem islamistisch motivierten Täter enthauptet. Diese Tat wurde vom französischen Staatspräsidenten Emmanuel Macron, aber auch von Vertreter:innen des Islam, auf das Schärfste verurteilt. Der Mord an Paty löste heftige Diskussionen um Islamismus, aber auch um anti-muslimischen Rassismus, in Frankreich aus.

Eine Schweigeminute, die in französischen Schulen gehalten wurde, wurde laut der französischen Regierung an knapp 400 Schulen gestört, in einigen Städten leitete die Polizei Ermittlungen gegen Schüler:innen ein, die das Verhalten des Attentäters offenkundig unterstützten.⁸

⁸ Michaela Wiegel, „Störungen, Drohungen, Beschädigungen.“ *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 06.11.2020, <https://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/gedenken-an-ermordeten-lehrer-stoerungen-drohungen-beschaedigungen-17039578.html>.

An vielen deutschen Schulen wurde ebenfalls eine Schweigeminute zum Gedenken an Samuel Paty durchgeführt. Viele Lehrkräfte befürchteten bereits im Voraus, dass Schüler:innen sich der Schweigeminute verweigern könnten oder gar mit dem Täter sympathisieren würden. Dies stellte für viele Lehrer:innen eine pädagogische Herausforderung dar, wie sie mit solchen Äußerungen emphatisch umgehen könnten.

Die Verweigerungen oder Kritik der Schüler:innen ist oftmals kein Ausdruck von Zustimmung mit den Taten eines extremistisch motivierten Täters, sondern zeigt vielmehr den Unmut darüber, dass häufig mit zweierlei Maß gemessen wird.⁹ Demnach empfinden Schüler:innen, dass Schweigeminuten für Opfer islamistischer Taten, nicht jedoch für Opfer rechter Gewalt abgehalten werden.

Es gibt keine offiziellen Statistiken dazu, wie viele Schweigeminuten jährlich in Deutschland zu welchem Anlass veranstaltet werden, deshalb ist es wichtig, die Perspektive der Schüler:innen einzunehmen, um zu verstehen, weshalb sie Kritik äußern.

3.1. Ungleichbehandlung bei Schweigeminuten für Konflikte in europäischen vs. nicht.europäischen (arabischen?) Ländern

Dieser Fragenblock zielte darauf ab, zu erfragen, inwiefern die Schüler:innen in der Schule Erfahrungen mit Schweigeminuten gemacht haben und wie sie diese erlebt haben. Über 50% berichten, bisher keine Erfahrungen mit Schweigeminuten in der Schule gemacht zu haben. Etwa 35% der Schüler:innen berichten über positive Erfahrungen mit Schweigeminuten, in denen die Lehrkräfte offen und respektvoll in den Austausch über Schweigeminuten und die Problematiken, die mit diesen einhergehen können, getreten sind. Dennoch berichten ca. 24% der Schüler:innen, die Erfahrungen mit Schweigeminuten gemacht haben, von Ungleichbehandlung und Gefühlen des Nicht-Verstanden-Werdens.

3.1.1 Zitate der Schüler:innen

1. Weiblich, 16 Jahre, Klassenstufe 10

“Es wurden Schweigeminuten für den Ukrainischen Krieg gehalten aber gar keine für andere Kriegen z.B Syrien Afghanistan etc”

2. Weiblich, 18 Jahre, Klassenstufe Q2

“Mehrere Male gab es Schweigeminuten wenn der Anschlag einen Zusammenhang mit dem Islam hat. Wurde der Anschlag jedoch von einem Nicht-Muslim begangen wurde nie drüber

⁹ Jochen Müller, „Solidarisch gedenken. Möglichkeiten und Fallstricke von Schweigeminuten“ (Bundeszentrale für politische Bildung, 2021), <https://www.bpb.de/themen/infodienst/326760/solidarisch-gedenken/>.

geredet.

3. Weiblich, 18 Jahre, Klassenstufe 13

“Ja, für die Ukrainer gab es eine Schweigeminute, danach hatte ich eine Diskussion mit der Lehrerin, dass wir so etwas nicht für die anderen Kriegsoffer tun.”

4. Männlich, 18 Jahre, Klassenstufe 12

“Schweigeminuten finden nicht gerecht statt”

5. Geschlecht nicht angegeben, 16 Jahre, Klassenstufe 10

“Doch einer aus der Klasse hatte gesagt wieso wir nicht für palestina zb schweigeminute machen die Reaktion vom Lehrer war komisch”

3.1.2 Interpretation der Schüler:innen Zitate

Die Antworten der Schüler:innen, die in diesem Fragenblock angaben, bereits negative Erfahrungen mit Schweigeminuten in der Schule gemacht zu haben, ähneln sich stark. Sie alle berichten davon, dass sie es als ungerecht empfinden, dass Schweigeminuten für die Opfer des Ukraine-Kriegs durchgeführt werden, allerdings nicht für Kriege in arabischen Ländern wie Syrien, Afghanistan oder auch Palästina. Dies empfinden sie als eine Ungleichbehandlung anderer, nicht-europäischer Kulturen. Insbesondere die Schüler:innen, die diese Ungleichbehandlung im Unterricht ansprachen und eine abweisende Antwort ihrer Lehrkraft erhielten, beschreiben, dass ihnen Wertschätzung und Respekt ihrer Meinung fehlte. Außerdem drücken sie aus, dass ebendieser Mangel an Respekt und Wertschätzung auch darin deutlich werde, dass keine Schweigeminuten für Anschläge oder Kriegsoffer in islamischen Ländern, oder dem Anschlag in Hanau, gehalten werden.

3.2. Nonkonformes Verhalten während einer Schweigeminute

Einige der Schüler:innen (ca. 8,5%), die über Erfahrungen mit Schweigeminuten verfügten, berichten auch von non-konformem Verhalten ihrer Mitschüler:innen während einer Schweigeminute. Non-konformes Verhalten bezeichnet hierbei Verhaltensweisen, die sich gegen das erwartete Sozialverhalten während einer Schweigeminute (wie beispielsweise, still stehen und schweigen) auflehnen und daher als störend empfunden werden.

3.2.1 Zitate der Schüler:innen

1. Männlich, 17 Jahre, Klassenstufe Q1

“Einige Schüler haben die Schweigeminute nicht ernst genommen und haben gelacht”

2. Männlich, 17 Jahre, Klassenstufe Q1

“Ja gab es, viele Schüler konnten nicht ernst bleiben.”

3. Männlich, 26 Jahre, Klassenstufe Q2

“Ich hätte mir von der Lehrkraft gewünscht, dass sie den Schülern bewusst macht, welche Bedeutung eine Schweigeminute hat und hätte mir erneut eine Schweigeminute in der Klasse gewünscht”

3.2.2 Interpretation der Schüler:innen Zitate

Hier lässt sich ebenfalls eine klare Tendenz der Antworten feststellen: Die Schüler:innen, die ihre Erfahrungen mit Schweigeminuten als negativ bewerten, tun dies einerseits aufgrund der empfundenen Ungleichbehandlung bei der Durchführung von Schweigeminuten, andererseits kritisieren sie auch das Verhalten ihrer Mitschüler:innen, die sich entgegen der erwarteten Norm verhalten. Diese fehlende Ernsthaftigkeit der Schüler:innen während einer Schweigeminute, erzeugt bei ihren Mitschüler:innen Unwohlsein und diese wünschen sich, dass sich Lehrkräfte in solchen Fällen deutlich positionieren und zu einer respektvollen Umsetzung der Schweigeminute beitragen.

3.3 Wunsch nach Teilhabe an inklusiven Schweigeminuten

In vielen Antworten der Umfrage wird immer wieder deutlich, dass die Bedeutung von Schweigeminuten den Schüler:innen bewusst ist und sie diese als wichtig empfinden. Der Wunsch danach, Schweigeminuten für eine bandbreite von Konflikten und Kriegsopfern einzuführen, die auch muslimische Menschen betrifft, wird von knapp 17% der Schüler:innen geäußert, die über ihre Erfahrungen mit Schweigeminuten berichten.

3.3.1 Zitate der Schüler:innen

1. Weiblich, 16 Jahre, Klassenstufe 10

“Ich als Ausländerin hab den Ukrainer verstanden aber es sollte auch genau so viel Aufmerksamkeit und Hilfe für andere Länder geben”

2. Männlich, 18 Jahre, Q2

“Eine Schweigenminute für Alle Anschläge”

3. Männlich, 15 Jahre, Klassenstufe 9

“Die Lehrkraft hätte sich auch für andere einsetzen sollen”

4. Weiblich, 18 Jahre, Klassenstufe Q2

“Man wird als Muslim missverstanden. Als ob unsere Stimmen nichts wert sind.”

3.4.1 Interpretation der Schüler:innen Zitate

Bei diesen Antworten lässt sich herauslesen, dass die Schüler:innen den Opfern von Kriegen und Anschlägen empathisch und mitfühlend gegenüberstehen. Gleichzeitig äußern sie auch eine gewisse Frustration darüber, dass Opfern von Konflikten oder Anschlägen im nicht-europäischen Ausland nicht durch eine Schweigeminute gedacht wird. Oftmals berichten sie davon, dass Lehrkräfte sie abwertend oder zurückweisend behandeln, wenn sie das Gespräch suchen. Dementprechend fühlen sie sich missverstanden, dies steht in Kontrast zu ihrem Wunsch nach Teilhabe und Wertschätzung auch bei der Durchführung von Schweigeminuten. Sie wünschen sich, dass Schweigeminuten inklusiver gehalten werden, also auch muslimischen Opfer beispielsweise in nicht-europäischen Kriege und Anschlägen gedacht wird.

3.4 Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte

Schweigeminuten können in der Schule zu konfliktreichen Situationen führen, gleichzeitig können sie auch als Mittel dienen, um in den direkten Austausch mit Schüler:innen zu treten. Konflikte, sowie Protest oder non-konformes Verhalten während einer Schweigeminute, können verhindert beziehungsweise gemindert werden, indem Sie als Lehrkraft bereits vor Durchführung der Schweigeminute mit Ihrer Klasse ein Gespräch suchen. Dabei kann es hilfreich sein, darüber zu sprechen, warum wir Schweigeminuten halten und wie ebendiese ablaufen. Dadurch können Missverständnisse einerseits vermieden werden, andererseits bietet sich so auch eine Möglichkeit für die Schüler:innen, offene Fragen sowie Kritik an der Durchführung einer Schweigeminute in einem offenen, respektvollen Rahmen zu äußern. Dabei kann es auch vorkommen, dass Schüler:innen sich weigern, an einer Schweigeminute teilzunehmen. Hier bietet es sich an, mit den Schüler:innen, gegebenenfalls im kleineren Rahmen, über ihre Beweggründe der Verweigerung zu sprechen und nach Möglichkeiten suchen, einen Kompromiss zu finden.

Die Umfrageergebnisse zeigen, dass Schüler:innen sich von ihrer Lehrkraft wünschen, dass diese respektvoll mit ihrer Meinungsbekundung zu Schweigeminuten umgehen. Die Jugendlichen zeigen, dass sie empathisch sind und mit den Opfern von Krieg und Gewalt Mitgefühl empfinden, egal welcher Herkunft diese Opfer sind. Sie wünschen sich von ihrer Lehrkraft, dass diese auch Mitgefühl für Gewaltopfer zeigen, auch wenn die Schulleitung beispielsweise keine Schweigeminute für diese Konflikte abhält.

Ein weiterer Punkt, der in einem Gespräch innerhalb einer Klasse diskutiert werden kann, ist über die Motive von Gewalt in persönlichen sowie politischen Konflikten zu sprechen. Außerdem können Sie

gemeinsam darüber diskutieren, warum Doppelstandards bei der Durchführung von Schweigeminuten bestehen und Möglichkeiten des Gedenkens finden, in denen alle Schüler:innen partizipieren möchten.

Nichtsdestotrotz sollten Sie sich deutlich positionieren und intervenieren, wenn konstruktiv geäußerte Kritik in Protest umschlägt, der Menschen herabgewürdigt oder Feindbilder sowie antidemokratische Ideologien reproduziert.

Wenn Sie während solcher Diskussionen oder anderer Situationen im Schulalltag vermuten, dass ein:e Schüler:in ideologisch bedenkliche Äußerungen trifft und Sie eine Entwicklung hin zu radikaleren Denkweisen feststellen, ist es oft hilfreich, sich im ersten Schritt an Kolleg:innen zu wenden, die solche Entwicklungen ebenfalls beobachtet haben könnten oder Erfahrungen damit bei anderen Schüler:innen gemacht haben. In einem nächsten Schritt können Sie sich auch an Beratungsstellen wenden, die sich mit Radikalisierung bei jungen Menschen befasst und Sie umfassend beraten können.

Themenschwerpunkt: Rassismus

Der *Rassismus* ist als Begriff schon seit langer Zeit Teil des öffentlichen Diskurses und bildet das Tätigkeitsfeld für viele Menschen, beispielsweise in der politischen Bildungsarbeit. Gleichzeitig ist zu konstatieren, dass es den „einen“ Rassismusbegriff nicht gibt und dessen Verwendung nicht unproblematisch ist: Gründe dafür sind beispielsweise die inhaltliche Weite, die schwere Abgrenzbarkeit und die starke politische Aufladung. Im Folgenden wird kurz umrissen, worauf sich der Rassismusbegriff bezieht, was ihn ausmacht und welche Funktion er bedient.

Rassismus ohne „Rasse“? Den Ausgangspunkt bildet die Einsicht, dass es keine menschlichen „Rassen“ gibt. In der zeitgenössischen Biologie ist der Begriff „Rasse“ durch andere Klassifikationen ersetzt worden, etwa durch den Begriff der „Population“. Populationen zeichnen sich durch gemeinsame phänotypische Merkmale aus, die wiederum das Resultat eines verminderten Genaustausches mit anderen Populationen sind. Das bedeutet, Menschen lassen sich zwar in unterschiedliche Populationen einteilen, gehören dennoch einer gemeinsamen Spezies an, da sie sich trotzdem zu 99,9% genetisch gleichen.¹⁰ Es wird deutlich, dass sich rassistisches Handeln auf etwas bezieht, das keine empirische Realität hat. „Rasse“ ist vielmehr ein von Rassismus hervorgebrachtes Konstrukt.

Was zeichnet Rassismus aus? In Anlehnung an Stuart Hall handelt es sich bei Rassismus um eine Markierung von Unterschieden, die dazu dient, die Eigengruppe von einer beliebigen Fremdgruppe abzugrenzen. Entscheidend ist hierbei, dass diese Markierungen willkürlich gewählt sind (Hautfarbe, Armlänge, Herkunft) und bestimmte Zielsetzungen verfolgt. Die Markierungen dienen also dazu soziale, politische und wirtschaftliche Handlungen zu legitimieren, die bestimmten Gruppen den Zugang zu materiellen und symbolischen Ressourcen verwehrt, wohingegen sich die ausschließende Gruppe dadurch einen privilegierten Zugang sichert. Dieser etwas technisch anmutenden Definition lassen sich drei Hauptfunktionen/Charakteristika von Rassismus entnehmen: Erstens dient „Rasse“ zur Legitimation zuvor unterstellter Unterschiede und gesellschaftlicher Diskriminierungen. Ein Beispiel dafür wäre etwa die Begründung eines schlechteren Rechtsstatus für Muslim*innen aufgrund ihrer „minderwertigen“ Rasse. Zweitens basiert Rassismus auf Differenzkonstruktionen zwischen der vermeintlichen Eigen- und Fremdgruppe. Dabei sind die Differenzkategorien willkürlich ausgewählt und bleiben stets wandelbar. Der Prozess, in dem verschiedene Merkmale zu Markern für eine „Rasse“ werden, kann auch als Rassifizierungsprozess beschrieben werden. Drittens werden der Fremdgruppe bestimmte Defizite zugeschrieben. Entscheidend ist hierbei, dass die Defizite naturalisiert bzw. kultu-

¹⁰ Dorothee Kimmich, Franziska Bergmann und Stephanie Lavorano, Hrsg., *Was ist Rassismus? Kritische Texte*, Reclams Universal-Bibliothek Nr. 19220 (Stuttgart: Reclam, 2016), 13–22.

realisiert werden. Das bedeutet, soziale Unterschiede oder Charaktereigenschaften werden auf die jeweiligen biologischen Anlagen oder Kultur zurückgeführt. Die unterstellten Charaktereigenschaften liegen somit in der „Natur“ desjenigen und sind folglich unveränderbar. In diesem Sinne wurde im nationalsozialistischen Deutschland die zuvor unterstellte „Gier“ der Jüd:innen auf die vermeintlich minderwertige Biologie einer jüdischen Rasse zurückgeführt.

Gesellschaftliche Dimensionen von Rassismus. Rassismus ist, wie zuvor beschrieben, mit einer gesellschaftlichen Diskriminierung verbunden. Gesellschaftlich lässt sich Rassismus auf verschiedenen Ebenen verorten: Der *strukturelle* Rassismus bezieht sich auf ein gesellschaftliches System, das mit seinen Rechtsvorstellungen, politischen und ökonomischen Strukturen bestimmte Minoritäten ausgrenzt. Demgegenüber bezieht sich der *institutionelle* Rassismus auf Organisationsstrukturen, deren etablierte Gewohnheiten, Wertevorstellungen oder auch Handlungsmaximen. Zuletzt beschreibt der *individuelle* Rassismus die persönlichen Handlungen bzw. Einstellungen und bezieht sich auf eine direkte Interaktion. Dabei können Handlungen sowohl *intendiert* als auch *nicht intendiert* rassistisch sein. Ein Beispiel für *intendierten Rassismus* wäre die bewusste Herabwürdigung eines Anderen aufgrund etwaiger rassifizierter Merkmale. Ein Beispiel für nicht-intendierten Rassismus wäre, wenn sich *ungewollt* die diskriminierende Wirkung einstellt.¹¹

Übersicht der thematischen Schwerpunkte

In der Umfrage gaben 41,3% der befragten Schüler:innen an, noch nicht von Rassismus betroffen gewesen zu sein. Im Gegensatz dazu haben jedoch bereits 49,3 % der befragten Schüler:innen Rassismus in irgendeiner Form erfahren. Ebenso gab es 9,3% Enthaltungen bzw. ungültige Antworten. Aus den Antworten der Schüler:innen konnten folgende drei thematische Kategorien/Schwerpunkte gebildet werden: Erstens die Kategorie der „Rassifizierungsmerkmale“, welche mit 37,8% die dominanteste Kategorie bildete. Daran schließt sich die zweite Kategorie der Ungleichbehandlung mit 35,1% der Äußerungen an. Zuletzt wurden auch die Schilderung der Auswirkungen rassistischer Handlungen zu einer Kategorie zusammengefasst; diese erhielt 27% . Ferner ist darauf hinzuweisen, dass 9,3% der Schüler:innen bestimmte Handlungen der Lehrkräfte.

¹¹ Birgit Rommelspacher, „Was ist eigentlich Rassismus?“ In *Rassismustheorie und -forschung*, Bd. 1, hrsg. v. Claus Melter und Paul Mecheril, Reihe Politik und Bildung 47 (Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., 2009), 1.

4.1 Rassifizierungsmerkmale

Jene, in dieser Kategorie zusammengefassten Aussagen beschreiben Situationen, in denen sich die Schüler:innen nicht als Individuen, sondern als Zugehörige einer Rasse adressiert fühlten. Dabei wird primär eine Überbetonung der individuellen Herkunft sowie die diskriminierenden Kommentare bezüglich des Kopftuchs als Marker für Rassismus gewertet.

4.1.1 Zitate der Schüler:innen

1. Männlich, 17 Jahre, Klassenstufe 12

“Ich habe in der fünften Klasse mal Mist gebaut um ehrlich zu sein. Daraufhin hat mich eine Lehrerin aus dem Klassenzimmer verwiesen und mich angeschrien und mich gefragt warum ich diesen Mist gebaut habe. Ich habe mich dafür dann entschuldigt und gesagt das es nicht mehr vorkommt. Sie hat anschließend mich dann gefragt woher meine Eltern kommen mit einem gewaltigen schrei, was für mich kritisch ist. Ich verstehe nicht warum sie wissen möchte woher meine Eltern kommen. Ich habe es als rassistische Anspielung aufgenommen.”

2. Weiblich, 20 Jahre, Klassenstufe Q2

“Versteckten Rassismus hab ich schon erlebt. Man wird nie direkt rassistisch beleidigt jedoch kommt es immer zu herabschauenden Kommentaren. Man sieht wie Mädchen mit Kopftuch in Frage gestellt werden, rassistische Witze etc...”

3. Weiblich, 21 Jahre, Klassenstufe 13

“Ich komme aus dem Balkan und in mein Land wird häufig mit Drogen und Menschenhandel in Verbindung gebracht. Mein Lehrer hat damals zu mir gesagt, aus dir wird sowieso nichts außer ein Drogendealer oder Menschenhändler”

4. Weiblich, 17 Jahre, Klassenstufe Q2

“Da gibt es mehrere Erfahrungen: rassistische Aussagen über Kopftücher (Verbot); Probleme mit der Sprache Deutsch wird meist sofort auf die Herkunft geschoben; etc.”

4.1.2 Interpretation der Schüler:innen Zitate

Die Verknüpfung von sprachlichen Defiziten oder einem Fehlverhalten mit der (kulturellen) Herkunft oder auch Religion der Schüler:innen wird von ihnen als rassistisch wahrgenommen - unabhängig von der Sprechintention. Die geschilderten Situationen deuten auf das Fortdauern von Stereotypen bezüglich Menschen mit Migrationsgeschichte auf Seiten der Lehrkraft hin. Besonders evident wird dies im dritten Zitat, als die Lehrkraft die kulturelle Herkunft der Schülerin mit Kriminalität verquickt und dadurch eklatant abwertet. Ebenso wird das Problem des impliziten Rassismus angesprochen, d.h. rassistische Aussagen oder Handlungen werden unter einem anderen Deckmantel verschleiert. Die

konsequente Verwendung des Plurals legt nahe, dass sich die Schüler:innen häufiger mit solchen Situationen konfrontiert sehen.

4.2 Ungleichbehandlung

In der Kategorie der "Ungleichbehandlung" wurden Aussagen zusammengefasst, in denen die Schüler:innen von einer Situation berichten, in der sie eine Ungleichbehandlung wahrgenommen haben. Dabei beziehen sich Ungleichbehandlungen insbesondere auf folgende Aspekte: Die Wahrnehmung der Notengebung, der Bewertung des Schüler:innenverhaltens durch die Lehrkraft und die Auswirkungen des Kopftuchtragens im Berufsalltag.

4.2.1 Zitate der Schüler:innen

1. Weiblich, 16 Jahre, Klassenstufe 12

"Leute bekommen wegen deren Migrationshintergrund bekommt man schlechtere Noten oder wenn man ein Kopftuch hat wird man auch diskriminiert".

2. Weiblich, 18 Jahre, Klassenstufe Q2

"In einigen Fällen, wird der „Prototyp deutsch“ besser gewertet als anders aussehende, die einen Migrationshintergrund haben."

3. Weiblich, 20 Jahre, Keine Angabe zur Klassenstufe

"Als Ausländer hat man das Gefühl, dass man von einigen Lehrern(nicht alle) unsympathischer wahrgenommen wird. Es ist regelmäßig so dass wir Ausländer die uns melden nicht die gleiche Note bekommen wie ein Deutscher der sich meldet obwohl die Qualität und Quantität in etwa gleich ist und dass schlimmste ist das, dass Rassismus an unserer Schule etwas normales ist und dumme Kommentare von den Lehrern wie Nigga, Schwarzkopf, Knacke."

4. Männlich, 16 Jahre, Klasse 10

"Ja es gibt Leute die wegen betriebe nicht mehr Leute annehmen die Kopftuch tragen das tut man nicht ist unfair in Deutschland ist es schon passiert das Kopftücher verboten wurden in Jobs."

4.2.2 Interpretation der Schüler:innen Zitate

Die Schüler:innen nehmen eine Ungleichbehandlung aufgrund ihrer Herkunft oder ihres Aussehens wahr. Diese wird insbesondere in der Notengebung, der Bewertung ihres Verhaltens durch die Lehrkraft oder auch beim Tragen eines Kopftuchs wahrgenommen. Entscheidend ist, dass die negative Behandlung explizit auf ihr Aussehen (Kopftuch) und ihre Herkunft zurückgeführt wird. Ebenso wird

eine implizite "deutsche Norm" bzw. "Normalität" antizipiert, welche die Schüler:innen nicht erfüllen können. Sehr deutlich verbalisieren die Schüler:innen daher ein Gefühl der mangelnden Zugehörigkeit zur Gemeinschaft und drücken so, wenngleich indirekt, einen Wunsch nach Anerkennung und Teilhabe aus.

4.3 Auswirkungen rassistischer Aussagen/ Handlungen

Jene Schüler:innen Aussagen beschreiben die Auswirkungen der als rassistisch wahrgenommenen Aussagen und Handlung auf sie. Im Besonderen wird von Ohnmachts-, Einsamkeits-, Enttäuschungs- und Gefühlen der Ausgrenzung berichtet.

4.3.1 Zitate der Schüler:innen

1. Weiblich, 17 Jahre, Klassenstufe 12

"Alles. Ich wollte in dem Moment gar nicht mehr existieren ich war ein 10 jähriges Mädchen, welches mir stolz neu angefangen hat den hijab zu tragen und dann zu hören, dass es ja nicht zu Deutschland gehöre und man sich integrieren müsse."

2. Weiblich, 18 Jahre, Klassenstufe 12

"Vorurteile, die an andere Schüler automatisch weitervermittelt werden, da die Lehrkraft eine Vorbildfunktion einnimmt. Systematisches Ausgrenzen / Benachteiligen nach Herkunft."

3. Männlich, 26 Jahre, Klassenstufen 13

"Ich war sauer und traurig, dass mein Lehrer so über mich und mein Land dachte."

4.3.2 Interpretation der Schüler:innen Zitate

Insbesondere für Schüler:innen mit Migrationsgeschichte ist ein Gefühl der Zugehörigkeit zur Gemeinschaft essentiell. Durch die rassistischen Aussagen oder Handlungen scheint ihnen jedoch eben jenes Zugehörigkeitsgefühl genommen zu werden - in dieser Hinsicht lässt sich die Verbalisierung von Einsamkeits- und Gefühlen von Ausgrenzung deuten. Ferner wännen sich die Schüler:innen in einer Ohnmachtssituation, was auf die konstitutive Machtasymmetrie zwischen Lehrkräften und den Schüler:innen hinweist. Darin kommt der als gering wahrgenommene Handlungsspielraum der Schüler:innen gegenüber den Lehrkräften zum Ausdruck. Ferner fungiert die Lehrkraft – in gewissem Maße –

auch als eine Bezugsperson, wodurch eine solche Äußerung auch auf einer persönlichen bzw. Beziehungsebene verletzt.

4.3.3 Handlungsempfehlungen

Lehrer*innen sollten Anerkennung für die “familiären Wurzeln” der Schüler:innen signalisieren und sie in ihrer Zugehörigkeit zur Gemeinschaft bestärken. Beispielsweise könnten entsprechende Akzente in der Unterrichtsplanung gesetzt werden, etwa das gezielte thematisieren von gesellschaftlicher Vielfalt.

Lehrkräfte sollten die eigene Positionen und Sichtweisen auf Schüler:innen immer wieder reflektieren. Entscheidend ist hierbei, dass das (konflikthafte) Verhalten von Schüler:innen nicht kulturalisiert wird. Das bedeutet, die Ursache für ein bestimmtes Verhalten in der kulturellen Herkunft der Schüler:innen zu suchen - sehr viel stärker als die kulturelle Zugehörigkeit prägt das soziale Milieu das Verhalten der Schüler:innen. Vielmehr sollte das offene Gespräch mit den Schüler:innen gesucht und die Auslöser/Gründe für das Verhalten erfragt werden.

Lehrkräfte sollten bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte bzw. Materialien sensibel für rassistische oder stereotype Darstellungen sein und diese im Vorfeld genauer prüfen.

Bei Vorfällen mit bzw. zwischen Schüler:innen sollte zunächst das Gespräch mit den Betroffenen gesucht werden. Dabei ist es wichtig, dass ein offener Gesprächsraum entsteht und der Vorfall nicht direkt auf eine “problematische” Religion, Herkunft oder Kultur bezogen wird. Erfragen Sie die Gründe für das Verhalten bzw. worum es eigentlich geht. Ausschlaggebend ist hierbei, Gesprächsbereitschaft zu signalisieren, aktives Zuhören zu präzisieren und Interesse am Gegenüber zu signalisieren.

Danksagung

Gerne möchten wir, die Gruppe „Pädagogik“, uns bei Bernd Ridwan-Bauknecht für die inhaltliche Beratung ebenso wie die Unterstützung bei der Datenerhebung herzlich danken. Ebenso danken wir der Bundeszentrale für politische Bildung für die Ressourcen und materielle Unterstützung, ohne die das Projekt nicht hätte realisiert werden können: Christian Saßmannshausen und Gereon Flümman für die Organisation der „MasterClass: Präventionsfeld Islamismus 2021/22“ sowie Ronja Meurer für die Koordination. Ein weiterer Dank gilt Hannah Newberry für die Moderation der MasterClass sowie Philippe Marquardt für die inhaltliche Unterstützung bei der Konzeption unseres Projekts. Außerdem möchten wir uns bei allen weiteren Referent:innen und Teilnehmer:innen der MasterClass für den fruchtbaren Austausch und spannende Inputs bedanken.

Literaturverzeichnis

- Anette Kuhn. „Gibt es eine Ungleichbehandlung Geflüchteter?“, Deutsches Schulportal. Zuletzt geprüft am 26.11.2022. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/karim-fer-eidooni-gibt-es-eine-ungleichbehandlung-gefluechteter/>.
- Bossong, Caroline, Dilek Dipçin, Philippe A. Marquardt, Frank Schellenberg und Johannes Drerup. *Islamismusprävention in pädagogischen Handlungsfeldern: Rassismuskritische Perspektiven*. Schriftenreihe Band 10718. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 2022.
- Deutsche Bahn, Hrsg. „Information for Ukrainian refugees about entering and travelling within Germany.“ Deutsche Bahn. Zuletzt geprüft am 25.09.2022. <https://www.bahn.de/info/helpukraine>.
- „Jetzt mal konkret! Anregungen für den Unterricht #2: Alles anders? Solidarität mit Geflüchteten – aus der Ukraine und aus anderen Ländern.“ Zuletzt geprüft am 26.11.2022. <https://www.ufuq.de/aktuelles/die-autorin-der-neuen-ausgabe-von-jetzt-mal-konkret-im-kurzinterview-warum-man-auch-jetzt-noch-mit-jugendlichen-ueber-den-krieg-in-der-ukraine-sprechen-sollte/>.
- Kimmich, Dorothee, Franziska Bergmann und Stephanie Lavorano, Hrsg. *Was ist Rassismus? Kritische Texte*. Reclams Universal-Bibliothek Nr. 19220. Stuttgart: Reclam, 2016.
- Müller, Jochen. „Solidarisch gedenken. Möglichkeiten und Fallstricke von Schweigeminuten.“ Unveröffentlichtes Manuskript. <https://www.bpb.de/themen/infodienst/326760/solidarisch-gedenken/>.
- Niklas Hons und Kristian Kloöß. „Darum werden Geflüchtete aus der Ukraine und Syrien ungleich behandelt.“ buten un binnen. Zuletzt geprüft am 25.09.2022. <https://www.butenun-binnen.de/nachrichten/werden-fluechtlinge-ungleich-behandelt-bremen-100.html>.
- Reina-Maria Nerlich. „Alles anders? Solidarität mit Geflüchteten – aus der Ukraine und aus anderen Ländern.“ Jetzt mal konkret! – Anregungen für den Unterricht #2 Unveröffentlichtes Manuskript.
- Richtlinie 2001/55/EG des Rates vom 20. Juli 2001 über Mindestnormen für die Gewährung vorübergehenden Schutzes im Falle eines Massenzustroms von Vertriebenen und Maßnahmen zur Förderung einer ausgewogenen Verteilung der Belastungen, die mit der Aufnahme dieser Personen und den Folgen dieser Aufnahme verbunden sind, auf die Mitgliedstaaten. Richtlinie 2001/55/EG des Rates. Der Rat der Europäischen Union. 2001.
- Rommelpacher, Birgit. „Was ist eigentlich Rassismus?“ In *Rassismustheorie und -forschung*. Bd. 1. Hrsg. von Claus Melter und Paul Mecheril, 25–38. Reihe Politik und Bildung 47. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., 2009.
- rbb24. „So ist die Rechtslage für Ukrainer, die nach Deutschland flüchten.“ 24.02.2022. Zuletzt geprüft am 25.09.2022. <https://www.rbb24.de/politik/thema/Ukraine/beitraege/gefluechtete-ukraine-migration-migrationsrecht-interview-kluth.html>.
- ufuq.de, Hrsg. „The Kids are Alright“: Vorschläge für den pädagogischen Umgang mit Positionen und Verhaltensweisen von Jugendlichen im Kontext von Islam, Islamfeindlichkeit und Islamismus.“ Unveröffentlichtes Manuskript.
- UNHCR The UN Refugee Agency, Hrsg. „Operational Data Portal. Ukraine Refugee Situation.“ UNHCR The UN Refugee Agency. Zuletzt geprüft am 25.09.2022. <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>.

Wiegel, Michaela. „Störungen, Drohungen, Beschädigungen.“ *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 06.11.2020. <https://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/gedenken-an-ermordeten-lehrer-stoerungen-drohungen-beschaedigungen-17039578.html>.