

Prof. Dr. Susanne Schröter

Evaluation des Vorhabens der Einrichtung einer „Anlauf- und Dokumentationsstelle Konfrontative Religionsbekundung in Berlin-Neukölln“ durch den Verein für Demokratie und Vielfalt e.V. (DeVi e.V.)

Kontext der Evaluation und Aufbau des Berichts

Der Verein für Demokratie und Vielfalt e.V., im folgenden kurz DeVi genannt, beauftragte mich mit der Evaluation eines Pilotvorhabens zur Einrichtung einer „Anlauf- und Dokumentationsstelle konfrontative Religionsbekundung in Berlin-Neukölln“. Zusätzlich sollte eine Metaanalyse zum Begriff des Schulfriedens und seiner Gefährdung mit Bezug zur „konfrontativen Religionsbekundung“ erstellt werden. Diese erfolgte u. a durch Kontextualisierung der Neuköllner Beispiele im weiteren Bundesmaßstab sowie weiterer Beispiele im europäischen Ausland. Der Evaluationszeitraum war der 1.11.2021 – 20.12.2021. Der Evaluation zugrunde lagen DeVis Konzept, eine mit qualitativen Methoden durchgeführte Studie zu konfrontativen Religionsbekundungen in Neukölln, deren Ergebnisse dem Bezirksamt Neukölln im Dezember 2021 vorgelegt wurden, und eine ebenfalls vorgelegte Broschüre zum Thema. Weiterhin wurden Gespräche mit den DeVi-Mitarbeitenden Michael Hammerbacher und Naila Chikhi geführt. Für die Erfassung und Beratung wurden Indikatoren erstellt. Der Bericht schließt mit einer Gesamtbeurteilung und einigen Empfehlungen.

Er gliedert sich in acht Teile. Im ersten Teil wird die Bedeutung von Schule in der sich schnell verändernden Einwanderungsgesellschaft Deutschland erörtert. Im zweiten Teil geht es um den Begriff des Schulfriedens und Aspekte seiner Gefährdung anhand der prägnantesten Beispiele, die in den vergangenen 30 Jahren in Fachkreisen und in der Öffentlichkeit diskutiert wurden. Der dritte Teil befasst sich mit der von DeVi durchgeführten Studie in Neukölln, der Methodik und den inhaltlichen Ergebnissen. Im vierten Teil erfolgt eine Beurteilung der von DeVi vorgeschlagenen Schlüsselbegriffe „konfrontativ Religionsbekundung“, „Grundrechtsklarheit“ und „Schulfrieden“. Im fünften Part DeVis Begründung für die Einrichtung der „Anlauf- und Dokumentationsstelle Konfrontative Religionsbekundung“ überprüft, im sechsten und siebten Teil werden Indikatoren für die weitere Dokumentation und die angestrebte Beratungstätigkeit vorgeschlagen und der achte Teil besteht aus dem abschließenden Fazit.

Inhaltsverzeichnis

1.	Schule in der deutschen Einwanderungsgesellschaft	3
1.1.	Einwanderungsland Deutschland	3
1.2.	Benachteiligung durch Segregation	4
1.3.	Die Rolle der Schule in der Einwanderungsgesellschaft	6
2.	Der Schulfrieden und seine Gefährdung	8
2.1.	Der Begriff des Schulfriedens	8
2.2.	Gefährdung des Schulfriedens durch Lehrkräfte	10
2.3.	Gefährdung des Schulfriedens durch Schülerinnen, Schüler und Eltern	13
2.3.1.	Männliche Dominanz und das Erzwingen weiblicher Unterordnung	13
2.3.2.	Antisemitismus	15
2.3.3.	Das Einfordern von Sonderrechten und die Verweigerung schulischer Aufgaben	17
3.	Die Studie von DeVi in Neukölln	18
3.1.	Ergebnisse der Studie	18
3.2.	Bewertung der Studie	22
3.2.1.	Methodik	22
3.2.2.	Befunde	23
4.	Evaluation der verwendeten Begrifflichkeit	24
4.1.	Konfrontative Religionsbekundung	24
4.2.	Grundrechtsklarheit	25
4.3.	Schulfrieden	25
5.	Begründung der Anlauf- und Dokumentationsstelle Konfrontative Religionsbekundung	26
6.	Erstellung von Indikatoren für die Dokumentation einer Gefährdung des Schulfriedens durch konfrontative Religionsbekundungen	26
7.	Erstellung von Indikatoren für die Beratung bei einer Gefährdung des Schulfriedens durch konfrontative Religionsbekundungen	27
8.	Fazit und Empfehlungen	28
9.	Anhang	30

1. Schule in der deutschen Einwanderungsgesellschaft

1.1. Einwanderungsland Deutschland

Deutschland ist eine Einwanderungsgesellschaft, in der Migration eine zunehmende Rolle spielt. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes hatten 21,9 Millionen Menschen im Jahr 2020 einen Migrationshintergrund. 11,2 % besaßen die deutsche Staatsangehörigkeit. Dass sich die Gewichtung der Bevölkerung weiter in diese Richtung entwickeln wird, lässt sich daran ersehen, dass 40 % aller Kinder unter fünf Jahren eine Migrationsgeschichte besitzt. Das gilt besonders für die alten Bundesländer. 94,5 % aller Menschen mit Migrationshintergrund lebt in Westdeutschland und Berlin, allerdings mit unterschiedlicher Verteilung. In Bremen sind es 38,1 % der Bevölkerung, in Berlin 34,7 % und in Hamburg 34,5 %. Bei den Flächenbundesländern steht Hessen mit 35,8 %, Baden-Württemberg mit 34,7 % und Nordrhein-Westfalen mit 31,2 % an der Spitze. Bei den Herkunftsländern dominieren die Türkei mit 12,9 %, Polen mit 9,4 %, Russland mit 5,6 %, Kasachstan mit 5,2 % und Syrien mit 4,6 %.¹

Der Zuzug von Migranten ist für die deutsche Wirtschaft seit Mitte des 20. Jh. eine anerkannte ökonomische Notwendigkeit. Ab 1955 wurde der Mangel an Arbeitskräften durch Anwerbeabkommen mit Italien, Spanien, Griechenland, Portugal, Jugoslawien, der Türkei, Marokko und mit Tunesien gelöst, heute werden weltweit Fachkräfte gesucht. Zusätzlich ist Deutschland eine Destination für Geflüchtete, v. a. aus West- und Zentralasien sowie aus afrikanischen Ländern.

Migration bedeutet für Zuwanderer und für die Aufnahmegesellschaft gleichermaßen Chancen und Herausforderungen. Bei einer gelungenen Integration gehen beide Gruppen aufeinander zu und verändern sich durch wechselseitige kulturelle Aneignungen. Hybride Identitäten und neue Ausdrucksformen in den Bereichen Musik, Literatur, Theater, Film oder in der Konsumkultur entstehen. Gelungene Integration heißt auch, dass neue soziale Beziehungen und Teilhabeoptionen entstehen. Idealerweise wird ein (ehemaliger) Migrationshintergrund irgendwann bedeutungslos und die Gesellschaft wird „postmigrantisch“.² In vielen Fällen kommt es allerdings nicht zu dieser neuen Melange, sondern zu Segregationsprozessen, die selbst bei denjenigen, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, zu stark verminderten Teilhabechancen führen. Leidtragende sind vor allem Kinder und Jugendliche. Segregation kann unterschiedliche Ausprägungen, darunter normative, soziale, emotionale, ökonomi-

¹ <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in->

² Yildiz, Erol/Mark Hill, Hg. (2015): Nach der Migration. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft. Bielefeld: Transcript.

sche, sozialräumliche und bildungspolitische Facetten besitzen. In der Regel fallen mehrerer dieser Aspekte zusammen.³

1.2. Benachteiligung durch Segregation

Grundsätzlich leben Menschen mit Migrationshintergrund eher im urbanen Raum als in ländlichen Regionen. Doch auch in städtischen Arealen gibt es keine gleichmäßige Durchmischung, Vielmehr haben sich vielfach Quartiere heraus gebildet, die eine deutlich höhere Konzentration von Menschen mit Migrationshintergrund aufweisen als andere. In diesen Quartieren entstehen migrantische Infrastrukturen mit Restaurants und Geschäften, die innerhalb der Gesellschaft auf Akzeptanz stoßen und gut integriert sind, aber auch segregierte Milieus, in denen Formen der Abschottung stattfinden.⁴

Häufig handelt es sich bei den migrantisch geprägten Quartieren um ehemalige Arbeiterviertel, um mit Mitteln des staatlichen Wohnungsbaus geschaffene Neubauvierteln oder um Ortschaften, die aufgrund wirtschaftlicher Rezession verarmt sind. Gemeinsam ist ihnen, dass Wohnraum günstig ist und Möglichkeiten für den Aufbau einer eigenen Infrastruktur mit Handwerksbetrieben, Läden, Restaurants und Imbissständen, Vereinsräumen und religiösen Orten bestehen.⁵ Den unbestreitbaren Vorteilen stehen primär zwei Nachteile entgegen. Zum einen besteht für viele nicht mehr die Notwendigkeit, die deutsche Sprache zu lernen und eine Bildungslaufbahn zu verfolgen, da die lokale Ökonomie autonome, meist ethnisch organisierte Beschäftigungs- und Konsummöglichkeiten anbietet.⁶ Ohne deutsche Sprachkompetenzen und Bildungsabschlüsse sind Menschen allerdings vollständig auf die eigenen Communities zurückgeworfen und von jedweder Teilhabe an der Gesellschaft ausgeschlossen. Parallelgesellschaftliche Strukturen sind darüberhinaus kriminalitäts- und extremismusanfällig und weisen häufig repressive interne Strukturen auf. Organisierte Kriminalität konzentriert sich häufig auf ethnische oder großfamiliäre Gruppen.⁷ Zentren sind neben Bremen und einigen Städten in NRW auch Berlin. Zum relevanten Extremismus zählen rechtsextremistische Umtriebe, die analog einem völkisch-deutschen Milieu in ethno-nationalistischen Szenen zu beobachten sind, die sich auf bestimmte Gruppen in den Herkunftsländern beziehen. Die größte ist die

³ Für Frankreich vgl. Rougier, Bernard (2020): *Les territoires conquis de l'islamisme*. Paris: PUF, für Österreich Schröter, Susanne (2020): *Herausforderungen im Umgang mit Parallelgesellschaften. Grundlagenanalyse zur Situation in Österreich im europäischen Vergleich*. Wien: Österreichischer Integrationsfonds.

⁴ Fassmann, Heinz/Gerhard Hatz (2004): *Fragmentierte Stadt? Sozialräumliche Struktur und Wandel in Wien 1991-2001*. In: *Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft* 146: 61–92.

⁵ Vgl. Schröter, Susanne (2016): *Gott näher als der eigenen Halsschlagader. Fromme Muslime in Deutschland*. Frankfurt: Campus, S. 247f.

⁶ Vgl. Ceylan, Rauf (2006): *Ethnische Kolonien. Entstehung, Funktion und Wandel am Beispiel türkischer Moscheen und Cafés*. Wiesbaden: Springer.

⁷ Ghadban, Ralph (2018): *Arabische Clans. Die unterschätzte Gefahr*. Berlin: Econ.

schätzungsweise 11.000 Mitglieder zählende türkische Ülcücü-Bewegung, die auch unter dem Begriff der „grauen Wölfe“ bekannt ist. Sie ist antisemitisch, richtet sich gegen türkeistämmige Minderheiten und hat sich in den vergangenen Jahren streckenweise islamistische Ideologien angeeignet. Teile der Bewegung sind ausgesprochen gewaltaffin.⁸ Die „grauen Wölfe“ sind auch in Berlin aktiv.⁹

Gewaltbereitschaft lässt sich auch für verschiedene islamistische Gruppierungen nachweisen, die die segregierten Milieus für die Rekrutierung von Mitgliedern, den Aufbau von Unterstützerguppen oder als Orte radikaler Propaganda nutzen. In vielen Fällen konzentrieren sie sich im Umfeld von Moscheen mit radikalen Predigern, die als Multiplikatoren wirken. Berlin ist ebenfalls stark davon betroffen. Mehrfach gerieten Moscheen in der Vergangenheit in das Visier des Staatsschutzes, und einige von ihnen wurden wegen der Beteiligung an terroristischen Aktivitäten verboten. Andere, die einem legalistischen Spektrum des politischen Islams zugeordnet werden, bleiben geöffnet und wirken als ideologische Zentren eines religiös motivierten Abschottungsdiskurses. Innerhalb der sich segregierenden Gemeinschaften wird Wert darauf gelegt, sich nicht zu assimilieren. Zugeständnisse an Werte, die vermeintlich nicht die eigenen sind, werden abgelehnt. Für einige Gemeinschaften sind es traditionelle, meist patriarchalisch orientierte Gepflogenheiten, die gegen hiesige Werte ins Feld geführt werden. Hier muss vor allem die Kultur der Ehre genannt werden, die man im Mittelmeerraum bis nach Süd- und Zentralasien finden kann. Ehre ist dabei an ein streng kodiertes männliches und weibliches Verhalten gebunden, das primär um die patriarchalische Kontrolle weiblicher Sexualität kreist. Frauen und Mädchen, die sich „unbotmäßig“ verhalten – und dies kann bereits ein Lächeln sein –, gefährden in dieser Logik die Ehre der gesamten Großfamilie, die ihre Ehre im Extremfall durch gewaltsames Handeln bis hin zum Ehrenmord wieder herstellen muss.¹⁰ Männer und Jungen fällt dabei die Rolle zu, Mädchen und Frauen zu „ehrenhaftem“ Verhalten anzuhalten und dabei eine gestaffelte Variation von Repressionsmaßnahmen zum Einsatz zu bringen. Gewöhnlich wird das System der Ehre religiös untermauert. Für islamische Kontexte, die auch in Neukölln eine zentrale Rolle spielen, lässt sich eine Fusion von traditionellen patriarchalischen Normen mit Normen beobachten, die sich am islamischen Recht orientieren. Das kann bis zur Etablierung einer Paralleljustiz gehen, in der nicht nur Streitschlichtungen, sondern auch Eheschließungen und Scheidungen in die Hände von Ima-

⁸ Bozay, Kemal (2016): Unter Wölfen?! Rechtsextreme und nationalistische Einstellungen unter Türkeistämmigen in Deutschland. In: Bozay, Kemal/Dierk Borstel, Hg.: Ungleichwertigkeitsideologien in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 165–185; Fikret, Aslan/Kemal Bozay (2012): Graue Wölfe heulen wieder. Türkische Faschisten und ihre Vernetzung in Deutschland. Münster: Unrast Verlag.

⁹ <https://www.berliner-zeitung.de/politik-gesellschaft/die-grauen-woelfe-sind-eine-der-gefaehrlichsten-rechtsradikalen-bewegungen-li.155545?pid=true>, abgerufen am 3.12.2021.

¹⁰ Toprak, Ahmet (2012): Unsere Ehre ist uns heilig. Muslimische Familien in Deutschland. Freiburg: Herder.

men gelegt werden. Leitragende sind in diesem System, das auf Seniorität und männlicher Dominanz aufgebaut wird, insbesondere die jungen Frauen.¹¹

1.3. Schule in der Einwanderungsgesellschaft

In der sich schnell verändernden deutschen Gesellschaft verändert sich auch die Institution Schule. Die Schülerinnen und Schüler werden in jeder Hinsicht heterogener. Einigen fehlt es an ausreichenden Sprachkenntnissen, andere sind durch Fluchterfahrungen traumatisiert, und wieder andere leben in beengten Verhältnissen, die das Lernen oder Anfertigen von Hausaufgaben nahezu unmöglich machen. Den neuen Herausforderungen wurde mit neuen Bildungskonzepten und Fortbildungen der Lehrkräfte begegnet. Aus Pädagogik, Soziologie und Migrationsforschung kommen Vorschläge, die teils pragmatisch orientiert sind, teilweise aber auch die aktuellen gesellschaftlichen Diskurse widerspiegeln. Zu pragmatischen Ansätzen zählen jene im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ oder solche, die sich mit fluchtbedingten Traumata befassen.¹² Seit Mitte der zweiten Dekade des 20. Jh. erschienen außerdem einige Schriften, die Schule als Ort der Extremismusprävention in den Blick nehmen. Damit wurde auf Vorfälle reagiert, die auch Gegenstand der beantragten „Anlauf- und Dokumentationsstelle konfrontative Religionsbekundungen“ sind.¹³

Ein großer Teil der Publikationen ist den eher grundsätzlichen Themen der Bildungsbenachteiligung bestimmter Gruppierungen, der unzureichenden Aufstiegsmobilität und dem Thema Rassismus gewidmet. Dabei werden u. a. sozioökonomische Faktoren und Wohngegebenheiten berücksichtigt.¹⁴ Sozioökonomische Prekarität, Migrationshintergrund und das Wohnen in einem marginalisierten Viertel, so die Autorinnen und Autoren, tragen entscheidend dazu bei, Teilhabechancen am Bildungserfolg und damit auch an einer Aufwärtsmobilität zu behindern. Die Chancengleichheit marginalisierter Kinder und Jugendlichen, die häufig (aber nicht immer) einen Migrationshintergrund besitzen, sei dadurch eingeschränkt. Dieser Befund ist insgesamt nicht zu beanstanden.

Einige Autorinnen und Autoren üben darüberhinaus Fundamentalkritik am Bildungswesen und der deutschen Gesellschaft, die sie als strukturell rassistisch brandmarken.¹⁵ Bei Hand-

¹¹ Rohe, Mathias/Mahmoud Jaraba (2017): Paralleljustiz. Berlin: Senat für Justiz und Verbraucherschutz.

¹² Vgl. Hoffmann, Ludger, Hg. (2017): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Berlin: Erich-Schmidt Verlag; Müller, Christoph (2021): Pädagogisch arbeiten in traumatischen Prozessen. Geflüchtete Kinder und Jugendliche in der Schule. Wiesbaden: Springer.

¹³ Vgl. Edler, Kurt (2018): Islamismus als pädagogische Herausforderung. Stuttgart: Kohlhammer.

¹⁴ Baur, Christine (2013): Schule, Stadtteil, Bildungschancen. Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/innen mit Migrationshintergrund benachteiligt. Bielefeld: transcript.

¹⁵ Mafaalani, Aladin (2020): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln: Kiepenheuer und Witsch.

lungsempfehlungen geht es um im Kern um Anerkennung und um Repräsentation,¹⁶ so zum Beispiel um die verstärkte Einstellung von Menschen mit Migrationshintergrund in den Schuldienst.¹⁷ Insgesamt dominieren hier Auseinandersetzungen mit der Institution Schule als Einrichtung des Staates bzw. als Spiegel der Gesellschaft. Ein eindeutiger Fokus liegt auf der Rolle der Lehrkräfte, von denen eine selbstkritische Aufarbeitung der eigenen Machtposition und möglicher rassistischer Voreingenommenheit erwartet wird. Schülerinnen und Schüler werden diesem Ansatz entsprechend vorwiegend durch Machtlosigkeit charakterisiert. Ihre Handlungen werden als vorwiegend reaktiv beschrieben. Gerade im Kontext konfrontativer Religionsbekundung zeigt sich allerdings, dass diese Perspektive weder geeignet ist, das Phänomen zu erklären noch eine Lösung des Problems herbeizuführen.

Über die Vermittlung formaler Bildung und ihrer Zertifizierung hinaus kommt Schule in der deutschen Einwanderungsgesellschaft eine weitere Rolle zu. Sie sollte auch ein Ort sein, an dem Schülerinnen und Schüler Neues entdecken und ausprobieren können. Schule ist idealerweise ein neutraler Raum, der ein Überschreiten normativer Einengungen gestattet, die in der Familie oder der lokalen Gemeinschaft den Handlungsspielraum begrenzen. Das betrifft den Kontakt zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen Geschlechts, der in patriarchalisch geprägten Familien nur eingeschränkt möglich ist, aber auch interreligiöse oder interethnische Kontakte. Unter günstigen Bedingungen können Schulen Labore multikultureller Gesellschaften sein, in denen Vorurteile abgebaut und Toleranz eingeübt wird. Diesem Ziel dient beispielsweise das Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“, das im Rahmen des Programms „Demokratie leben!“ vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend“ gefördert wird.

Faktisch funktioniert die ideale Idee einer Schule als Lernlabour einer inklusiven toleranten Gesellschaft aber häufig nicht. Schuld daran sind nicht nur kulturell inkompetente Lehrkräfte, sondern auch Eltern, Schülerinnen und Schüler, die sich solchen Idealen aufgrund eigener kulturelle oder religiöser Prägungen entgegensetzen. Ich möchte im folgenden ein Beispiel nennen, das in der Presse kontrovers diskutiert wurde.

Es handelt sich um den Fall eines jüdischen Schülers, der in einer Berliner Gesamtschule von muslimischen Klassenkameraden immer wieder gemobbt, bedroht und tätlich angegriffen wurde, nachdem er bekannt hatte Jude zu sein. Die Untätigkeit des Lehrpersonals hatten die Eltern schließlich veranlasst, den Jungen von der Schule zu nehmen. Als der Fall schließlich durch einen Bericht in einer jüdischen Zeitung mediale Aufmerksamkeit erregte, bekundete

¹⁶ Vgl. Mecheril, Paul/Yasemin Karakasoglu/Jeanette Goddar (2019): Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer_innen. Weinheim: Beltz.

¹⁷ Vgl. Dittmer, Torben (2021): Kollegien erweitern. Ein Plädoyer für mehr Berufe und Sprachen in der Schule der Migrationsgesellschaft. Bremen: Universität.

die Elternschaft Besorgnis, die Vorkommnisse könnten in islamfeindlicher Absicht gegen die Schule gerichtet werden und deren guten Ruf gefährden. Pikanterweise gehörte die Schule dem Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ an.

Das Beispiel ist kein Einzelfall, sondern steht für eine ganze Reihe von Übergriffen gegenüber Jüdinnen und Juden, Nichtmusliminnen und Nichtmuslimen sowie säkularen Musliminnen und Muslimen im Namen religiöser oder ethnonationaler Vorurteile. Es steht auch für zahlreiche Fälle des Verschweigens, weil Verantwortliche befürchten, durch das offene Ansprechen islamfeindliche Kräfte zu stärken und sich dafür entscheiden, die islamistische Gewalt zu ignorieren.

Übergriffe im Namen von Religion oder Herkunft sind nicht neu. Bereits im Jahr 2009 veröffentlichte die „Berliner Lehrerzeitung“ einen Artikel über Mobbing durch türkisch- und arabischstämmige Schülerinnen und Schülern gegenüber deutschstämmigen Klassenkameradinnen und Klassenkameraden. Die „Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft“ (GEW) war alarmiert und veranstaltete im Oktober 2010 eine Tagung, auf der man schließlich beschloss, dem Problem nicht nachzugehen. Begründet wurde diese Untätigkeit durch eine Umdeutung der jugendlichen Täter zu Opfern der Gesellschaft. Die angesprochenen Übergriffe wurden zu alleinigen Folgen nachhaltiger Diskriminierung bzw. eines strukturellen Rassismus verharmlost. Den Lehrerinnen, die die Existenz des Problems auf die Tagesordnung brachten, machte man den Vorwurf mangelnder Kultursensibilität.

Verhältnisse wie die geschilderten führen dazu, dass Eltern mit Bildungsaspirationen ihre Kinder nicht auf Schulen geben, die einen entsprechenden Ruf haben. Ein Effekt ist die stetige Zunahme der Anzahl von Privatschulen. Die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler auf so genannten „Brennpunktschulen“ wird dagegen immer homogener. Es kommt zu Konzentrationen von Kindern und Jugendlichen aus sozial schwachen und bildungsfernen Familien mit Migrationshintergrund und auf etlichen Schulen auch zu einer Mehrheit sozial schwacher Schülerinnen und Schüler mit muslimischer Religionszugehörigkeit. In diesen Schulen wird Religion – meist in einer fundamentalistischen und politisierten Form – genutzt, um Dominanz zu demonstrieren. Hier existiert eine begründete Gefahr für den Schulfrieden.

2. Der Schulfrieden und seine Gefährdung

2.1. Der Begriff des Schulfriedens

Konflikte gehören zum Menschsein und auch unter Kindern und Jugendlichen steht nicht immer alles zum Besten. Das allein ist weder besorgniserregend noch bedrohlich. Daher soll an dieser Stelle erörtert werden, was gewöhnliche Konflikte von einer Gefahr für den Schulfrieden unterscheidet bzw. was genau mit dem Schulfrieden gemeint ist.

Die Sorge um den Schulfrieden wird seit Ende des 20. Jh. vor allem auf juristischer Ebene verhandelt. Der Schulfrieden, schreibt der Rechtswissenschaftler Thorsten Anger, sei ein Begriff des Schulordnungsrechts, das die Aufrechterhaltung der Schulordnung garantieren soll. Der Begriff werde meist nicht explizit definiert, doch er erschließe sich anhand der Aufgaben einer Schule, nämlich der Vermittlung von Wissen und Werten.¹⁸ Damit diese Aufgaben durchgeführt werden können, müsse eine friedliche und vertrauensvolle Atmosphäre vorhanden sein, die man auch als innerschulische Harmonie bezeichnen könne. Ein Teil dieser Definition entspricht in etwas derjenigen von DeV: „Der Schulfrieden ist immer dann gestört, wenn Schüler*innen nicht mehr angstfrei miteinander in der Schule leben und lernen können.“¹⁹

Störungen des Schulfriedens können grundsätzlich von zwei Seiten erfolgen und sie können auch zwei Seiten betreffen: die der Lehrkräfte und die der Schülerinnen und Schüler. Angriffe jedweder Art auf Lehrkräfte oder auf Schülerinnen und Schüler gefährden den Schulfrieden. Zu diesen Angriffen zählen Respektverweigerungen, Denunziationen, Mobbing, Beleidigungen, Verunglimpfungen und physische Übergriffe. Die Formen der Gefährdung des Schulfriedens können vielfältig sein. Sie gehen vom Schikanieren einzelner Individuen bis hin zu Bedrohungen von Mitgliedern von Gruppen, die aufgrund zugeschriebener Merkmale zu Hassobjekten werden. In jüngster Zeit waren es beispielsweise Lehrkräfte, die Corona-Regulieren in Schulen durchsetzen.²⁰

Besonders häufig handeln Gefährder des Schulfriedens aus Motivationen, die aus einem spezifischen Religionsverständnis erfolgen. Die Religionsfreiheit ist ein durch das Grundgesetz verbürgtes Grundrecht aller Bürgerinnen und Bürger. In Artikel 4 Absatz 1 heißt es: „Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich.“ Artikel 4 Absatz 2 betont: „Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet.“ Das bedeutet jedoch nicht, dass Religionsausübung zu jeder Zeit an jedem Ort zu gewährleisten ist. Es ist die Aufgabe des Staates und seiner Organe zu definieren, was die Freiheit des Glaubens sowie des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses im einzelnen bedeuten und den Kontext zu umreißen, in dem Bekenntnisse ermöglicht werden sollen. Mitgedacht werden muss, dass dieses Freiheitsrecht auch seine Negation umfasst, konkret: die Freiheit nicht zu glauben und diesen Nichtglauben zu bekennen bzw. das Recht, dem Glaubensbekenntnis der Anderen nicht ausgeliefert zu sein.

¹⁸ Anger, Thorsten (2005): Was bedeutet und wie wichtig ist der „Schulfrieden“? Zur Lösung religiöser Konflikte in der Schule. In: Kritische Vierteljahreszeitschrift für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft 88 (1): 52-66.

¹⁹ DeV e.V. (2021): Anlauf- und Dokumentationsstelle konfrontative Religionsbekundungen. Vorabversion vorgelegt für das Bezirksamt Neukölln, Dezember 2021, S. 23.

²⁰ https://www.zeit.de/news/2021-05/11/konflikte-um-corona-schutzmassnahmen-bedrohen-schulfrieden?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com, abgerufen am 18.12.2021.

Auf den Schulfrieden übertragen, heißt dies, dass der Staat in der Verantwortung steht, die widerstreitenden Interessen von Gläubigen unterschiedlicher Bekenntnisse und Nichtgläubigen so auszubalancieren, damit eine adäquate Lernumgebung garantiert werden kann, die nicht durch Religionsstreit behindert wird. In Bezug auf Religionen und nichtreligiöse Weltanschauungen haben er und damit auch das Lehrpersonal eine weitgehende Neutralität zu bewahren. Gleichwohl ist die Religionsfreiheit grundsätzlich zu gewährleisten. Auf den ersten Blick erscheinen diese beiden Prinzipien widersprüchlich und in der Tat ergeben sich daraus vielerlei Konflikte für den schulischen Alltag, die in der Vergangenheit juristisch entschieden wurden.

Zum einen geht es dabei um die optische Positionierung von Schule und Schulpersonal. Ein prominentes Beispiel ist eine Klage anthroposophischer Eltern gegen Kreuzfixe in bayerischen Klassenräumen, denen 1995 vom Bundesverfassungsgericht Recht gegeben wurde. Das Anbringen eines Kreuzes im Klassenraum einer staatlichen Pflichtschule, argumentierte das Gericht, verstoße gegen Artikel 4 Absatz 1 des Grundgesetzes. Die Kinder seien ohne Ausweichmöglichkeit mit diesem Symbol konfrontiert und genötigt, unter ihm zu lernen. Zur Religionsfreiheit zählte nach Auffassung der Richter auch ein nichtchristliches Bekenntnis bzw. die negative Religionsfreiheit, die die Freiheit von Überwältigungsversuchen durch Religionen beinhaltet.

2.2. Gefährdung des Schulfriedens durch Lehrkräfte

Eine Gefährdung des Schulfriedens durch Lehrkräfte haben Politik und Justiz in der Vergangenheit durch mögliche verfassungsfeindliche Ideologien und durch wahrnehmbare religiöse Bekenntnisse gesehen. In der Regel ging es dabei um eine generelle Aufnahme von Anwärterinnen und Anwärtern in ein Beamtenverhältnis oder – ganz grundsätzlich – in den Staatsdienst. Bis auf den heutigen Tag umstritten ist der so genannte „Radikalenerlass“ aus dem Jahr 1972. Es handelte sich um einen Erlass aller Ministerpräsidenten zur Verhinderung einer Einstellung von Personen in den öffentlichen Dienst, die im Verdacht standen, rechts- oder linksradikalen Organisationen anzugehören oder diese zu unterstützen. Zur Identifizierung möglicher Verfassungsfeinde wurden Regelabfragen bei Sicherheitsorganen durchgeführt. Die Praxis, die sich in der Regel gegen linksorientierte Personen richtete, traf besonders Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter. 1985 hoben das Saarland als erstes und 1991 Bayern als letztes Bundesland den Beschluss auf.

Seit etwa 25 Jahren stehen die Einforderung religiöser Neutralität und die Frage, inwieweit sichtbare Bekundungen religiöser Überzeugungen diese gefährden, im Zentrum der Debatte. Obgleich prinzipiell Kreuz, Kippa und andere religiöse Symbole mitgemeint sind, ist es faktisch eine Diskussion um das muslimische Kopftuch. Auslöser war der Fall der kopftuchtragenden Lehramtsanwärterin Fereshta Ludin in Baden-Württemberg. Ludin bewarb sich nach

bestandenem Examen im Jahr 1997 um ein Referendariat an einer öffentlichen Schule und wurde abgelehnt, weil die Schulleitungen die staatliche Neutralitätspflicht durch das Kopftuch als verletzt ansahen. Eine Reihe von Prozessen folgte. Der Zweite Senat des Bundesverfassungsgerichts beschied Ludin am 24. September 2003 einen Teilerfolg. In der Verfassung sei die „Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses“ (GG, Art. 4 Absatz 1) garantiert, sofern diese nicht anderen Rechten widerspräche. Zu diesen anderen Rechten gehöre unter anderem „die negative Religionsfreiheit der Schülerinnen und Schüler, das elterliche Erziehungsrecht sowie der Gestaltungsauftrag des Staates für die Schule (GG, Art. 7 Absatz 1)“.²¹ Die Abwägung der unterschiedlichen Rechtsansprüche und ihre juristische Klärung wurden den Ländern übertragen. Die Gesetze, die daraufhin in den Bundesländern erlassen wurden, zeigten das Dilemma des Föderalismus und wichen vor allem in der Gewichtung der zwei wichtigsten Aspekte, nämlich der Religionsfreiheit auf der einen und der Neutralität des Staates auf der anderen Seite, voneinander ab. Fast alle Länder schätzten allerdings das Neutralitätsgebot des Staates und seiner Funktionsträger als das übergeordnete Prinzip ein.

Parallel zu den juristischen Abwägungen ereignete sich eine in der Argumentation davon abweichende Kontroverse in Politik und Zivilgesellschaft. Während die eine Seite Teilhaberechte von Musliminnen ins Feld führte und einer strengen Auslegung der staatlichen Neutralität Diskriminierung, Islamfeindlichkeit oder Rassismus unterstellte, argumentierte die andere Seite mit dem Topos der Extremismusprävention und der Unterdrückung von Frauen und Mädchen im Namen eines politischen Islam. So hatte die ehemalige Kultusministerin des Landes Baden-Württemberg, Anette Schavan, in einem Interview mit der „Neuen Zürcher Zeitung“ gesagt: „Das Kopftuch ist innerhalb des Islam immer stärker zum Symbol für politischen Islamismus, für kulturelle Abgrenzung, geworden.“ Außerdem stehe es „für die Geschichte der Unterdrückung der Frau“.²²

Zwei mediale Kampagnen kurz nach der Jahrtausendwende zeigen die Polarisierung der Zivilgesellschaft in der „Kopftuchfrage“. Eine von ihnen war die Unterschriftenaktion „Wider eine Lex Kopftuch“, die am 1. Dezember 2003 veröffentlicht und von 72 Politikerinnen, Wissenschaftlerinnen und andere gesellschaftliche Funktionsträgerinnen unterzeichnet wurde. Die Initiatorin der Kampagne war die Grünen-Abgeordnete Marieluise Beck, Erstunterzeichnerinnen waren Barbara John und Rita Süssmuth von der CDU und Sabine Leutheusser-Schnarrenberger von der FDP. Das Verbot betreffe nur Frauen, nie Männer, monierten die

²¹ Heinig, Hans-Michael (2005): Religionsfreiheit oder Neutralitätsgebot? Der Kopftuchstreit in der rechtlichen und juristischen Debatte, http://www.bpb.de/themen/SQH1C3,0,0,Religionsfreiheit_oder_Neutralit%E4tsgebot.html, abgerufen am 11.8.2010.

²² Schavan, Annette (2005): Islamismus und schulische Integration. Interview in „Neue Zürcher Zeitung“ vom 9.9.2004.

Unterzeichnerinnen, und es stigmatisiere die Kopftuchträgerin.²³ Eine Gruppe „Demokratisch gesinnter Migrantinnen aus muslimischen und anderen Ländern“ warf den Unterzeichnerinnen dagegen vor, den Islamismus zu verharmlosen. Das Kopftuchverbot grenze lediglich Fundamentalistinnen aus, nicht die Mehrheit der in Deutschland lebenden Musliminnen, die nämlich gar kein Kopftuch trage. Das Kopftuch sei keineswegs so neutral, wie Beck meine, sondern stelle in anderen Ländern längst das „Kampfprogramm“ des Islamismus dar. Diesem müsse der Staat eine deutliche Grenze zeigen. Die Anwältin Seyran Ates mahnte, die Kampagne für das Kopftuch nütze nur islamistischen Männern, die Frauen ohne Kopftuch als unmoralisch abwerten würden, und die Grünen-Bundestagsabgeordnete Ekin Deligöz appellierte an ihre Landsleute, das Kopftuch abzulegen. Sie bekam Morddrohungen und musste unter Polizeischutz gestellt werden.²⁴ Die Gräben zwischen den beiden Lagern bestehen bis auf den heutigen Tag.

Auf juristischer Ebene gab es hingegen eine Bewegung zur stärkeren Anerkennung von Kopftuchträgerinnen im Staatsdienst. Nach einer Klage zweier Lehrerinnen in Nordrhein-Westfalen revidierte der Zweite Senat des Bundesverfassungsgerichts das Urteil des Ersten Senats im Jahr 2015 dahingehend, dass „ein pauschales Verbot religiöser Bekundungen durch das äußere Erscheinungsbild von Pädagogen und Pädagoginnen mit deren Glaubens- und Gewissensfreiheit nicht vereinbar“ sei. Nachgewiesen müsse vielmehr eine „hinreichend konkrete Gefahr der Beeinträchtigung des Schulfriedens“.²⁵ Das BVG unterschied fünf Jahre später explizit zwischen „klassisch-hoheitlichen“ Aufgaben von Staatsbediensteten wie Rechtsreferendarinnen, die nicht mit dem Tragen religiöser Symbole vereinbar sei, mit dem Bereich der Schule, der die „religiös-pluralistische Gesellschaft widerspiegeln soll.“²⁶

Ein Spezifikum ist das Berliner Neutralitätsgesetz, das Lehrkräfte nach wie vor zu sichtbarer weltanschaulicher Neutralität verpflichtet. In Paragraph 2 der Präambel heißt es: „Lehrkräfte und andere Beschäftigte mit pädagogischem Auftrag in den öffentlichen Schulen nach dem Schulgesetz dürfen innerhalb des Dienstes keine sichtbaren religiösen oder weltanschaulichen Symbole, die für die Betrachterin oder den Betrachter eine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaft demonstrieren, und keine auffallenden und weltanschaulich geprägten Kleidungsstücke tragen.“²⁷ Mittlerweile ist in Berlin ein politischer

²³ Beck, Marieluise/Barbara John/Rita Süßmuth (2003): Religiöse Vielfalt statt Zwangsemanzipation! Aufruf wider eine Lex Kopftuch, <http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/konfliktstoff-kopftuch/63284/offener-brief-position>, abgerufen am 20.7.2018.

²⁴<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/interview-zum-kopftuch-streit-wir-muessen-tabus-brechen-a-467451.html>, abgerufen am 22.7.2018

²⁵ <https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2015/bvg15-014.html>

²⁶

2021 https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2020/01/rs20200114_2bvr133317.html, abgerufen am 18.12.2021.

²⁷ <http://pro.neutralitaetsgesetz.de/das-gesetz/neutralitaetsgesetz-von-berlin>, abgerufen am 17.12.2021.

Streit über die Gültigkeit des Kopftuchverbotes von Lehrerinnen und das Neutralitätsgesetz entbrannt, deren Gegnerinnen und Gegner sich auf das Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 2015 berufen.

Grundsätzlich erscheint es zunehmend notwendig zu klären, ob und wie eine konkrete Gefährdung des Schulfriedens durch kopftuchtragende Lehrerinnen nachgewiesen werden kann. Dafür bieten sich zwei Szenarien: im ersten Fall missbrauchen Lehrerinnen bewusst ihre Position, um Schülerinnen im Sinne eines spezifischen Islamverständnisses zu indoktrinieren, im zweiten Fall existiert bereits eine konfliktive Situation, die sich an konservativ-islamischen Bekleidungsnormen für Mädchen und Frauen entzündet und eine repressive Wirkung entfaltet hat. In diesem zweiten Fall kann das Kopftuch einer Lehrerin als Symbol eines vermeintlich „richtigen“ Islam gedeutet und zur Unterstützung repressiver Positionen genutzt werden. Um diesen Fall beurteilen zu können, ist es notwendig, den Blick bei der Definition einer Gefährdung des Schulfriedens von der staatlichen Seite bzw. der Seite der Lehrkräfte auf die Seite der Schülerinnen und Schüler zu lenken.

2.3. Gefährdung des Schulfriedens durch Schülerinnen, Schüler und Eltern

Während wir nicht davon ausgehen müssen, dass Lehrkräfte in Deutschland ihre Religiosität zu einem Mittel der Konfrontation oder Verschärfung bestehender Konflikte nutzen, ist dies bei Schülerinnen und Schüler durchaus der Fall.

2.3.1. Männliche Dominanz und das Erzwingen weiblicher Unterordnung

Eines der Felder, in denen seit Jahren zunehmend Konflikte entstehen, sind Bekleidungsordnungen für Mädchen und Frauen, die mit einer islamischen Agenda begründet werden. Dabei werden Schülerinnen und teilweise sogar Lehrerinnen wegen ihrer vermeintlich zu freizügigen Kleidung beleidigt, gemobbt, ausgegrenzt, bedroht und sogar angegriffen. Als freizügig kann Kleidung gelten, die Körperkonturen sichtbar macht, also Jeans und enge T-Shirts, oder Kleidung, die die Haut nicht weitgehend bedeckt. Dazu können kurze Röcke ebenso gezählt werden wie kurzärmelige Hemden oder dekoltierte Kleider. Es handelt sich also um Kleidung, die in Deutschland die übliche Alltagsbekleidung darstellt. In islamistischen Binnendiskursen möchte man sich davon jedoch durch einen eigenen Werte- und Normenkanon absetzen. Die Befolgung dieses Kanons gilt als konstitutiv für die eigene Gruppe. Kleidung von Mädchen und Frauen wird zum Gradmesser für Frömmigkeit und Ehrbarkeit stilisiert. Mehr noch, sie gilt als sichtbares Zeichen der Unterwerfung unter von Gott persönlich verordneten Regularien. Wer sich nicht „bedeckt“, handelt sich den Vorwurf der Ehrlosigkeit und des Ungehorsams gegen Gott ein. Was in einem säkularen deutschen Kontext nur ein müdes Lächeln

hervorrufen würde, stellt in engen muslimischen Gemeinschaften eine Steilvorlage für psychische und physische Misshandlungen vielfältiger Art dar.

Von allen Kleidungs Vorschriften nimmt die Vorstellung, dass Frauen ihre Haare bedecken sollen, eine herausragende Stellung ein. Das muslimische Kopftuch ist geradezu das Symbol für die erwünschte Unterwerfung der Frauen unter Gott und die männlichen Autoritäten in der Familie. Daher eignet es sich auch in besonderem Maß, um Druck auf Schülerinnen auszuüben. Religiöses Mobbing muslimischer Mädchen ist in Deutschland mittlerweile aus zahlreichen Berichten von Lehrkräften bekannt. Das Kopftuch wird darüberhinaus von extremistischen Kreisen immer wieder für die politische Mobilisierung gegen vermeintliche Gegner oder die deutsche Gesellschaft genutzt. Als die Frauenrechtsorganisation „Terre des femmes“ im Jahr 2018 ein Kopftuchverbot für religionsunmündige Mädchen in der Schule forderte, lancierten die vom Verfassungsschutz beobachteten Gruppen „Realität Islam“ und „Generation Islam“ eine Kampagne für das Kinderkopftuch unter dem Hashtag „Nicht ohne mein Kopftuch“. Die beiden Gruppen fielen vor einigen Jahren durch den Slogan „Burka – unsere Identität“ und die Denunziation der deutschen Gesellschaft als „Wertediktatur“ auf. Werten wie der Gleichberechtigung von Männern und Frauen setzten sie vermeintlich islamische Werte entgegen, die es zu verteidigen und durchzusetzen gehe. In ähnlicher Weise indoktrinieren islamistische Prediger sowohl im Internet als auch in Moscheen mit islamistischer Ausrichtung ihre Anhängerschaft.

Das Verhältnis zwischen Männern und Frauen ist, dieser islamistischen Auffassung nach, von zwei Prinzipien geprägt:

a. der Unterordnung von Frauen unter männliche Dominanz sowie einer Gehorsamspflicht der Frauen gegenüber den Männern. Lässt es die Frau an Respekt und Gehorsam mangeln, wird der Mann autorisiert, Gewalt anzuwenden. Begründet werden diese grundgesetzfeindlichen Regeln mit Verweisen auf den Koran, dabei u. a. auf Sure 4, 34. In der es heißt: „Die Männer stehen über den Frauen, weil Gott sie ausgezeichnet hat... Und wenn ihr (gemeint sind die Männer, d. Verf.) fürchtet, dass Frauen sich auflehnen, dann ermahnt sie, meidet sie im Ehebett und schlagt sie! Wenn sie euch daraufhin wieder gehorchen, dann unternimmt nichts weiter gegen sie.“²⁸

b. die Dämonisierung der Sexualität als antisoziale Kraft, sofern sie nicht durch die Ehe eingeeht ist. Ausgangspunkt ist die Konstruktion einer asymmetrischen Sexualität. Männer werden als essentiell triebhaft bzw. ihren sexuellen Trieben ausgeliefert imaginiert; Frauen gelten dagegen als Personifikation sexueller Verführung. Um alle Beteiligten vor den negativen Konsequenzen unregulierter Sexualität zu schützen, zu denen sexuelle Übergriffe und Vergewaltigung, aber letztendlich auch die Zerstörung der sozialen Ordnung gerechnet werden, sollen Männern die verführenden Reize der Frauen entzogen werden. Die Mittel sind ei-

²⁸ Der Koran, Übersetzung durch Rudi Paret, Stuttgart: Kohlhammer 2001, S. 64.

ne strenge Geschlechtertrennung, aber auch die Verhüllung des weiblichen Körpers bis auf das Gesicht und die Hände. Salafisten fordern zusätzlich das Tragen von Handschuhen und des Gesichtsschleiers.

In muslimisch geprägten Ländern werden Gehorsam, Verhüllung und andere diskriminierende Regularien mit äußerster Gewalt durchgesetzt und sind teilweise sogar rechtlich vorgeschrieben, sofern sich Regierungen am islamischen Recht orientieren. In westlichen Diaspora-Gemeinschaften versuchen islamistische Akteurinnen und Akteure ebenfalls eine islamische Geschlechterordnung zu implementieren. Dies geschieht in der Familie, aber teilweise bereits auch im öffentlichen Raum, wie Beispiele aus Frankreich und England zeigen.²⁹ Auch Schulen sind seit vielen Jahren Orte, in denen Kinder und Jugendliche von islamistischen Schülerinnen und Schülern unter Druck gesetzt und terrorisiert werden. Ein Klima der Einschüchterung und Angst entsteht, in dem eine freie Entfaltung aller Schülerinnen und Schüler nicht mehr möglich ist. Der Schulfrieden wird massiv gestört.

Unter diesen Umständen kann eine kopftuchtragende Lehrerin durchaus als Referenz für das erwünschte Verhalten von Schülerinnen missbraucht werden.

2.3.2. Antisemitismus

Wie in Kapitel 1.3. beschrieben, wird der Schulfrieden auch durch Diskriminierung und Angriffe auf Minderheiten gefährdet. Diese Art der Gefährdung kann Kinder ohne Migrationshintergrund in Klassen betreffen, in denen die Mehrheit einen Migrationshintergrund besitzt, sie kann ethnische Minderheiten betreffen, die beispielsweise als kurdisch, ezidisch, armenisch oder aramäisch markiert werden oder sich selbst so bezeichnen. Besonders häufig trifft sie allerdings jüdische Schülerinnen und Schüler.³⁰ Für Berlin hatte der Vorsitzende der GEW bereits 2017 in einem Interview mit dem Deutschlandfunk davon gesprochen, dass Lehrkräfte mit dem herrschenden Antisemitismus überfordert seien.³¹

Antisemitismus hat eine lange Tradition in Deutschland und kommt heute in drei unterschiedlichen Milieus vor. Zum einen ist dies ein rechtsextremistisches Milieu, dessen ideologische Versatzstücke bis in die Mitte der Gesellschaft reichen. Diese Form des Antisemitismus wird in der öffentlichen Debatte und von der Politik als Problem wahrgenommen und man bemüht sich adäquate Gegenmaßnahmen zu entwickeln. Die zweite Form ist der israelbezogene Antisemitismus, der beispielsweise in der so genannten BDS-Bewegung zum Ausdruck gebracht

²⁹ Vgl. für Frankreich Rougier 2020, für England: Manea, Elham (2016): Women and shari'a law. The impact of legal pluralism in the UK. London: Tauris.

³⁰ Bernstein, Julia (2020): Antisemitismus an Schulen. Analysen – Befunde – Handlungsoptionen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

³¹ <https://www.deutschlandfunk.de/antisemitismus-an-schulen-viele-lehrkraefte-sind-damit-100.html>, abgerufen am 2.12.2021.

wird, die einen Boykott Israels und israelischer Menschen fordert. In einem Beschluss vom 17. Mai 2019 hat der Bundestag diese Bewegung als antisemitisch verurteilt und alle Organisationen von finanzieller Förderung ausgeschlossen, die das Existenzrecht Israels infrage stellen.³²

Eine dritte Form des Antisemitismus ist der muslimische Antisemitismus, der in muslimisch geprägten Ländern in der Bevölkerung fest verankert ist und durch schulische Curricula, Medien und Moscheen verbreitet wird. Bei 80 bis 90 Prozent aller Muslime in arabischen Ländern, so die „Anti-Defamation League“, seien antisemitische Einstellungen evident. Das „Pew Research Center“ kommt zu ähnlichen Ergebnissen.³³ In Syrien, so Günther Jikeli, würden Juden in den Geschichtsbüchern der Oberstufe als „ewige Feinde der Muslime und Araber sowie der gesamten Menschheit“ dargestellt.³⁴ Aus diesem Grund ist es nicht verwunderlich, dass antisemitische Einstellungen auch unter in Deutschland lebenden Musliminnen und Muslimen häufig sind. Bereits die Studie „Muslime in Deutschland“, die im Bundesinnenministerium in Auftrag gegeben und 2007 veröffentlicht wurde zeigte, dass Musliminnen und Muslime in besonderem Maß durch antisemitische Einstellungen auffallen. Der Grad des Antisemitismus variierte dabei nach Stärke der Religiosität bzw. nach der Art des Islamverständnisses. 49,6 Prozent aller Fundamentalisten, 42,8 Prozent aller Konservativen und 29,5 aller Orthodox-Religiösen, aber nur 13,6 Prozent aller gering Religiösen fielen durch antisemitische Vorurteile auf.³⁵ Andere Untersuchungen gingen in eine ähnliche Richtung.

Antisemitismus gehört zum ideologischen Kernbestand des politischen Islam und stellt eine reale Gefahr für Jüdinnen und Juden in aller Welt dar.³⁶ Er besitzt zwei wesentliche Quellen: dem importierten europäischen Antisemitismus und einen eigenständigen islamischen Antijudaismus, der in theologischen Texten, u. a. dem Koran und den Überlieferungen, die Mohammed zugeschrieben werden, tradiert wird. Seit dem 20. Jahrhundert wird er vor allem innerhalb der Muslimbruderschaft, wahhabistisch-salafistischer Kreise sowie der Islamischen Republik Iran und ihrer Vasallenorganisationen verbreitet. Die Charta der Hamas basiert beispielsweise ganz entscheidend auf einer gleichermaßen theologisch wie politisch fundierten Feindschaft gegen Jüdinnen und Juden und betont unmissverständlich, dass ihre physische

³² <https://www.bundestag.de/resource/blob/814894/cf6a69d010a1cc9b4a18e5f859a9bd42/WD-3-288-20-pdf-data.pdf>, abgerufen am 10.12.2021.

³³ Vgl. Wegener, Ann-Christin (2017): „... und diese Gerüchte stammen nicht von irgendwelchen Nazis!“ Eine Studie zu Erscheinungsformen und ideologischen Hintergründen antisemitischer Agitation in den sozialen Netzwerken. Wiesbaden: Landesamt für Verfassungsschutz Hessen, S. 2.

³⁴ <https://www.rbb24.de/politik/beitrag/2017/12/interview-antisemitismus-fluechtlinge-syrien-irak.html>, abgerufen am 2.9.2018

³⁵ Vgl. Brettfeld, Katrin/Peter Wetzels (2007): Muslime in Deutschland. Integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt. Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen. Hamburg: Universität Hamburg, S. 279.

³⁶ Bauer, Jehuda (2018): Der islamische Antisemitismus. Berlin: Lit.

Vernichtung das ultimative Ziel der Organisation darstelle. Während der Herrschaft des Nationalsozialismus kam es auf der Grundlage eines geteilten Antisemitismus zu engen Kooperationen zwischen Muslimbrüdern und Nationalsozialisten.³⁷ Viele anerkannte muslimische Gelehrte und politische Führer haben explizit antisemitische Ideologien verfasst. Ihre Schriften liegen auch in deutschen Moscheen aus und beeinflussen Musliminnen und Muslime in Neukölln. Dazu kommt antisemitische Hetzpropaganda in den sozialen Medien oder den Fernsehsendungen der islamisch geprägten Welt, die von vielen in Deutschland lebenden Musliminnen und Muslimen konsumiert werden.

Öffentlich sichtbar wird der muslimische Antisemitismus stets, wenn der arabisch-israelische Konflikt militärisch eskaliert, wie zuletzt im Mai 2021 als Gruppen junger Muslime vor Synagogen zogen und antisemitische Parolen skandierten. Berlin ist jedoch auch jenseits solcher Ereignisse immer wieder im Zentrum von Angriffen auf Jüdinnen und Juden, die in der Öffentlichkeit als erkennbar sind.³⁸ Weniger sichtbar sind antisemitische Übergriffe in Schulen, wo Schulleitungen, Lehrkräfte und Eltern häufig zu verhindern wissen, dass Vorfälle an die Öffentlichkeit dringen und der Ruf der Schule beeinträchtigt wird. Die Folge ist, dass jüdische Kinder und Jugendliche ihr Jüdischsein verstecken bzw. staatliche Schulen verlassen. Alle zwei Wochen, berichtete der Direktor des jüdischen Gymnasiums dem Tagesspiegel, beantragten Schülerinnen und Schüler ihre Aufnahme, da sie des schulischen Alltagsantisemitismus überdrüssig seien.³⁹

2.3.3. Das Einfordern von Sonderrechten und die Verweigerung schulischer Aufgaben

Immer wieder berichten Lehrkräfte von Konflikten mit muslimischen Schülerinnen, Schülern und Eltern, die im Namen ihres fundamentalistischen Islamverständnisses Sonderrechte einfordern. Zudem lehnten sie alles ab, was einem islamistischen Normenkorsett widerspreche: die Koedukation, die interreligiöse Toleranz oder Lehrinhalte, die nicht ihrer fundamentalistischen Weltauffassung entsprechen. Immer wieder werde zudem Geschlechtertrennung beim Schwimm- und Sportunterricht reklamiert, werde Mädchen von Eltern die Teilnahme an Klassenfahrten untersagt oder der Besuch von Kirchen und Synagogen bei Schulausflügen verweigert. Muslimische Schülerinnen und Schüler würden von ihren fundamentalistischen Klassenkameradinnen und Klassenkameraden im Namen des Islam unter Druck gesetzt, um islamischen Regularien zu entsprechen. Das könne, wie oben bereits angeführt, die Forderung an Mädchen sein, sich „islamisch“ zu kleiden und Sittlichkeitsnormen durch ein vorgeschrie-

³⁷ Vgl. Motadel, David (2017): Für Prophet und Führer. Die islamische Welt und das Dritte Reich. Klett-Cotta: Stuttgart.

³⁸ Vgl. Schröter, Susanne (2019): Politischer Islam. Stresstest für Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 291ff.

³⁹ <https://www.tagesspiegel.de/themen/reportage/du-juedisches-arschloch-wie-berliner-schueler-alltaeglichem-antisemitismus-begegnen/25168026.html>, abgerufen am 4.12.2021.

benes Verhalten zu demonstrieren. Es könne aber auch darum gehen, während des Ramadans zu fasten und fünf Mal am Tag zu beten. Sowohl das Thema des Fastens als auch des Betens werde immer wieder genutzt, um Lehrkräfte und Schulleitungen in Konfrontationen zu nötigen und öffentliche Skandale zu provozieren.⁴⁰

Teilweise werden auch die Gerichte angerufen. So zum Beispiel bei einem jahrelangen Streit zwischen dem Berliner Schüler Yunus M. und der Schulbehörde. Anlass war, dass acht muslimische Schüler eines Gymnasiums in Berlin-Wedding im Jahr 2007 die Pausen genutzt hatten, um öffentlich ihre Gebete zu vollziehen. Die Schulleitung untersagte die Handlungen, weil sie der Ansicht war, dass dies den Schulfrieden gefährde. Die Schülerschaft war in religiöser Hinsicht divers und viele fühlten sich belästigt. Das Bundesverwaltungsgerichts Leipzig entschied, die Klage abzulehnen. Der Schüler Yunus M. klagte gegen diesen Beschluss und erhielt vor dem Verwaltungsgericht Berlin Recht. Das Obergerverwaltungsgericht Berlin-Brandenburg entschied hingegen, dass der Verbot des Bundesverwaltungsgerichts rechtens sei. Zwar gelte die Religionsfreiheit auch für Yunus, jedoch schränkten die demonstrativen Gebete die Glaubensfreiheit der anderen Schüler ein. Konflikte könnten sich verschärfen, wenn religiöse Riten auf dem Schulgelände zugelassen würden, kurz: der Schulfrieden gerate in Gefahr. Die Schule dürfe den muslimischen Schülern aus diesen Gründen ihr rituelles Gebet verbieten, urteilte das OVG im Mai 2010.⁴¹

3. Die Studie von DeVi in Neukölln

3.1. Die Ergebnisse der Studie

Berlin-Neukölln gehört zu den eingangs erwähnten urbanen Quartieren, in denen sich segregierte Milieus entwickelt haben. Es gibt einige Moscheen, in denen ein fundamentalistischer oder sogar radikaler Islam gepredigt wird und seit Jahren wird von Lehrkräften so genannter „Brennpunkt-Schulen“ über Konflikte berichtet, die eine Gefährdung des Schulfriedens beinhalteten.

DeVi e.V. hat jetzt erstmals eine Bestandsaufnahme konfliktiver Vorfälle an acht Neuköllner Schulen durchgeführt. Es handelt sich um eine explorative Studie, die von Oktober bis Dezember 2021 mithilfe qualitativer Interviews erstellt wurde. Befragt wurden Schulleitungen, Schulsozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sowie die Leitung eines Hortes. Ein weiteres Interview fand mit einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe statt. Den Interviews lag ein Leitfadensfragebogen zugrunde, der bewusst offen gehalten war, um den Interviewten Raum für eigene Schilderungen zu geben und sie nicht in eine vorgefertigte Matrix zu pressen. Die

⁴⁰ <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/religioese-konflikte-im-deutschen-schulalltag-15092994.html>, abgerufen am 3.12.2021.

⁴¹ <https://www.fr.de/politik/muslim-darf-nicht-schule-beten-11370349.html>, abgerufen am 18.12.2021.

durchschnittliche Länge der Interviews wurde mit 1,5 Stunden angegeben. Die daraus gewonnenen empirischen Daten wurden durch eine 2019 durchgeführte Befragung an zwei weiteren Schulen ergänzt, die in einem anderen Zusammenhang entstanden. Insgesamt umfasst die Studie daher Ergebnisse von Interviews aus zehn Schulen. Sowohl die Einrichtungen als auch die Interviewten wurden anonymisiert.

Die befragten Schulen liegen in stark segregierten Quartieren, die Schülerinnen und Schüler stammen aus Familien, die in starkem Maß von staatlichen Transferleistungen leben und mehr als 90% von ihnen sprechen eine nichtdeutsche Herkunftssprache. Viele Familien wurden von den Interviewten als bildungsfern und unfähig beschrieben, ihren Kindern ein Lern- und Lebensumfeld zu bieten, in dem sie ihre Fähigkeiten entwickeln können.⁴² Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ist muslimischen Glaubens. DeVi betont, dass das entscheidende Merkmal der Schülerinnen, Schüler und ihrer Familien nicht Vielfalt sei, wie man vielleicht erwartet hätte, sondern Homogenität.⁴³ Mehrere Lehrkräfte berichteten über den eingeschränkten Erfahrungshorizont ihrer Schülerinnen und Schüler, der u. a. mit einer vollständigen geographischen Unkenntnis verbunden war. Ein anderes Thema, das die Interviewten von sich aus ansprachen, war der Einfluss von Moscheen auf die Kinder und Jugendlichen. Dies war auch der Befund der Jugendhilfeeinrichtung. Kinder und Jugendliche, die sich im Einflussbereich konservativer Moscheen befänden, könnten der Indoktrination kaum ausweichen. Dies betreffe Essensvorschriften, Vorschriften in Bezug auf das Fasten oder die Kleidung von Mädchen.

Wiederkehrend war die artikulierte Frustration, dass schulische Wertevermittlung an den konträren Normen von Moscheen und Elternhäusern scheitere, insbesondere im Hinblick auf die Gleichberechtigung zwischen Jungen und Mädchen.

Auf die von DeVi gestellte Frage nach der Art von beobachteten Konflikten wurden folgende Themenfelder genannt:

a. Lebensregeln des Islam. Dabei handelt es sich nicht nur um islamisch begründete Regularien, die von Schülerinnen und Schülern selbst praktiziert werden, sondern auch um die Forderung, dass alle muslimischen Schülerinnen und Schüler sich daran zu halten hätten. Genannt werden besonders häufig die islamischen Bekleidungsregeln für Mädchen, auf denen ein besonderer Druck zu lasten scheint. Selbst das pädagogische Personal der Schule werde mit islamistischen Normen in Bezug auf die eigene Kleidung konfrontiert und teilweise aggressiv attackiert.⁴⁴

⁴² DeVi e.V. (2021): Bestandsaufnahme Konfrontative Religionsbekundungen in Neukölln. Vorabversion vorgelegt für das Bezirksamt Neukölln, Dezember 2021, S. 22ff.

⁴³ Bestandsaufnahme, S. 5.

⁴⁴ Bestandsaufnahme, S. 8, 10ff.

Ähnliches gilt für das Fasten im Ramadan. Offenbar existieren an den Schulen Gruppen sich als besonders glaubensfest gebender Schülerinnen und Schüler, die allen anderen ihre Regeln aufzwingen möchten und dies in vielen Fällen auch tun. Trinken während des Ramadans sei vielfach nicht oder nur heimlich möglich. Auch von Konflikten in Bezug auf Gebetsräume und das Einhalten von Gebetszeiten, obwohl diese mit dem Unterricht kollidieren, wurde berichtet. Kinder verließen den Unterricht, um zu beten und zögen sich in unbeaufsichtigte Räume zurück, andere zelebrierten das Gebet an öffentlich sichtbaren Örtlichkeiten wie der Cafeteria.⁴⁵ Eine Schulleitung berichtete, dass auf die Forderung nach einem Gebetsraum ein Raum für alle Religionen in Aussicht gestellt, doch mit der Begründung abgelehnt worden sei, man wolle diesen ausschließlich für Muslime.⁴⁶

Von Relevanz scheint auch die bekundete Intoleranz gegenüber anderen Religionen und die Verweigerung zu sein, nichtmuslimische Gotteshäuser bei Ausflügen zu besuchen.⁴⁷ Dahinter stehe nicht nur ein muslimisches Dominanzgebaren, sondern eine gruppenbezogene Ablehnung von Kinder und Jugendlichen, die als unterschiedlich von einem selbst empfunden werden. Eine Lehrkraft sprach von territorialem Verhalten.⁴⁸ Diskriminierendes Verhalten und abwertende Einstellungen existieren nicht nur in Bezug auf Nichtmusliminnen und Nichtmuslime sowie Mitglieder bestimmter ethnischer Gruppen, sondern auch gegenüber Homosexuellen und jüdischen Schülerinnen und Schülern.⁴⁹ Eine Interviewte berichtete, dass jüdische Schülerinnen und Schüler die Schule bereits vor zwanzig Jahren bewusst verlassen hätten.⁵⁰

b. Geschlechterrollen und Sexualität. Dieses Thema lag Devi zufolge, vielen Interviewten am Herzen, da die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler so signifikant von dem curricularen Ziel der Vermittlung von Gleichberechtigung abwichen. Schon an Grundschulen sei eine zunehmend sexualfeindliche Haltung zu beobachten und die anvisierte Rolle von Mädchen Frau sei vielfach die der Mutter und Hausfrau. Viele Mädchen, so die Interviewten, seien nicht an Bildung interessiert, da diese für ihr weiteres Leben keine Rolle spiele.⁵¹ Mutterschaft werde extrem aufgewertet, dafür erhalte man Anerkennung. Diese Haltung werde in den Familien tradiert und nicht infrage gestellt.

Die Sexualfeindlichkeit äußere sich auch in geforderten Maßnahmen der Geschlechtersegregation und in Einschränkungen der weiblichen Bewegungsfreiheit. So dürften Mädchen nicht

⁴⁵ Bestandsaufnahme, S. 39.

⁴⁶ Bestandsaufnahme, S. 40.

⁴⁷ Bestandsaufnahme, S. 13.

⁴⁸ Bestandsaufnahme, S. 14.

⁴⁹ Bestandsaufnahme, S. 32.

⁵⁰ Bestandsaufnahme, S. 36.

⁵¹ Bestandsaufnahmen, S. 16ff.

am Schwimmunterricht teilnehmen und auch keinen Fahrradführerschein machen.⁵² An einer Schule kontrollierte eine Minderheit von Jungen die Mädchen im Sinne einer traditionellen Wertauffassung.⁵³ Eine Schulleitung berichtete von einem „massiven sexuellen Übergriff“ auf ein muslimisches Mädchen, das sich nicht den islamistischen Bekleidungsregeln unterwarf. Infolge des Übergriffs habe sie das Kopftuch angelegt und werde seitdem nicht mehr belästigt.⁵⁴ An dieser Schule komme es immer wieder zu sexuellen Belästigungen muslimischer Mädchen. Umgekehrt seien Schülerinnen vereinzelt vollverschleiert in die Schule gegangen.

c. Radikalisierungstendenzen. In Einzelfällen berichteten Interviewte von gewalttätigem Dominanzverhalten männlicher Schüler und von Sympathien für Salafisten oder für salafistische Gewalttäter wie den Mörder von Samuel Paty.

d. Ein immer wieder genanntes Problem sei die nur schwer herzustellende Zusammenarbeit mit Eltern. Sie erschienen hauptsächlich dann, wenn das Kind angeblich beleidigt worden sei, um Genugtuung für die Familie einzufordern, die sich als Ganzes angegriffen sähe, berichtete eine Interviewte.⁵⁵

e. Obwohl die Lehrkräfte, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter von DeVi als engagiert und empathisch geschildert werden, seien sie vielfach von der Situation entmutigt und wünschten sich mehr Unterstützung, auch im Bereich der religiösen Bildung, um dem Einfluss radikaler Moscheen etwas entgegenzusetzen zu können.⁵⁶ Eine andere Schulleitung wünschte sich Unterstützung zur Förderung des interreligiösen Dialogs und Programme, in denen Toleranz und Religion thematisiert würden.⁵⁷ Religion sei ein großes Thema, das zwar weitgehend aus dem Bewusstsein der Öffentlichkeit verschwunden sei, aber im Kontext der muslimischen Gemeinschaften in Neukölln eine große Rolle als Konflikursache spiele. Aus diesem Grund befürworteten mehrere Interviewte explizit das Fortbestehen des Berliner Neutralitätsgesetzes. Eine Schulleitung meinte, dass die Einstellung einer kopftuchtragenden Lehrerin immer einen negativen Effekt haben würde, da dies die ohnehin herrschende Auffassung bestärken würde, dass Lehrerinnen, die sich nicht den islamistischen Bekleidungsregeln unterwerfen, „Schlampen“ seien.⁵⁸

⁵² Bestandsaufnahme, S. 30.

⁵³ Bestandsaufnahme, S. 37.

⁵⁴ Bestandsaufnahme, S. 47.

⁵⁵ Bestandsaufnahme, S. 35.

⁵⁶ Bestandsaufnahme, S. 27.

⁵⁷ Bestandsaufnahme, S. 41.

⁵⁸ Bestandsaufnahme, S. 41.

Etwa die Hälfte aller Schulen sah den schulischen Alltag durch die genannten religiös begründeten Interventionen als belastet an und auch an den Schulen, die sich zufrieden äußerten, kam es immer wieder zu entsprechenden Problemen, die gelöst werden mussten. Eine Schule, an der die Interviewten bekannten, die Probleme gut verhandeln zu können, fiel vor allem durch eine heterogenere Gruppe von Schülerinnen und Schülern auf. Diese wohnten teilweise in prekären und durch Armut belasteten Quartieren, teilweise aber auch in mittelständischen Milieus, seien kulturell und in religiös-weltanschaulicher Hinsicht divers. An dieser Schule wurde zwar auch von den üblichen gelegentlichen Konflikten um Kleiderordnungen, angebliche Ehrverletzung u. ä. berichtet, aber auch davon, dass muslimische Schülerinnen und Schüler im Weihnachtschor sangen.⁵⁹

Alle Interviewten seien durch eine große Professionalität im Umgang mit den geschilderten Konflikten und durch ihre Zugewandtheit zu den Kindern und Jugendlichen aufgefallen, schreibt DeVi, allerdings artikulierten sich auch erheblicher Ohnmachtsgefühle. Die Schwierigkeiten, denen sie sich gegenübersehen, seien vielfältig. Zum einen seien die Herkunftsmilieus der Schülerinnen und Schüler durch Armut und Bildungsferne geprägt. Sie hätten Sprachprobleme und ein unterdurchschnittliches Allgemeinwissen. Teilweise seien ihre geographischen Kenntnisse so beschränkt, dass ein Zurechtfinden über den eigenen Kiez hinaus nicht möglich gewesen sei.

Besonders hervorgehoben wurde von den Interviewten die prägende Kraft eines konservativen bis radikalen Islam und die Rolle der Moscheen, in denen ein solcher Islam gepredigt werde.⁶⁰ Im schulischen Alltag werde diese Form des Islam genutzt, um Aufmerksamkeit herzustellen, zu provozieren, zu erniedrigen oder Dominanz zu demonstrieren.

3.2. Bewertung der Studie

3.2.1. Methodik

Es handelt sich um eine explorative Studie, die unter großem Zeitdruck erfolgen musste. Die Methodik war angemessen und ist aus sozialwissenschaftlicher Sicht nicht zu beanstanden. Allerdings wäre es im Falle einer weiteren finanziellen Förderung wünschenswert, die Gespräche mit einer größeren Anzahl von Personen fortzuführen, um die empirische Datenbasis zu erweitern. Anbieten würden sich auch Fokusgruppendifkussionen, um argumentative Dynamiken einzufangen und die Komplexität zu erhöhen. Eventuell könnten auch Jugendlichen in die Interviews oder Fokusgruppendifkussionen einbezogen werden, doch dies wäre nur unter Beachtung einer Vielzahl von Jugendschutzmaßnahmen möglich.

⁵⁹ Bestandsaufnahme, S. 42ff.

⁶⁰ Bestandsaufnahme, S. 51.

Für den kurzen, zur Verfügung stehenden Zeitraum und das bescheidene Personaltabelleau ist DeVi insgesamt eine gute und aussagekräftige Erhebung gelungen.

3.2.2. Befunde

Die genannten Probleme sind wenig überraschend und nicht spezifisch für Neukölln. Sie entsprechen in allen Punkten den Berichten, die aus anderen Teilen der Bundesrepublik, bzw. auch in Österreich und Frankreich veröffentlicht wurden.⁶¹ Schulische Konflikte häufen sich überall dort, wo Armut, Bildungsferne, sozialräumliche, soziale und normative Segregation auf eine starke Prägung muslimisch-segregierter Milieus durch Akteurinnen und Akteure eines konservativen und auf Dominanz zielenden Islam treffen.

Die Merkmale dieser Konflikte sind stets mehr oder weniger die gleichen. Sie beinhalten:

- a. die Abwertung, Diskriminierung und Verächtlichmachung von Menschen nichtmuslimischen Glaubens, speziell von Jüdinnen und Juden sowie von säkularen Musliminnen und Muslimen. Teilweise wird Gewalt angedroht oder angewandt.
- b. die Zurechtweisung, Einschüchterung und Kontrolle muslimischer Schülerinnen und Schülern mit dem Ziel, sie zur Unterordnung unter islamistische Normen zu zwingen. Dazu gehören Bekleidungsvorschriften und Einschränkungen weiblicher Handlungsfreiheit.
- c. Provokationen von Lehrkräften, pädagogischem Personal sowie von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, die Verweigerung schulischer Arbeitsaufträge und Aktivitäten, das Erfordern von Sonderrechten für muslimische Schülerinnen und Schüler.
- d. eine Tendenz zur islamischen Radikalisierung, v. a. bei älteren Schülerinnen und Schülern.

Auf der individuellen Ebene versuchen Schülerinnen und Schüler den Islam in einer fundamentalistischen Auslegung zu nutzen, um in der Schule zu dominieren, grundsätzlich geht es darum, islamistische Regularien im schulischen Alltag durchzusetzen. Dieses Anliegen geht weit über persönliche Ambitionen der Jugendlichen hinaus. Es gehört zum Programm eines politischen Islam, der darauf abzielt, die Gesellschaft auch in der Diaspora so weit zu verändern, dass sie idealerweise sukzessive eine fundamentalistisch-islamische wird. Diese Ideen werden von Autoren, Predigern, Moscheelehrerinnen und Moscheelehrern verbreitet.

⁶¹ Vgl. u.a. Edler, Kurt (2015): Islamismus als pädagogische Herausforderung. Stuttgart: Kohlhammer; König, Ingrid (2019): Schule vor dem Kollaps. Eine Schulleiterin über Integration, die Schattenseiten der Migration und was getan werden muss. München: Penguin; Wagner, Joachim (2018): Die Macht der Moschee. Scheitert die Integration am Islam? Freiburg: Herder; Wiesinger, Susanne (2018): Kulturkampf im Klassenzimmer. Wie der Islam die Schulen verändert. Wien: Edition QVV; Rougier, Bernard (2020): Les territoires conquis de l'islamisme. Paris: PUF.

4. Evaluation der verwendeten Begrifflichkeiten

4.1. Konfrontative Religionsbekundung

DeVi schlägt den von Kurt Edler entwickelten Begriff „konfrontative Religionsbekundung“ vor, um die Summe der genannten Probleme zu definieren.⁶² Vieles spricht für diesen Begriff, obwohl nicht jedes in der Studie erfasste Problem eindeutig religiös begründet wird. Gerade die erwähnte Kontrolle und Nötigung von Schülerinnen entstammt nicht nur einem islamistischen, sondern auch einem kulturell-patriarchalischen Kontext. Die Vorstellung, Mädchen und Frauen zu reglementieren, weil andernfalls eine Gefährdung der Familienehre drohe, ist nicht ausschließlich an Musliminnen und Muslime gebunden. Wir finden sie auch bei Menschen ezidischen und christlichen Glaubens und Angehörigen anderer Religionen.

Trotz dieser prinzipiellen Relativierung lässt sich bei den in der Studie genannten Beispielen konstatieren, dass die Konfliktakteurinnen und Konfliktakteure im Namen der Religion agieren, d.h. die Religion nutzen, um zu provozieren, einzuschüchtern oder um Dominanz zu demonstrieren. Teilweise lässt sich eine Melange aus patriarchalisch-kultureller Prägung (Ehrkodex) und islamistischer Ideologie feststellen. Wenn diesem Problem adäquat begegnet werden soll, muss daher auch die Religion adressiert werden. Pädagogisches Personal, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter wünschten sich explizit diesbezügliche Unterstützung. Aus diesem Grund ist der von DeVi nach Edler vorgeschlagene Begriff sinnvoll.

Es handelt sich darüberhinaus um einen offenen Begriff, der nicht per definitionem auf Musliminnen und Muslime oder den Islam zielt. Wenn sich an Schulen ähnliche oder andere Konflikte mit Angehörigen anderer Religionen ergäben, beispielsweise mit fundamentalistischen Christinnen und Christen, dass können die gleichen Konzepte Anwendung finden. Die Befürchtung, dass Musliminnen und Muslime „unter Generalverdacht“ geraten, wäre ebenfalls ausgeräumt.

Andererseits sind die geschilderten Konflikte ausnahmslos konfrontative Islambekundungen. Die künstliche Verallgemeinerung durch den Begriff „Religion“ ist empirisch im Neuköllner Kontext irrelevant. Faktisch handelt es sich um einen Konflikt mit dem politischen Islam.

Eine pädagogisch fundierte Auseinandersetzung mit dem politischen Islam steht noch aus, obgleich die von DeVi genannten Probleme seit 15 Jahren evident sind. Selbst in der Salafismusprävention scheuen viele Präventionsanbieter eine Fokussierung auf die religiöse Ideologie. Stattdessen wurde die Verantwortung für Radikalisierung an die Gesellschaft zurückgespielt und man hoffte, dem Phänomen mit antirassistischen Schulungen von Lehrkräften und Betreuungspersonal in sozialen Einrichtungen den Boden zu entziehen. Eine umfassende sozialwissenschaftliche Erhebung zu diesem Problem existiert bis dato nicht, doch die – zwei-

⁶² Vgl. DeVi (2021): Broschüre. Anlauf- und Dokumentationsstelle Konfrontative Religionsbekundung. Vorabversion vorgelegt für das Bezirksamt Neukölln, Dezember 2021, S. 17ff.

fellos eklektischen – Teilstudien und Berichte von Lehrerinnen und Lehrern zeigen, dass es die bisherigen Maßnahmen nur unzureichende Erfolge aufzuweisen haben. Da Konflikte nicht allein deshalb verschwinden, weil man sie ausblendet, wäre es wünschenswert, wenn diese in Neukölln tatkräftig angegangen werden würde.

4.2. Grundrechtsklarheit

Der zweite zentrale, ebenfalls von Edler übernommene Begriff ist der der Grundrechtsklarheit. Als pädagogische Haltung bedeute er, so DeVi, „Schüler*innen nicht aufgrund ihrer (sozialen) Herkunft und politischen Überzeugungen unterschiedlich zu behandeln.“⁶³ Der Satz evoziert die Frage, ob es denn im pädagogischen Alltag andernfalls eine diesbezügliche Ungleichbehandlung gäbe. Insgesamt ist der Begriff der Grundrechtsklarheit deutlich weniger spezifisch definiert als derjenige der konfrontativen Religionsbekundung und könnte als Allgemeinplatz oder pädagogische Selbstverständlichkeit abgetan werden. Daher wäre es zu empfehlen, ihn noch etwas im Rahmen demokratiepädagogischer Konzepte zu schärfen.

Für ihn spricht seine unmissverständliche Anbindung an die Verfassung.

4.3. Schulfrieden

Wie eingangs bereits dargelegt, kann der Schulfrieden durch unterschiedliche Akteure gefährdet werden (Staat, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler) und er muss auch nicht notwendigerweise auf Religion als friedensgefährdendes Moment abzielen. Bei den aufgeführten Neuköllner Schulen ist dies allerdings der Fall. DeVi verknüpft eine eigene Definition des Schulfriedens mit dem Tatbestand der konfrontativen Religionsbekundung und definiert: „Der Schulfrieden ist immer dann gestört, wenn Schüler*innen nicht mehr angstfrei miteinander leben und lernen können. Das ist der Fall, wenn sie von Mitschüler*innen unter Druck gesetzt werden, ihren Alltag entlang von religiös konnotierten Verhaltensweisen zu gestalten, wenn sie aufgrund von Geschlecht, geschlechtlicher Identität, sexueller Orientierung, oder aufgrund ihrer religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen, ihren sozialen und kulturellen Herkünften oder ähnlichem beleidigt und angefeindet werden.“⁶⁴

Diese Definition ist absolut stimmig und im vorliegenden Neuköllner Kontext zielführend. Auch ist DeVi Recht zu geben, dass die konfrontative Religionsbekundung den Werten der demokratischen Schule diametral widerspricht.

⁶³ Broschüre, S. 28.

⁶⁴ Broschüre, S. 42.

5. Begründung der Anlauf- und Dokumentationsstelle Konfrontative Religionsbekundung

Die Notwendigkeit einer „Anlauf- und Dokumentationsstelle Konfrontative Religionsbekundung“ wird von DeVi mit dem Vorhandensein der genannten Konflikte sowie der weitgehenden Ohnmacht von Lehrkräften, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern begründet, dem Problem kompetent zu begegnen. In der vorgelegten Broschüre verweisen die Autorinnen und Autoren darauf, dass die Dimension des Problems noch nicht bekannt sei. Gerade das Feld zwischen Extremismus und alltagsreligiösem Verhalten von Jugendlichen sei bislang wenig ausgelotet, was die Konzeption wirkungsvoller Präventionsmaßnahmen behindere.

Die Anlauf- und Dokumentationsstelle soll im Wesentlichen drei Aufgaben erfüllen:

- a. Sie erweitert den empirischen Kenntnisstand zum Problem, sammelt und analysiert Informationen zum Phänomen der konfrontativen Religionsbekundung.
- b. Auf Grundlage der sich stets verbessernden Erkenntnislage entwickelt sie zielgerichtete Beratungsangebote.
- c. Sie berät und bildet Fachkräfte in dem genannten Problembereich fort.

Die in der Broschüre aufgeführten Prinzipien der Beratungstätigkeit sind insgesamt nachvollziehbar und überzeugend.

6. Erstellung von Indikatoren für die Dokumentation einer Gefährdung des Schulfriedens durch konfrontative Religionsbekundungen

Es empfiehlt sich, möglichst detaillierte Dokumentationen konkreter Fälle aufzuzeichnen, wobei folgende Indikatoren sinnvoll sein könnten:

- a. Art der Konfrontation, d.h. Erstellung einer möglichst genauen Listungen einzelner Vorkommnisse, die in einem zweiten Schritt in Clustern zusammengefasst werden können.
- b. Häufigkeit der einzelnen Vorkommnisse, mögliche Sequenzen, Steigerungen, Kombinationen mit anderen Handlungen.

- c. Datierung von Konfrontationen, um sie mit möglichen externen Ereignissen zu vergleichen. Diese externen Ereignisse können religiöser Art (z.B. Ramadan, Opferfest etc.), familiärer Art (Heirat, Scheidung, Geburten, familiäre Konflikte etc.) oder gesellschaftlicher Art (politisch-militärische Konflikte, Anschläge etc.) sein.
- d. Genaue Erfassung der Akteure (Alter, Geschlecht, ethnischer und religiöser Hintergrund, familiärer Hintergrund, Milieu, Position in der Peer-Group, generelles Schulverhalten, Noten, Moscheebesucher oder nicht)
- e. Genaue Erfassung der Opfer nach dem gleichen Muster wie d.
- f. Interventionen von pädagogischer Seite (Welche Art der Intervention? Welche Wirkung hatte die Intervention? Wurden Eltern einbezogen? Wenn ja, mit welchem Ergebnis?)
- g. Erfassung des schulischen und außerschulischen Umfelds. Welche Schule? Wie wird das Schulklima beschrieben? Beschreibung des umgebenden Milieus.
- e. Welche Art der islamischen Infrastruktur gibt es? (Moscheen, Koranschulen, religiöse Vereine, Gebetsgruppen) Welche Art des Islam wird von der religiösen Infrastruktur propagiert?

7. Erstellung von Indikatoren für die Beratung bei einer Gefährdung des Schulfriedens durch konfrontative Religionsbekundungen

- a. Genaue Erfassung der Beratungssuchenden
- b. Welche Beratungsangebote werden in Anspruch genommen? (Gespräche, Fortbildungen, Workshops etc.)
- c. Über welchen Zeitraum erstreckte sich die Beratung?
- d. Welche Fortschritte erlebten die Beratenden?
- e. Welche Rückschläge waren zu verzeichnen?
- f. Wie werden Beratungsangebote weiterentwickelt?

8. Fazit und Empfehlungen

Schule kommt in der sich schnell verändernden deutschen Einwanderungsgesellschaft eine der wichtigsten Rollen für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die Einlösung von Teilhabeversprechen zu. Wenn diese Aufgabe bewältigt werden soll, muss sie ein Lern- und Erfahrungsraum sein, in dem sich Kinder und Jugendliche ihre Fähigkeiten in vollem Umfang entfalten können. Das setzt den Schutz von Schülerinnen und Schülern vor Repression jedweder Art ebenso voraus wie ihre Unterstützung bei normativen Konflikten und unerwünschten Einflussnahmen durch Vertreterinnen und Vertreter von Peer-Groups. Der Schulfrieden muss gewahrt bleiben und die Kommunikation muss gewaltfrei sein. Konfrontative Religionsbekundungen gefährden sowohl die Repressionsfreiheit als auch den Frieden innerhalb der Gruppe der Schülerinnen und Schüler. Sie stellen eine ernsthafte Herausforderung für die demokratische Schule dar, die spezifische pädagogische Maßnahmen erfordern.

Konfrontative Religionsbekundungen, wie sie sowohl in der von DeVİ durchgeführten Studie als auch in Berichten aus anderen Teilen der Bundesrepublik Deutschland und aus dem europäischen Ausland zum Ausdruck kommen, sind ein Ausdruck des politischen Islam. Der politische Islam ist eine Sonderform des Islam, die im Kern auf einem rückwärtsgewandten Weltbild basiert und als Gegenentwurf zur Moderne und den individuellen Rechten des Individuums verstanden werden muss. Es handelt sich um eine Herrschaftsideologie, die in der islamisch geprägten Welt massive Menschenrechtsverletzungen verursacht und in westlichen Ländern durch islamistische Großorganisationen wie die Muslimbruderschaft, aber auch durch kleine salafistische Zirkel innerhalb der muslimischen Bevölkerung verbreitet wird. Die Demonstration der angeblichen Überlegenheit des Islam und das Erzeugen von Druck auf säkulare Musliminnen und Muslime, wie sie in den konfrontativen Religionsbekundungen beobachtet werden können, gehören zum festen Repertoire islamistischer Akteurinnen und Akteure. Von Jugendlichen werden sie auch deshalb angenommen, weil sie mit Stärke und Überlegenheit assoziiert werden. Dort, wo sich islamistische Ideologien durchsetzen, gerät der Schulfrieden in Gefahr und die Teilhabechancen von Schülerinnen und Schülern, speziell aus benachteiligten Familien, werden stark beeinträchtigt. Es ist daher im Sinne dieser Schülerinnen und Schüler, aber auch, um den Zusammenhalt in der Gesellschaft zu bewahren, notwendig, das Problem zu erfassen, zu analysieren und geeignete Maßnahmen zu entwickeln.

Die „Anlauf- und Dokumentationsstelle konfrontative Religionsbekundungen“ ist bundesweit der erste Versuch, das Phänomen systematisch zu erfassen, zu bearbeiten und entsprechende Beratungen und Fortbildungen anzubieten. Es handelt sich um ein **Pilotprojekt**, das Signalwirkung im gesamten Bundesgebiet entfalten könnte. Es ist auch deshalb ein Desiderat, weil Phänomene, die zu islamischem Extremismus führen können, bislang in Projekten zur Extremismusprävention nur unzureichend adressiert und vielfach sogar explizit ausgeblendet wurden. Im Ergebnis konnten sich Strukturen in Schulen etablieren, die nicht nur dem Topos der

gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit zuzurechnen sind, sondern auch einer Rekrutierung junger Menschen in islamistisch-extremistische Gruppierungen Vorschub leisten.

Eine Weiterführung des beantragten Vorhaben, das sich zu einem bundesweiten Leuchtturmprojekt entwickeln könnte, ist aus den genannten Gründen dringend anzuraten.

Anhang

Prof. Dr. Susanne Schröter, Expertise im Bereich Einwanderungsgesellschaft, Islam, Extremismus

Einschlägige Mitgliedschaften und Leitungen

- Seit 2015 Mitglied des Fachbeirates im Hessischen Präventionsnetzwerk gegen Extremismus
- Seit 2018 Leitung der Arbeitsgruppe „Ehrgewalt. Prävention von Gewalt in patriarchalischen Strukturen“ im Landespräventionsrat Hessen.
- Seit 2019 Mitglied der Hessischen Integrationskonferenz
- Seit 2019 wissenschaftliches Mitglied des Dialog Forums Islam der Hessischen Landesregierung
- Seit 2020 Mitglied des wissenschaftlichen Beirats des Österreichischen Fonds zur Dokumentation von religiös motiviertem politischen Extremismus/Dokumentationsstelle politischer Islam
- Seit 2021 Mitglied im Expertenkreis politischer Islamismus im Bundesministerium des Innern
- 2016 – 2017 wissenschaftliche Begleitung der Projekte zur Salafismusprävention der Stadt Wiesbaden
- 2016 – 2018 wissenschaftliche Begleitung des EU-Projekts Pro-Prävention des Kreises Offenbach

Publikationen (Auswahl)

- 2021 Allahs Karawane. Reise durch das islamische Multiversum. München: Beck.
- 2021 Paradiesjungfrauen, Weltentsagung und das Sterben für Gott – die Hamburger Zelle des Dschihadismus. In: Kostner, Sandra. Hg.: Lehren aus 9/11. Hannover: Ibidem.
- 2021 Dschihadismus. Politische Kontexte, theologische Rechtfertigungen und Utopien normativer Ordnungen. In: Forst, Rainer/Klaus Günther, Hg.: Normative Ordnungen. Berlin: Suhrkamp, S. 405-434.
- 2020 Antisemitisch, antidemokratisch, islamistisch. Das „Islamische Zentrum Hamburg“ und radikalschiitische Netzwerke in Deutschland. Berlin: American Jewish Committee Berlin, Ramer Institute.
- 2020 Herausforderungen im Umgang mit Parallelgesellschaften. Grundlagenanalyse zur Situation in Österreich im europäischen Vergleich. Wien: Österreichischer Integrationsfonds.

- 2019 Politischer Islam. Stresstest für Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verlagsanstalt.
- 2018 Salafismus und Dschihadismus. In: Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform 2(101): 172-187 (zusammen mit Andreas Jensen)
- 2018 Religiöse Rechtfertigungen des Dschihadismus. In: Schellhö, Jennifer/Jo Reichertz/Volker M. Meins/Armin Flender, Hg.: Großerzählungen des Extremen. Neue Rechte, Populismus, Islamismus, War on Terror. Bielefeld: Transcript, S. 121-136.
- 2018 Der Siegeszug des radikalen Islam im 21. Jahrhundert. In: Vietta, Silvio/Michael Gehler/Sanne Ziethen, Hg.: Dimensionen und Perspektiven einer Weltgesellschaft. Fragen, Probleme, Erkenntnisse, Forschungsansätze und Theorien. Wien: Böhlau, S. 261-286.
- 2017 Normenkonflikte in pluralistischen Gesellschaften. Frankfurt: Campus, Herausgeber-schaft..
- 2016 Gott näher als der eigenen Halsschlagader. Fromme Muslime in Deutschland. Frankfurt: Campus.