

Stigmatisierung junger Muslim/innen in der Schule

Reaktionen und Ressourcen

Nina Mühe

Im Folgenden werden Erfahrungen mit antimuslimischer Diskriminierung an Schulen, und deren Auswirkungen auf betroffene Schüler/innen betrachtet. Der Fokus liegt dabei besonders auf solchen Aspekten der Diskriminierung, die sich verstärkt auf die wahrnehmbare religiöse Praxis beziehen und die von den muslimischen Jugendlichen, die in diesem Zusammenhang interviewt wurden, als starker Auslöser von (zusätzlichen) Diskriminierungserfahrungen erlebt wurden. Diese Erfahrungen sind natürlich nicht von antimuslimischem Rassismus, welcher sich in erster Linie auf Markierungen eines (vermeintlichen) ethnischen Hintergrunds bezieht und eine Rassifizierung von Religion und Kultur in den Blick nimmt, zu trennen, werden aber in der Regel zu wenig fokussiert. Grundlage dieses Artikels sind qualitative Interviews mit 25 Jugendlichen, die sich selbst als religiöse Muslim/innen bezeichneten und Erfahrungen mit Diskriminierung in der Schule gemacht hatten. Aus der Analyse dieser Interviews wird deutlich, dass zwar Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen aufgrund eines zugeschriebenen muslimischen Hintergrunds auch dann zum Alltag der Schüler/innen gehören, wenn diese *nicht* als religiöse Muslim/innen wahrnehmbar sind. Ein Sichtbarmachen religiöser Praxis durch Anlegen eines Kopftuchs, die Bitte um eine Gebetsmöglichkeit in der Schule oder das Fasten im Ramadan verstärken diese Erfahrungen aber sichtlich. Die Diskriminierung aufgrund wahrnehmbarer islamisch-religiöser Praxis wird in diesem Kontext als Stigma betrachtet. Manche Strategien des Umgangs mit der Stigmatisierung sind erfolgversprechender als andere, und verschiedene Ressourcen, auf die Jugendliche zurückgreifen können – wie starke Eltern, verständnisvolle Lehrkräfte oder auch für einige die Religiosität – spielen bei der Abschwächung der negativen Stigmawirkungen eine entscheidende Rolle. Selbst wenn die Abschaffung des Stigmas nur von einem gesamtgesellschaftlichen Umdenken und entsprechenden strukturellen Maßnahmen ausgehen kann, ist es möglich, Betroffene von Stigmatisierung durch verschiedene Ressourcen zu stärken und die negativen Auswirkungen abzuschwächen.

1 Islamfeindliche Diskriminierung an Schulen

Die Problematik von antimuslimischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen in der Schule als einem sehr fragilen, weil von Hierarchien und Abhängigkeiten geprägten Kontext fiel mir immer wieder durch allgemeiner angelegte Forschungsprojekte¹ ins Auge. Viele Muslim/innen erzählten mir in Interviews von regelmäßigen Diskriminierungserfahrungen und nicht wenige bezogen sich dabei auch auf den Raum Schule, entweder in der Begegnung von Eltern mit Lehrkräften oder bei Erfahrungen von muslimischen Schüler/innen, die sich mit antimuslimischen Haltungen ihrer Mitschüler/innen, aber auch ihrer Lehrkräfte konfrontiert sahen. In den Interviews, die ich daraufhin konkret zu den Erfahrungen (religiös) muslimischer Jugendlicher mit Diskriminierung an Schulen führte, wurde deutlich, dass sogar einzelne stigmatisierende Lehrkräfte an einer Schule so nachhaltige destruktive Auswirkungen haben konnten, dass der ganze Raum Schule und in der Folge die schulische Bildung für die Betroffenen negativ konnotiert waren und sich dies tendenziell auch auf den Bildungsverlauf nachteilig auswirkte. Im folgenden Zitat einer Schülerin, deren Eltern während des Krieges aus Bosnien in der ersten Hälfte der 1990er Jahre nach Berlin gekommen waren und die ein Kopftuch trägt, wird dies deutlich. Ein Lehrer, den sie eigentlich mochte, machte immer wieder vor der Klasse Witze über ihre Religionszugehörigkeit, unter anderem sagte er ihr vermeintlich im Spaß: ›nicht dass Sie noch Wasserstoffbomben bauen‹. Ihre Reaktion beschreibt das junge Mädchen wie folgt:

Na das ist schon ein bisschen komisch, also Lehrer sollten ja eigentlich auch Vorbilder sein für die Schüler, oder nicht? Und wenn du etwas Schlechtes von deinem Lehrer erlebst, dann denkst du, das ist der Mensch, von dem ich das nicht erwartet hätte. Also jeder andere ja, auf der Straße, jemand den ich nicht kenne. Aber ein Lehrer, der mich unterrichtet vielleicht über mehrere Jahre, der mich kennt, der haut dann so was raus, dann denkt man sich so: Alles klar. Also das ist schon enttäuschend, wirklich. [...] Na man geht halt bisschen auf Distanz, man vertraut den Lehrern nicht mehr so wirklich, wenn man so was selbst erlebt. (NM: Allen Lehrern oder nur diesem bestimmten, der das gesagt hat?) Eigentlich allen. Also vorher dachte ich mir immer so: ›Oh Lehrer, tolle Menschen, ganz schlau.‹ Aber wenn dann Lehrer kommen und solche Vorurteile oder solche Sachen rausbauen wie Wasserstoffbomben oder keine Ahnung, dann denk ich: ›Okay, das sind auch

1 Dies waren insbesondere die Studie *Muslims in Berlin*, die ich 2007–2010 für das Open Society Institute erstellte (Mühle 2010a), und die Forschung zu Toleranz und Akzeptanz von Minderheiten in verschiedenen Ländern der EU und Türkei für das EU-Projekt ACCEPT PLURALISM, in deren Rahmen ich zwischen 2010 und 2013 zur Toleranz gegenüber religiösen Minderheiten in Deutschland gearbeitet habe (Mühle 2010b; 2011; 2012).

nur Menschen, wie jeder andere und die denken genau so. Die sind genauso beeinflusst.«

Dass abgesehen von einzelnen Lehrkräften auch das gesamte Verhältnis zwischen Schule und muslimischem Elternhaus belastet sein kann, beschreiben Schiffauer u. a. in ihrem Buch über das Projekt »Brücken im Kiez« und dessen Bemühen, die verschiedenen Lebenswelten Moscheegemeinde, Schule und muslimisches Elternhaus zusammenzubringen. Die Autor/innen beschreiben, dass viele Lehrer/innen und Schulleiter/innen in ihrem Projekt sichtlich gestresst auf die Präsenz von praktizierenden Muslim/innen reagierten, denen sie per se mit einer Vielzahl an Vorbehalten und Stereotypen begegneten, dass aber auch muslimische Eltern im Projekt generelles Misstrauen gegenüber Schule äußerten, wo sie Diskriminierung und Abwertung des eigenen kulturellen Hintergrundes befürchteten (Schiffauer u. a. 2015, 4).

Auch immer mehr Antidiskriminierungsorganisationen – staatliche und nicht-staatliche – haben in den letzten Jahren auf das Problem von Diskriminierung und Rassismus an Schulen aufmerksam gemacht und dabei vereinzelt auch Hinweise auf die Diskriminierung speziell muslimischer Jugendlicher gegeben. Im November 2018 stellte Saraya Gomis, die Antidiskriminierungsbeauftragte der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, zum ersten Mal Zahlen zu Diskriminierung an Schulen in Berlin vor. Für das Schuljahr 2016/17 waren bei ihr 170 Diskriminierungsfälle gemeldet worden, die allerdings aufgrund verschiedener Beschwerdehindernisse an Schulen nicht das tatsächliche Ausmaß des Problems wiedergeben. Was sie aber zeigen ist, dass nur in zwanzig der 170 Fälle in Berlin die Diskriminierung von Schülerinnen und Schülern ausging und in weiteren 19 von Schüler/innen und Lehrer/innen gleichzeitig. In allen anderen Fällen ging das Fehlverhalten von Erwachsenen aus, von Schulpersonal, aber auch Beschäftigten von Polizei und Jugendamt, und 24 Fälle betreffen strukturelle Diskriminierung in Bildungsmaterialien oder Schulregeln etwa zur Aufnahme an eine weiterführende Schule (Memarnia 2018; vgl. auch den Artikel von Yegane in diesem Band). Der Großteil der Erfahrungen hatte mit Rassismus zu tun. 36 der gemeldeten Fälle betrafen antimuslimischen Rassismus, 24 Rassismus gegen Schwarze, zwölf Antiziganismus, neun Antisemitismus² und 25 Fälle wurden unter »Sonstiges« erfasst (Sprache, Religion, Nationalität und mehrfache Rassifizierung).

2 Bezüglich der relativ kleinen Zahl von Antisemitismus wird im Artikel einschränkend erwähnt, dass die Zahl der jüdischen Schüler/innen sehr viel kleiner ist als beispielsweise die der muslimischen Kinder und die Fallzahlen daher nichts über die Relationen zwischen den Diskriminierungskategorien aussagen, sondern nur auf das bisher wenig beachtete Problem des antimuslimischen Rassismus an Schulen verweisen.

2 Religiosität als Diskriminierungsgrund

Die gesellschaftlichen Islamdebatten der letzten Jahre entzündeten sich immer wieder an religiöser Praxis oder dem, was als solche gesehen wird, wie etwa dem Kopftuch, Moscheebauten, rituellen Gebeten, die außerhalb der Privatheit der eigenen Wohnung durchgeführt werden, Beschneidung von Jungen oder dem Verzehr von geschächtem Fleisch. Aber nicht nur verbale Ablehnung, sondern auch physische Übergriffe richteten sich häufig gegen äußerlich wahrnehmbare Zeichen religiöser Praxis, wie sichtbare Moscheen oder auch muslimische Frauen, die ein Kopftuch tragen. Erst Anfang 2019 wurden junge Mädchen und in einem Fall eine schwangere Frau, die alle Kopftücher trugen, derart angegriffen, dass sie in Krankenhäuser eingeliefert werden mussten (Berliner Morgenpost 2019; Nestmann 2019). Auch der bisher beispiellose Mord an der jungen Ägypterin Marwa El Sherbini in Dresden im Jahr 2009 entzündete sich ursprünglich an ihrer äußeren Erscheinung, die der Mörder als (religiös) islamisch wahrnahm und die ihn dazu brachte, die ihm fremde schwangere Frau als »Islamistin« und »Terroristin« zu beschimpfen und schließlich zu töten (Dernbach 2009).

Auch wenn die religiös begründete Ablehnung natürlich nicht von der (kultur-)rassistischen zu trennen ist und Muslim/innen oder Menschen, die als solche wahrgenommen werden, meist von mehreren sich überlagernden Diskriminierungsgründen, also von intersektionaler oder Mehrfachdiskriminierung betroffen sind, so scheint es wichtig, den spezifisch religiösen Aspekt antimuslimischer Haltungen einmal gesondert zu betrachten.

2.1 Islamische Religiosität als Stigma

Die spezifisch antireligiöse Form antimuslimischer Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen wird hier als Stigma gefasst, entsprechend der Stigma-Theorie, wie sie von Erving Goffman konzipiert wurde. Ein Stigma erklärt Goffman folgendermaßen:

»Während der Fremde vor uns anwesend ist, kann es evident werden, dass er eine Eigenschaft besitzt, die ihn von anderen in der Personenkategorie, die für ihn zur Verfügung steht, unterscheidet; und diese Eigenschaft kann von weniger wünschenswerter Art sein [...]. In unserer Vorstellung wird sie so von einer ganzen und gewöhnlichen Person zu einer befleckten, beeinträchtigten herabgemindert. Ein solches Attribut ist ein Stigma, besonders dann, wenn seine diskreditierende Wirkung sehr extensiv ist; [...] Es konstituiert eine besondere Diskrepanz zwischen virtueller und aktueller sozialer Identität.« (Goffman 2012, 10f.).

Diese diskreditierende Eigenschaft ist jedoch nicht generell vorhanden, sondern eher als »eine besondere Art von Beziehung zwischen Eigenschaft und Stereotyp«

(Goffman 2012, 12) zu verstehen, da sie nur zum Teil aus dem besteht, was den betroffenen Menschen (äußerlich) kennzeichnet und zum anderen – wenn nicht wichtigeren – Teil aus den Vorannahmen bzw. Stereotypen der Anderen über den Betroffenen und seine Eigenschaften.

Die islamische Religiosität bzw. der gesellschaftliche Blick auf diese entspricht der Definition eines Stigmas. Der stigmatisierende Blick, der sich je nach Konstellation ändern kann, wertet diejenigen, die ihm ausgesetzt sind, ab und beschädigt ihre soziale Identität, weil diese von dem, was gesellschaftlich gefordert wird – hier der Unsichtbarkeit religiöser Praxis und Zugehörigkeit – abweicht. In dem Maße, in dem Menschen mit dem Stigma konfrontiert werden – durch den Schuleintritt an sich oder erst das Anlegen des Kopftuchs – wird ihnen bewusst, dass das, was sie bisher als positiv für sich werteten, von Teilen der Gesellschaft als negativ gesehen wird. Dies kann sich bei einem gleichzeitigen Mangel an stärkenden Ressourcen negativ auf das eigene Selbstbild auswirken.

Ein Stigma betrifft und schädigt auch diejenigen, die nicht äußerlich markiert sind, sondern das Wissen um die eigene Zugehörigkeit nur in sich selbst tragen. Damit machen diese zwar keine direkten Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen, werden aber noch stärker als direkt markierte Stigmatisierte Zeug/innen von negativen oder sogar feindlichen Äußerungen gegen die eigene Gruppe. Außerdem kommt als psychisch belastende Komponente hinzu, dass sie oft mit einem schlechten Gewissen zu kämpfen haben, vermeintliche Vorteile gegenüber Anderen zu genießen, die ihre Stigmazugehörigkeit nicht verbergen (können).

2.2 Verstärkung der Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen durch offen gelebte Religiosität

Diejenigen der interviewten Jugendlichen, die sich während der Schulzeit für ein Sichtbarmachen ihrer religiösen Zugehörigkeit entschieden, erlebten eine Verstärkung von Diskriminierung und Rassismus, und einige erfuhren dies sogar zum ersten Mal. Viele hatten auch ohne sichtbar markierte Religionszugehörigkeit schon Diskriminierungserfahrungen aufgrund rassistischer Zuschreibungen erlebt, allerdings wurden die Äußerungen gegen sie klarer und spezifischer gegen ihre religiöse Zugehörigkeit gerichtet, nachdem sie diese sichtbar machten.

Besonders deutlich wurde dies bei einer jungen Frau, deren Eltern aus der Türkei nach Baden-Württemberg gekommen waren und die selbst in Deutschland geboren ist. Schon von Kindheit an nahm sie eine Ungleichbehandlung ihrer Familie wahr, und auch sie selbst sah sich schon kurz nach der Grundschule nicht mehr als selbstverständlich dazugehörig an, was sie in erster Linie mit einem Statusunterschied zu ihren Mitschüler/innen erklärte, den sie aber schon damals in der Außenwahrnehmung als mit ihrer Religion und ihrem türkischen Hintergrund verbunden beschreibt. Mit der Entscheidung, eines Tages mit Kopftuch in die Schule

zu kommen, verstärkt sich diese Mehrfachdiskriminierung aber so stark, dass sie ihr kaum mehr etwas entgegensetzen kann:

»Dann am ersten Tag war ich dann aufgeregt. Ich hatte keine Angst, aber ich war halt aufgeregt. Und ich hab mir dann gesagt: Gott ist bei mir. Also wieso bin ich aufgeregt, ja? Ich kann gar nicht verlieren. Und das hat mir dann meine Angst, also meine Aufregung genommen. Und es war halt dann auch wirklich so elhamdüllilah [Gott sei Dank]. Der erste, der mich gesehen hat, war ein Bekannter meines Bruders und der hat mich angelächelt. Und das war übertrieben wichtig für mich. Weil, wenn die erste Reaktion schlimm gewesen wäre, ich weiß nicht, ob ich an dem Tag überhaupt noch weiter in die Schule reingehen könnte. Aber der, der hat mich angelächelt und da hab ich mir gedacht: ›Okay, die erste Reaktion ist gut, [...] das baut dich jetzt auf.‹ Dann ging ›s halt nur noch bergab. Ich wurde an meinem Kopftuch gezogen, ich wurde nur noch Ayşe genannt. Ich wurde ständig gemobbt, aber ständig. Egal, wo ich war.«

Eine andere junge Frau aus Hamburg, deren Eltern aus Togo stammen, beschreibt die Erlebnisse nach dem Anlegen des Kopftuchs sehr ähnlich:

»In der Schulzeit habe ich ganz stark gemerkt [...] am Anfang der Schulzeit habe ich ja kein Kopftuch getragen, da war ich mit offenen Haaren ganz normal. Da wurde man auch anders behandelt, als ich dann [Ende der zweiten Klasse] angefangen habe, mein Kopftuch zu tragen. Ich fand das immer schön; wenn ich in die Gemeinde, also in die Moschee ging, habe ich das ja getragen und dann wollte ich das die ganze Zeit tragen. Dann fing das auch am Anfang an, dass die Lehrer dann meinten ›Nein, das darfst du nicht.‹ Das würde sie stören im Unterricht. Dann kamen auch immer wieder so Kommentare wie ›Wieso trägst du das denn? Wirst du gezwungen das zu tragen?‹ Über dieses Selbstverständliche, wenn ein Mädchen gesehen wird mit Kopftuch, dass dann sofort gedacht wird, wahrscheinlich häuslicher Druck, oder Gewalt, oder vielleicht so etwas in der Richtung.«

Schon sehr früh erlebt das Mädchen, dass die Selbstverständlichkeit, mit der sie sich das Kopftuchtragen durch die Besuche in der Gemeinde als etwas für sie Positives aneignet, bei ihren Lehrer/innen ebenso selbstverständlich als negatives Ergebnis von Druck oder Zwang aus eben diesem Bereich ihres Lebens, der Familie und Gemeinde gewertet wird.

2.3 Verschiedene Umgangsweisen mit dem Stigma

Im Folgenden werden aus den verschiedenen Erfahrungen und Umgangsweisen mit der Stigmatisierung, die in den Interviews deutlich wurden, exemplarisch die beiden Möglichkeiten beschrieben, einerseits das Stigma zu verbergen mit der

Konsequenz, indirekte Diskriminierungserfahrungen zu machen, und andererseits, das Stigma bewusst zu offenbaren, um Handlungsmacht zu erlangen.

2.3.1 Indirekte Diskriminierungserfahrungen

Ein junger Mann, dessen Eltern während des Bosnienkrieges nach Berlin gekommen waren und der mit seiner Familie regelmäßig eine bosnische Moscheegemeinde besucht, erzählt, dass er selbst seine Religiosität in der Schule nicht offen lebe und außer seinen muslimischen Freund/innen dort niemand etwas davon wüsste. Dennoch fühlt er sich aber indirekt von Diskriminierung anderer muslimischer Schüler/innen betroffen.

»Wir hatten erst da so einen Tag der offenen Tür, also, hat mich die stellvertretende Direktorin gefragt, ob ich da mitmachen würde, weil ich die Schule auch sehr gut kenne. Und da hatten wir Schüler zu Besuch, die sich gerade anmelden wollten. Es sind auch sehr viele muslimische Schüler gekommen. Und ich hab da sehr viele gekannt, und die haben erzählt, dass sie das Kopftuch ablegen musste, das eine Mädchen, wenn sie auf die Schule kommen würde. Was ich eigentlich sehr unfair fand, weil sie eigentlich ihre Religion ja ausleben soll und deswegen, weil sie ein Kopftuch trägt nicht angenommen wird.«

Auf die Frage, ob er sich davon auch betroffen fühle, antwortete er:

»Ja, weil ich hab 'ne Cousine und so. Die leben in Bosnien. Und die trägt Kopftuch und da hat keiner ein Problem in der Schule. Und das hier ist Deutschland, was ja schon sehr weit, sehr entwickelt ist auch in Religion und auch in Migration, und dass es dann hier zu 'ner Benachteiligung kommt, find ich echt schade. Ich hätte es mehr in anderen Ländern erwartet als in Deutschland.«

Da der junge Mann den Eindruck hat, dass die Lehrer/innen eigentlich kein Problem mit einem Mädchen mit Kopftuch hätten, spricht er mit einem Vertrauenslehrer über die Angelegenheit. Der Lehrer bestätigt ihm, dass ein Verbot an der Schule bestünde, auch wenn er selbst damit nicht glücklich sei. Wie anderen Interviewpartner/innen war auch diesem jungen Mann nicht bewusst, dass ein solches Verbot bei Schülerinnen in Deutschland rechtlich nicht zulässig ist. Die Offenheit des Lehrers gegenüber seinem Schüler in Bezug auf das Verbot lässt sogar vermuten, dass diesem die Unzulässigkeit dieses Umgangs der Schule mit dem Kopftuch von Schülerinnen möglicherweise nicht voll bewusst ist. Hier mag das Kopftuchverbot für Lehrerinnen und andere Beschäftigte des Öffentlichen Dienstes, das in Berlin seit 2005 besteht, eine Rolle dabei spielen, dass auch Verbote in anderen Bereichen als weniger problematisch angesehen werden, als sie es tatsächlich sind.

2.3.2 Entscheidung für sichtbares Stigma, um Handlungsmacht zu erlangen

Eine andere Interviewte erzählt, dass sie sich unter anderem deshalb für das Tragen eines Kopftuchs entschieden habe, weil sie und andere nicht sichtbar Religiöse immer wieder Zeugin antimuslimischer Äußerungen wurden und den Eindruck hatten, wenn sie selbst nicht als religiös nach außen aufträten, Lehrer/innen gegenüber weniger berechtigt zu sein, gegen diese Äußerungen zu argumentieren.

»Ich hatte vor das Kopftuch nach dem Abi zu tragen, weil ich mir vorgestellt hab, dass die Reaktion einfach zu hart sein kann, aber subhanAllah³ an dem Tag war es so, ich bin mit meiner Cousine seit der ersten Klasse in einer Schule gewesen, und an dem Tag kam sie [aus ihrem Politik-Leistungskurs] raus und hat geweint. Normalerweise ist sie eine Person, die nicht so ihre Emotionen zeigt und [...] es hat sich herausgestellt, dass es wieder einmal Diskussionen im Politikunterricht gab wo der Islam extrem schlechtgemacht wurde. [...] Sie ist sehr schüchtern und deswegen hat sie sich einfach nicht getraut. Weil sie auch kein Kopftuch trägt denken sie so ›ja, keine Ahnung, dass ich auch so eine Sicht hab.« Es hat sie an dem Tag einfach so sehr aufgeregt, sie konnte nicht mehr, sie hat geweint.«

Das Tragen des Kopftuchs scheint für die Mädchen also schon zu diesem Zeitpunkt mit der Frage von Handlungsmacht verknüpft zu sein. Erst mit einer vermeintlichen Positionierung über das Anlegen eines Kopftuchs scheint auch eine eindeutige Stellungnahme gegenüber dem Lehrer möglich zu sein.

»Auf dem Nachhauseweg, war es dann für mich so dieses ›das will ich nicht, vor allem in meiner Position als Schülervertretung« [...] Wenn ich wirklich zeigen will, was ich wirklich fühle, hat das einfach mal dazugehört und ich wollte zeigen. Ich wollte auch wirklich repräsentieren, ein Zeichen gegen dieses Negative setzen und da habe ich mich entschieden, bin nach Hause gegangen und dann wieder zum Unterricht und hab dann das Kopftuch angezogen.«

2.4 Verbindung von emanzipatorischen mit antireligiösen Haltungen

Einer der Gründe, warum antimuslimische Haltungen in westeuropäischen Gesellschaften heute so weit verbreitet sind, ist, dass sie sich nicht auf rechtsextreme oder rechtspopulistische Einstellungen reduzieren lassen, sondern auch emanzipatorische, traditionell links verortete Positionen an bestimmte Aspekte der Islamfeindlichkeit anknüpfen können, besonders mit Bezug auf eine vermeintliche Rückschrittlichkeit und antiemanzipatorische Wirkung von Religion im Allgemeinen und islamischer Religion im Besonderen. Die Erfahrungen der Interviewten geben Grund zur Annahme, dass das, was sie an Diskriminierung auch vonseiten

3 Der islamische Ausspruch kann in etwa mit »Gott ist über alles erhaben« übersetzt werden.

mancher Lehrkräfte erleben, nicht in erster Linie und ausschließlich mit allgemein rassistischen und rechtsextremen Einstellungen begründet werden kann, sondern oft einer eher subtilen Ablehnung entspringen, die sich im Kern als emanzipatorisch versteht und nicht selten mit einem Duktus der Rettung der muslimischen Kinder und Jugendlichen aus einem als konservativ religiös verstandenen Umfeld verbunden ist.

Die junge Frau, die auch aus dem Bedürfnis einer verstärkten Handlungsmacht gegenüber islamfeindlichen Haltungen angefangen hatte, ein Kopftuch zu tragen, machte beispielsweise die Erfahrung, dass bestimmte Lehrkräfte sie ab diesem Moment einerseits als *die Andere* markierten und ihren arabischen Hintergrund stärker problematisierten als ohne Kopftuch, und andererseits verstärkt versuchten, sie aus einer vermeintlich rückschrittlichen Ideologie zu befreien. Sie erzählte, wie ihr Englischlehrer im Unterricht oft ohne Zusammenhang zum Unterrichtsstoff Diskussionen über das Kopftuch beginne und davon ausgehend die politische Situation in arabischen Ländern anspreche. Diese Assoziationskette hinterließ bei ihr ein ›Ihr seid ja von dort‹-Gefühl, das sie ohne Kopftuch so vorher nicht kannte. Auch wenn sie sich schon vor ihrer religiösen Entwicklung nie zu hundert Prozent zugehörig gefühlt hatte, veränderte sich die Qualität der Ausgrenzungswahrnehmung noch einmal stark durch das Anlegen des Kopftuchs.

»Er hat mich auch immer als die beste Schülerin so zu sagen bezeichnet, ›aber sie trägt ein Kopftuch‹. (NM: Hat er dir das so gesagt?) Ja. ›Würden Sie nur nicht das Kopftuch tragen. Ich mag Ihre Einstellung. Sie sind eine nette Person. Sie können ja auch Spanierin oder Italienerin sein‹. Irgendwann mal habe ich es aufgegeben ihm zu sagen, dass ich nicht Spanierin oder Italienerin sein will. Ich bin ich und ich bin gerne ich und das hat er aber nicht verstanden. Also er hat auch nicht verstanden, wie man gerne arabisch sein kann.«

Abgesehen davon, dass der Lehrer ihren arabischen Hintergrund abwertet, kommt es ihm offensichtlich nicht in den Sinn, seine Schülerin, die seitdem sie 13 Jahre alt ist, die deutsche Staatsangehörigkeit hat, als Deutsche wahrzunehmen. Zudem scheinen seine eigenen Stereotype von religiösen und/oder arabischen Muslim/innen derart verfestigt zu sein, dass sie mit einer offenen und selbständigen jungen Frau, die zudem Schülersprecherin ist, nicht überein zu bringen sind, so dass Zwang aus ihrem Umfeld auch für ihn die einzige schlüssige Erklärung für ihr Verhalten und ihre äußere Erscheinung ist.

2.5 Religiöse Neutralität im Raum Schule

Ein Grund, warum die oben beschriebene Haltung gegenüber Religion allgemein und islamischer Religiosität speziell besonders im Raum Schule wirksam wird, ist ein spezifisches Verständnis von staatlicher Neutralität und Säkularismus. Zwar

gilt in Deutschland ein positives Neutralitätsverständnis, also die gleichmäßige Unterstützung aller Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften durch den Staat. Nicht selten wird aber im öffentlichen Diskurs, wie etwa in der Forderung nach Beschränkung religiöser Praxis auf den privaten Raum, ein eher laizistisches Verständnis von staatlicher Neutralität deutlich.⁴ Diese Forderung nach Rückzug von Religiosität in den privaten Raum wiederum wirkt auf verschiedene Religionen unterschiedlich. Während beispielsweise das protestantische Christentum in seinen Praktiken mit weniger Schwierigkeiten auf die private Sphäre zu begrenzen ist, ist dies für stärker auf sichtbarer und teilweise auch gemeinschaftlicher Praxis beruhende Religionen, wie etwa den Islam und in Teilen auch das Judentum, mit größeren Einschränkungen verbunden. Die staatliche Neutralität ist also dann in der Praxis oft nicht neutral, wenn ungleiche Ausgangsbedingungen mit demselben Maßstab bewertet nicht dieselben Konsequenzen nach sich ziehen.

Dass diese ungleichen Konsequenzen für verschiedene Religionsgemeinschaften in einem spezifischen Verständnis von Säkularismus schon angelegt sind, kritisiert die Islamwissenschaftlerin Schirin Amir-Moazami, indem sie hervorhebt, dass dieses auf einem christlichen Verständnis fuße und auch aus dieser Perspektive nicht neutral sei. Amir Moazami verweist in diesem Zusammenhang auf Tomoko Masuzawa (2005), die herausarbeitete,

»wie im 19. Jahrhundert die wissenschaftliche Formierung eines säkularisierten Religionsbegriffs als Emanzipationsbestrebung innerhalb europäischer Nationalstaaten zugleich mit einer Hierarchisierung anderer ›Weltreligionen‹ als Freunde oder Feinde einherging. [...] Während dem Christentum und seinen buddhistischen Freunden ›weltreligiöser‹ Universalitätsanspruch zugesichert wurde, wurde das Judentum seiner universellen Ambitionen entledigt und zur ›Diaspora‹, ›Minderheit‹ bzw. nach und nach zur naturalisierten ›Rasse‹. Der Islam indes wurde als unbeweglicher, inhärent politischer und zivilisationsbedürftiger Gegenpart zum universalisierbaren Christentum entworfen, das durch Selbstkritik und Reflexivität die Regeln der Aufklärung verinnerlicht und verdaut zu haben meint.« (Amir-Moazami 2016, 30)

Die historische Einordnung anderer als christlicher Religionen in eine säkulare Ordnung definiere diese somit als anders als die Norm und setze sich bis heute fort in »Religionsnormen, die der liberal-säkulare Rahmen ermöglicht und zugleich begrenzt« (Amir-Moazami 2016, 29).

4 Siehe hierzu auch die Abhandlung über den Umgang mit religiöser Praxis an Schulen: (In)Tolerance towards religious minorities in German schools: Religious diversity challenges in regard to Muslim religious practice and education für das EU-Projekt ACCEPT Pluralism (Mühe 2010b).

Der Islam und Muslim/innen werden also per se als anders und von der Norm abweichend konzeptionalisiert, aber nicht allein durch rassistische Zuschreibungen, sondern auch aus der Perspektive eines historisch gewachsenen Säkularismusverständnisses. Um diese strukturell verankerte Ausgrenzung von Muslim/innen zu verstehen, müssen zunächst die Normen, die sie begründen oder verstärken, aber in der Regel unsichtbar bleiben, in den Blick genommen und sichtbar gemacht werden.

»Wenn wir also [...] davon ausgehen, dass das dämonisierende oder einverleibende Wir abstrakt, universal und unmarkiert bleibt, so sollte eine Aufgabe darin bestehen, das vermeintlich Universale, Abstrakte und Unmarkierte in seinen Partikularitäten und verkörperten Formen offenzulegen.« (Amir-Moazami 2016, 28)

Ein gutes Beispiel für eine solche unsichtbare, aber wirkmächtige Norm, die ein spezifisches Verständnis von Schule als säkularem Raum offenbart, ist die Frage nach einem Ort, der Schüler/innen tägliche Gebete auch in der Schule ermöglicht (hierzu auch Willems 2015). Für alle Interviewten spielte diese Frage eine Rolle, da das Gebet zu ihrem Alltag gehörte, dieser aber unterschiedlich stark an ihren Schulen akzeptiert wurde. Es ist zu beobachten, dass die Interviewten an Schulen, die als allgemein eher ablehnend gegenüber (islamischer) Religionspraxis eingestellt wirkten – wie etwa die oben erwähnte Schule des jungen Mannes, die keine Mädchen mit Kopftuch akzeptierte – gar nicht erst nach einer Gebetsmöglichkeit fragten, da die unausgesprochene Normalität an der Schule dies nicht als möglich erscheinen ließ. Derselbe junge Mann besuchte allerdings später eine andere Schule, auf der es viele Kopftuch tragende Mädchen gab und wo er im Unterschied zu vorher seine eigene Religiosität gegenüber den Lehrkräften nicht verbarg. In dieser anderen gefühlten Normalität wagte er es auch, nach einer Möglichkeit für sein tägliches Gebet zu fragen: »Also ich hab schon mal angefragt, bei uns, bei der Direktorin. Die meinte: ›Leider geht es nicht.‹ Also, wenn's 'n Raum gäbe, hätte sie uns den zu Verfügung gestellt. Aber den gibt's leider nicht.«

Auch wenn selbst dort kein Raum für das Gebet zur Verfügung gestellt wurde, so wurde allein durch seine offene Frage danach deutlich, dass die Normalität an dieser Schule in Bezug auf muslimische Religiosität eine andere ist und ihm damit ein offenerer Umgang mit seiner Religiosität ermöglicht wurde. Die andere Atmosphäre an der Schule im Zusammenspiel mit seiner persönlichen Entwicklung, die er als hin zu *mehr Ruhe* beschreibt, führten möglicherweise dazu, dass er zum Zeitpunkt des Interviews sogar Schulsprecher war und erklärte, *Führungsqualitäten* zu entwickeln. Hieraus wird deutlich, dass verschiedene Normalitäten an Schulen zu unterschiedlichen Stigmawahrnehmungen führen und damit zu verschiedenen Möglichkeiten, die eigene Religiosität offen leben zu können. Der unterschiedlich offene Umgang mit diesem wichtigen Aspekt der eigenen Identität wiederum beeinflusst die persönliche Entwicklung der betroffenen Jugendlichen.

3 Resilienz

Trotz der diversen negativen Stigmawirkungen schienen manche Interviewten besser als andere damit umgehen zu können, was offensichtlich zumindest zum Teil an den unterschiedlichen Ressourcen lag, die ihnen zur Verfügung standen und die den Jugendlichen unterschiedlich starke Resilienz gegenüber der Stigmawirkung ermöglichten. Resilienz liegt dann vor, wenn ein Individuum wesentlicher Gefahr oder Widrigkeiten ausgesetzt ist oder war und dennoch eine positive Anpassung verzeichnet (Luthar, Cicchetti & Becker 2000). Die erwarteten negativen Folgen des Erlebten bleiben aus oder sind weniger gravierend als zu erwarten gewesen wäre. Die Ressourcen, die Resilienz stärken können, werden in personale, familiäre und soziale Schutzfaktoren unterteilt (Bengel 2009). Zu diesen gehören zum Beispiel kognitive Fähigkeiten wie die, ein negatives Erlebnis positiv zu bewerten, das Selbstwertgefühl oder die Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit, eine positive Bindung zu Eltern und Geschwistern oder die Anwesenheit eines unterstützenden Erwachsenen auch außerhalb der Familie.

Diese Faktoren tauchen in unterschiedlicher Konstellation und Stärke auch bei den hier Interviewten auf, und in den biographischen Erzählungen wird deutlich, wie sich diese jeweils auf die Verarbeitung des Erlebten auswirken. Entsprechend der Erkenntnisse der Resilienzforschung ist auch hier zu beobachten, dass die Situation der Betroffenen oft dann besonders schwer zu meistern ist, wenn verschiedene Diskriminierungsfaktoren und -gründe zusammenkommen, also eine Mehrfach- oder intersektionale Diskriminierung vorliegt. Entsprechend wirken aber auch positive Ressourcen, die in der Resilienzforschung als Schutzfaktoren bekannt sind, akkumulativ, und Jugendliche, die auf mehrere solcher Ressourcen zurückgreifen können, haben weitaus größere Chancen, weniger geschädigt aus dem Erlebten hervorzugehen oder auch eine gewisse Stärke aus dessen Verarbeitung zu ziehen.

3.1 Mehrfachdiskriminierung

Am Beispiel einer Familie, die vor acht Jahren aus Afghanistan nach Deutschland geflohen war, wird besonders gut deutlich, wie verschiedene Diskriminierungsfaktoren zusammenkommen und ihren negativen Einfluss auf die Jugendlichen gegenseitig verstärken. Zum Zeitpunkt des Interviews mit drei Schwestern und einem Bruder waren die Eltern schon wieder zurück nach Afghanistan gegangen, und die Geschwister waren auf sich allein gestellt. Die beiden ältesten Schwestern waren erwachsen, eine studierte und eine arbeitete, aber die jüngste Schwester und der Bruder, der noch zur Schule ging, hatten es sichtlich schwer, der Situation von Mehrfachdiskriminierung, in der sich unterschiedliche Diskriminierungsgründe miteinander verbinden und gegenseitig verstärken, genug entgegen zu setzen. Al-

le erzählten von religionsspezifischer Diskriminierung durch ihre Lehrer/innen, die sie direkt auf den Islam ansprächen. Alle drei sprachen beispielsweise davon, im Spaß oder Ernst als Terrorist/innen bezeichnet worden zu sein, teils von den Mitschüler/innen, teils von den Lehrkräften. Ihr Herkunftsland Afghanistan wird von ihrer Umgebung in Deutschland, abgesehen von der Religion, oft noch mit besonderer Armut, aber auch mit Unterdrückung von Frauen und Terror assoziiert. Das Diskriminierungsmerkmal sozialer Status tritt auch dadurch auf, dass sie einige Jahre in einem Flüchtlingsheim wohnen mussten und die Eltern zudem nicht genug Deutsch sprachen, um sich bei Problemen in der Schule Respekt zu verschaffen. Die jüngste Schwester erzählt beispielsweise von einer Mitschülerin, die auch ein Kopftuch trug, aber ein deutsches Elternteil hatte und perfekt deutsch sprach. Sie sei von ihren Eltern unterstützt worden und habe von den Lehrer/innen wegen des besseren sozialen Status der Eltern und deren Teilnahme an Elternabenden trotz ihres Kopftuches nicht dieselben Probleme bekommen wie sie selbst. Die Schwestern werden als muslimische Frauen mit ihrem Kopftuch auch aus Gendergründen diskriminiert, und die jüngere erzählt von übergriffigem Verhalten eines Lehrers, der beim Abschlussball ihr Kleid berührt und ihr gesagt hätte, mit dieser Kleidung hätte sie bei ihm immer gute Noten bekommen. Aber auch der Bruder hat eigene Schwierigkeiten aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit, da er von Mitschüler/innen als Selbstmordattentäter bezeichnet wird und zudem meint, seine Probleme als 18-jähriger junger Mann allein lösen zu müssen. Die einzige Lösung, die ihm zu dem Zeitpunkt einfiel, ist ein Karatekurs, um mit seiner Wut umzugehen. Gleichzeitig spielte er mit dem Gedanken, die Schule zu verlassen, hatte aber Angst, dass es ihm bei einer Ausbildung auch nicht besser erginge. Diese Verbindung von Diskriminierungen und Problemen aufgrund nationaler Zugehörigkeit, Religion, Geschlecht und sozialem Status ist besonders verheerend, und nur wenige Resilienzfaktoren stehen dem entgegen, was die Jugendlichen besonders verletzlich macht.

3.2 Resilienzfaktoren

Aus den verschiedenen Resilienzfaktoren, die in den Interviews beschrieben wurden, werden im Folgenden exemplarisch die Faktoren Eltern, unterstützende Lehrkräfte und Religiosität kurz beschrieben und wie sie sich auf die Betroffenen auswirkten.

3.2.1 Starke Eltern

Ein Beispiel für Resilienz durch unterstützende Eltern sind zwei Schwestern aus Hamburg, deren Eltern aus der Türkei eingewandert sind. Die Mutter beschreibt im Interview, wie sie durch verschiedene empowernde Projekte und Workshops

erst in die Lage versetzt worden sei, um ihre Rechte zu kämpfen und ihren Kindern den Rücken stärken zu können:

»Damals bin ich auch zu dem Stadtteilmutter-Projekt hingegangen. [...] Ich war so aufgebracht immer. Und sie hat mir gesagt ›Es gibt so ne Gruppe. Man kann die Kinder stärken‹ und so weiter. Ich hab den Eltern alles Bescheid gesagt ›Kommt, lasst uns unsere Kinder dann dahin schicken. Was der Lehrer sagt stimmt auch nicht immer. Die dürfen nicht alles sagen.‹ Aber die haben immer Angst bekommen. Das hab ich auch an dem Tag [der Workshop-Leitung] gesagt. Für die Eltern muss auch was gemacht werden, weil die wissen vieles überhaupt nicht. Ich hab es auch nicht gewusst vorher.«

Ein Resultat dieser Empowerment-Workshops ist ein selbstbewusstes Auftreten der Mutter gegenüber den Lehrkräften ihrer Kinder, wenn diese irgendwelche Probleme haben. Als die Mädchen den Eindruck haben, dass sie aufgrund ihres Kopftuchs von einem Lehrer schlechter behandelt werden als die anderen, geht sie direkt auf ihn zu und trägt den Konflikt aus. Dieses gestärkte Selbstbewusstsein und auch der unerschrockene Einsatz der Mutter führt bei den Mädchen wiederum dazu, dass sie keine Bedenken angesichts einer anstehenden Praktikumsuche oder weiterer beruflicher Pläne haben, da sie sich durch ihre Mutter gestärkt fühlen.

»Wir haben ja hier das Recht Kopftuch zu tragen, und wenn man einen Praktikumsplatz sucht, dürfen die ja gar nicht sagen, dass das wegen dem Kopftuch ist. Es gibt auch so ein Recht oder sowas. [...] Da meine Mutter sich auskennt mit den ganzen Rechten und so, glaube ich nicht, dass es irgendeine Schwierigkeit wird für mich.«

Während sich andere stigmatisierte Schüler/innen durch Diskriminierungserfahrungen bezüglich ihrer beruflichen Zukunftsplanung entmutigen oder zumindest stark einschränken lassen, sind sich die Schwestern der Schwierigkeiten zwar bewusst, aber trotzdem davon überzeugt, jeden Beruf ergreifen zu können, den sie wollen.

3.2.2 Unterstützende Lehrkräfte

Von Stärkung durch Lehrer/innen berichten einige Interviewte, wobei es sich nie um eine konkrete Vertrauenslehrkraft handelt, sondern einzelne Lehrer/innen, die sich stärkend und ermutigend äußern. Als besonders motivierend wird es von einer jungen Frau empfunden, als an ihre Schule eine Lehrerin mit Kopftuch kommt.

»Vertrauenslehrer gab es, aber ich weiß nicht, ich glaube, wenn man so jung ist, braucht man Bezug auf eine Person, die ähnliche Situationen erlebt hat. Wenn man dann sieht, der Vertrauenslehrer, der hat ja nichts, was wir vielleicht gemeinsam hätten, dann fühlt man auch gar keinen Bezug zu dieser Person.«

Dementsprechend empfindet sie die Lehrerin mit Kopftuch, die ab der 8. Klasse an ihre Schule kommt, allein schon dadurch als Stärkung, dass sie auch Trägerin des Stigmas ist und nach der Wahrnehmung der Schülerin durch ihre bloße Anwesenheit darauf hinwirkt, dass andere Lehrer/innen und vielleicht auch Schüler/innen sich dem Mädchen gegenüber weniger diskriminierend äußerten. Zwar sind auch Lehrer/innen mit Migrationshintergrund, islamischer Religionszugehörigkeit oder anderen Diskriminierungsmarkern nicht gegen Ungleichbehandlung an der Schule gefeit, sondern berichten selbst häufig von Diskriminierung und Rassismus,⁵ dennoch stellen sie aber durch ihre bloße Anwesenheit an der Schule ein Potential für Empowerment stigmatisierter Schüler/innen dar. Die hier erwähnte junge Frau hatte lange geglaubt, dass Frauen mit Kopftuch kaum Lehrerinnen werden könnten, und schon gar nicht, wenn sie wie sie selbst schwarz seien. Ein empowernder Workshop, bei dem sie anderen Betroffenen begegnete sowie die Anwesenheit der Lehrerin mit Kopftuch sprachen diesen negativen Annahmen entgegen und gaben ihr das Gefühl, sich auch in ihrer Berufswahl nicht einschränken zu müssen.

3.2.3 Nutzen von Religiosität als Ressource

Die Religiosität spielte für einige eine wichtige Rolle dabei, die teilweise sehr destruktiven Erlebnisse mit Ausgrenzung und Rassismus positiv umzudeuten und sich damit selbst auf gewisse Weise zu ermächtigen. So beschreiben Interviewte, dass sie in ihrem religiösen Verständnis schwierige Erlebnisse und Lebensphasen als eine Prüfung deuten, welche eine Art Auszeichnung von Gott darstelle – also genau das Gegenteil einer gesellschaftlich herabwertenden Stigmatisierung. Tatsächlich schienen diejenigen, denen diese Deutung zur Verfügung stand, nach einer schwierigen Zeit gefestigter aus dem Erlebten hervorzugehen. Bei einigen zeigte sich sogar, dass sie nicht nur nicht aggressiv und resigniert auf die Erlebnisse reagierten, sondern sogar versuchten, wie sie erklärten, den koranischen Grundsatz *Schlechtes mit Gutem abzuwehren* (Sure 41,34) umzusetzen und den Personen, die sie angriffen, mit Offenheit und Freundlichkeit zu begegnen. Zumindest in einem Fall schien dieses Vorgehen auch Erfolg gehabt zu haben, so dass das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler durch das konfliktlösende Verhalten des Schülers verbessert wurde.

Die Religiosität ist also einerseits ein starkes Diskriminierungsmerkmal, v.a. wenn sie offen gelebt und praktiziert wird. Andererseits stellt sie in einigen Fällen

5 Die Studie Vielfalt im Lehrerzimmer analysierte 2011 200 Fragebögen und 60 biografische Interviews von Lehrenden mit Migrationshintergrund und kam zu dem Schluss, dass 22 Prozent der Befragten Diskriminierung oder Rassismus in der Schule erlebten indem sie sich u.a. Anspielungen auf ihren Akzent oder ihre Religion gefallen lassen müssten (Georgi, Ackermann & Karakaş 2011). Vgl. auch den Beitrag von Fereidooni in diesem Band.

auch eine stärkende Ressource dar, die es den Betroffenen ermöglicht, ihre Erlebnisse für ihre Identität und ihre Lebensentwürfe positiv zu deuten und sich damit selbst zu stärken sowie der Ohnmacht entgegenzuwirken. Diese positive Umdeutung schwieriger Erlebnisse ist jedoch nicht per se positiv, sondern kann dann problematisch werden, wenn sie dazu führt, sich gegen das Erlebte nicht zur Wehr zu setzen, sondern in erster Linie die erlebte Hilflosigkeit damit aufzufangen.

Diejenigen, die nicht so viel religiöses Wissen hatten oder sich nicht so stark damit beschäftigten, schienen durch verbale Angriffe von Lehrer/innen und Schüler/innen gegen den Islam stärker generell in ihrer Identität verunsichert zu werden. Auch die Wut, welche durch das Gefühl von Ohnmacht und Ausgrenzung ausgelöst wird und die manche Betroffene in positives Verhalten und Selbstermächtigung umzuwandeln versuchten, war für andere nur schwer unter Kontrolle zu halten.

4 Schluss

Die stärkenden Faktoren stehen den Risikofaktoren gegenüber – in diesem Fall dem Stigma und dessen Auswirkungen in Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen, aber auch zusätzlichen möglichen Schwierigkeiten im Leben der Interviewten, wie etwa kürzlicher Migrationserfahrung oder ökonomischer Schwäche der Familie. Die stärkenden oder Resilienzfaktoren wirken zum Teil auf der Beziehungsebene – wie etwa die Stärkung durch einen unterstützenden Erwachsenen – und können damit in gewisser Weise dem ebenfalls auf Beziehungsebene stattfindenden Stigma entgegenwirken. Diese Resilienzfaktoren können helfen, auch anderen Betroffenen von Stigmatisierung stärkende Bewältigungsmechanismen an die Hand zu geben. Insgesamt muss dabei jedoch immer im Bewusstsein bleiben und auch erstes Ziel auf der Handlungsebene sein, die gesellschaftlichen Ursachen des Stigmas zu beheben, sei es mit Hilfe der Antidiskriminierungsgesetzgebung, wie es Iyiola Solanke in *Discrimination as Stigma – A Theory of Antidiscrimination Law* vorschlägt (Solanke 2017), oder der Abschaffung von Gesetzen und Regelungen, die darauf abzielen, (sichtbare) islamische Religionspraxis aus bestimmten gesellschaftlichen Bereichen herauszuhalten und damit als nicht der gesellschaftlichen Norm entsprechend zu stigmatisieren. In Bezug auf den Raum Schule und eine Schulkultur, die sich auch auf religiös muslimische Schüler/innen als stärkend, hemmend oder sogar stigmatisierend auswirken kann, spielt aber wohl die entscheidende Rolle, eine Normalität zu entwickeln, die Diversität – und auch diverse gelebte religiöse Praxis – als selbstverständlichen Teil der Schulkultur begreift und die betroffene Schüler/innen sich damit frei entfalten lässt, da sie sich selbst nicht als markiert oder sogar stigmatisiert wahrnehmen und beständig dazu verhalten müssen.

Literatur

- Amir-Moazami, Schirin (2016): Dämonisierung und Einverleibung: Die ›muslimische Frage‹ in Europa. In: María do Mar Castro Varela & Paul Mecheril (Hg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld, 21-40.
- Bengel, Jürgen u.a. (2009): Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen – Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. Köln. Online: https://www.gutdrauf.net/fileadmin/user_upload/Startseite/Materialien/Ki-undJugendgesundheit/Schutzfaktoren_bei_Kindern_und_Jugendlichen_2009.pdf [letzter Zugriff: 10.09.2019].
- Berliner Morgenpost (2019): Angreifer boxt schwangere Frau wegen Kopftuch in den Bauch. Online: <https://www.Morgenpost.de/Berlin/Polizeibericht/Article216699249/Angreifer-Boxt-Schwangerer-Frau-Wegen-Kopftuch-in-Den-Bauch.html> [letzter Zugriff: 10.09.2019].
- Dernbach, Andrea (2009): Mordprozess im Fall Marwa el-Sherbini – Stiche ins Herz. Online: <https://www.zeit.de/Gesellschaft/Zeitgeschehen/2009-10/Prozess-Marwa-Dresden> [letzter Zugriff: 10.09.2019].
- Georgi, Viola B.; Ackermann, Lisanne & Karakaş, Nurten (2011): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster.
- Goffman, Erving (2012): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität.* (21. Aufl.) Frankfurt a.M.
- Luthar, Suniya S.; Cicchetti, Dante & Becker, Bronwyn (2000): The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development.* Online: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164> [letzter Zugriff: 10.09.2019].
- Memarnia, Susanne (2018): Wenn LehrerInnen rassistisch sind – Diskriminierung an Berliner Schulen. Online: www.taz.de/!5548895/ [letzter Zugriff: 10.09.2019].
- Mühe, Nina (2010a): Muslime in Berlin. London. Online: <https://www.opensocietyfoundations.org/publications/muslims-berlin> [letzter Zugriff: 10.09.2019].
- Mühe, Nina (2010b): Tolerance and Cultural Diversity Discourses in Germany. Florenz. Online: <http://hdl.handle.net/1814/19783> [letzter Zugriff: 10.09.2019].
- Mühe, Nina (2011): (In-)Tolerance towards religious minorities in German schools. Online: https://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/20974/ACCEPT_2011-18_WP3_Germany.pdf?sequence=1&isAllowed=y [letzter Zugriff: 10.09.2010].
- Mühe, Nina (2012): Extending the Limits of Intolerance: The Sarrazin-Debate and its effect on members of the targeted minority. Florenz. Online: <http://hdl.handle.net/1814/22614> [letzter Zugriff: 10.09.2019].
- Nestmann, Alexandra (2019): Angriffe in Marzahn und Neukölln – Drei Mädchen in Berlin islamfeindlich attackiert. Online: <https://www.rbb24.de/Panorama/>

- Beitrag/2019/02/Fremdenfeindliche-Attacken-Berlin-Marzahn-Kopftuch.html [letzter Zugriff: 10.09.2019].
- Schiffauer, Werner; Ucan, Meryem; Schwalgin, Susanne & Kurt, Neslihan (2015): Schule, Moschee, Elternhaus. Eine ethnologische Intervention. Berlin.
- Solanke, Iyiola (2017): Discrimination as Stigma. A Theory of Anti-discrimination Law. Oxford u.a.
- Tomoko, Masuzawa (2005): Introduction. In: The Invention of World Religions. Or, How European Universalism was preserved in the Language of Pluralism. Chicago/London.
- Willems, Joachim (2015): Keine Bedrohung, sondern Wahrnehmung eines Grundrechts – Muslimische Gebete in der Schule. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 14 (2015), H. 1, 16-38.