

Antimuslimischer Rassismus und Schule

Werner Schiffauer

Der Text¹ nähert sich der Problematik des antimuslimischen Rassismus an den Schulen aus der Perspektive einer qualitativen Einzelfallstudie: In dem von der Stiftung Brandenburger Tor geförderten Projekt »Brücken im Kiez« versuchten wir muslimische Eltern, Vertreter islamischer Gemeinden und Schulleiter zusammen zu bringen, um sich auszutauschen und Grundlagen für eine Zusammenarbeit auszuloten. Diese ethnologische Intervention machte die Mechanismen deutlich, in denen der antimuslimische Rassismus den Schulalltag bestimmt.

Der antimuslimische Rassismus in der deutschen Gesellschaft nimmt besorgnisregende Ausmaße an. Laut der Mitte Studie der Friedrich-Ebert Stiftung von 2016 sind rund 18 Prozent der Bevölkerung Muslimen gegenüber feindlich eingestellt. 35 Prozent gaben an, sich durch die »vielen« Muslime »wie ein Fremder im eigenen Land« zu fühlen. 16 Prozent sprachen sich dafür aus, dass Muslimen die »Zuwanderung nach Deutschland untersagt« werden solle (Zick u.a. 2016). Zu ähnlichen Zahlen gelangt eine Sonderauswertung des Religionsmonitors (Bertelsmann Stiftung 2015, 8). Der Antisemitismusforscher Wolfgang Benz (2010) sieht im antimuslimischen Rassismus deutliche Parallelen zum Antisemitismus im 19. Jahrhundert. Die Erfolge der AfD verschieben zudem die Regeln des Sagbaren und Nicht-Sagbaren und machen den antimuslimischen Rassismus auch in der Mitte der Gesellschaft salonfähig.

Für die Auseinandersetzung mit diesem Phänomen scheinen die Schulen unzureichend gerüstet. Das Problem wird häufig nicht gesehen oder in seiner Tragweite nicht ernstgenommen. Dies liegt zum einen daran, dass die Lehrerschaft weitgehend die Vorbehalte der Gesamtgesellschaft teilt (BIM/SVR 2017). Hinzu kommt eine gering ausgeprägte Sensibilität für strukturellen Rassismus – also für einen in Institutionen verankerten Rassismus, der auch ohne rassistische Haltungen oder Persönlichkeiten funktioniert.

¹ Mit Dank für die Genehmigung zum Nachdruck an den Grundschulverband übernommen aus der Verbandszeitschrift des Grundschulverbands e. V., Frankfurt a.M. (Grundschule aktuell, Heft 143/2018, 19 – 21); dort unter dem Titel »Antimuslimischer Rassismus und Schule. ›Schule gegen den Rassismus‹ als Projekt der Schulgemeinschaft etablieren«. Die vorliegende Fassung wurde leicht redigiert.

Besonders, wenn es um praktizierende (und damit erkennbare) Muslime geht, belastet eine Wir-Ihr-Unterscheidung den Schulalltag. Von Seiten vieler Lehrer wird ein bekennendes muslimisches Elternhaus mit Misstrauen gesehen und mit Patriarchalismus, Frauenfeindlichkeit, häuslicher Gewalt, Antisemitismus und Homophobie assoziiert. Muslimische Eltern ihrerseits fürchten Diskriminierung und die Abwertung ihrer Religion. Kurz: Elternhaus und Schule problematisieren den Einfluss der jeweils anderen Erziehungsinstitution. Sie ziehen nicht an einem Strang, sondern versuchen dem kulturellen Einfluss der jeweils anderen Seite entgegenzutreten und ihn nach Möglichkeit zu neutralisieren. Die Atmosphäre, die das Verhältnis bestimmt, ist oft distanziert, wenn nicht gereizt und manchmal explosiv.

Auf Grund von mehrjährigen Forschungen in islamischen Gemeinden war ich zu der Auffassung gekommen, dass dies nicht so sein muss (Schiffauer 2010). Ich war beeindruckt davon, wie sehr sich die islamischen Gemeinden gerade im Bildungsbereich engagieren. Sie ermutigen die Eltern, ihre Kinder – und zwar sowohl Söhne als auch Töchter – auf die weiterführenden Schulen zu schicken; sie bieten Nachhilfeunterricht an und versuchen, durch eine umfangreiche Jugendarbeit dem Einfluss der ›Straße‹ etwas entgegen zu setzen. Immer wieder wurde mir von muslimischen Studierenden der zweiten und dritten Generation berichtet, dass sie ihre Bildungslaufbahn den islamischen Gemeinden verdanken. Dieser Eindruck stand am Anfang des Projekts »Brücken im Kiez«, dessen Ergebnisse 2015 unter dem Titel »Schule, Moschee, Elternhaus« veröffentlicht wurden: Wir wollten eine Zusammenarbeit von Schulen, Moscheegemeinden und Elternhaus etablieren und darüber die Wir-Ihr-Unterscheidung überwinden. In *Elternseminaren* brachten wir Schulleiter, Lehrer und Sozialpädagogen dazu, in Moscheen über Probleme wie Übergang von Primar- zu Sekundarstufe, Medienkonsum oder Schulverweigerung zu sprechen. In *Brückengesprächen* diskutierte eine Gruppe von hochmotivierten Schulleitern, Eltern und Vertretern der Moscheeverbänden über Probleme, die sich an der Schule stellen: Klassenfahrten, Religion an der Schule oder die Barrieren, die Eltern davon abhielten, zu Elternabenden zu kommen. Das Ziel war es, dahin zu kommen, gemeinsam Probleme wie Schulverweigerung, Mobbing oder Gewalt an der Schule anzugehen.

Das Ziel wurde nur eingeschränkt erreicht. Wir haben aber über das Projekt tiefgehende Einblicke in das Funktionieren von Rassismus in der Schule sowohl auf der institutionellen wie auf der persönlichen Seite gewonnen. Tatsächlich wurde mir die perfide Durchschlagkraft des Rassismus erst im Laufe des Projekts deutlich.

Wichtig sind zunächst institutionelle Faktoren: Auf Grund der Zuschreibungsprozesse werden Schulen mit einer hohen Zahl von muslimischen Schülern per se als Problemschulen gesehen und haben Schwierigkeiten, sich im institutionellen Wettbewerb zu behaupten. Arabisch- und türkischstämmige Schüler gelten als

das »falsche Klientel«. Schulleiter geraten damit in eine schwierige Situation. Angebote, die für Kinder mit türkischem oder arabischem Hintergrund attraktiv sind, werden nur mit großem Zögern gemacht. Auch Schulleiter, die damit »kein persönliches Problem haben«, fürchten, dass die Einrichtung von türkischem bzw. arabischem Sprachunterricht, die Schaffung von Gebetsräumen, aber auch Toleranz gegenüber dem Kopftuch »falsche Signale« setzen, eine »unerwünschte« Schülerschaft anziehen und eine »erwünschte« abschrecken würde. Dies teilt sich den muslimischen Eltern sehr deutlich mit und wird als Zurücksetzung und Versagen von Wertschätzung empfunden. All dies strukturiert von vorneherein die Interaktion.

Dies wird nicht selten durch die – irrite – Vorstellung von Schulleitern verstärkt, dass die Eltern eine möglichst homogene Schule anstreben. Wenn man bestimmte Signale setzt, »dann kommen sie alle«. Im Projekt wurde dagegen deutlich, dass den Eltern an einer heterogenen Schule gelegen war, nicht zuletzt wegen des Erwerbs von Sprachkompetenz. Sie haben allerdings Angst, dass ihre Kinder gemobbt werden oder dass sie an den Schulen eine feindliche Atmosphäre erleben. Diese Sorgen bestimmen weitgehend die Schulwahl. In den *communities* zirkulieren Narrative über Schulen, an die man sein Kind unbesorgt schicken kann. Ähnliche Narrative zirkulieren auch in der deutschstämmigen Gesellschaft. Beides produziert tatsächlich homogenisierende Tendenzen, die in dieser Form keiner eigentlich will. Auch wenn man ethnisch homogene Schulen eigentlich nicht will – es ist besser, als wenn man Angst um die Kinder haben muss.

Zu diesen Prozessen auf der institutionellen Ebene treten die Zuschreibungen auf der persönlichen Ebene. Sehr schnell und häufig werden von Lehrern Differenzen in Meinungen und Einschätzungen letztlich auf *den Islam* oder *die muslimische Kultur* zurückgeführt. Diese homogenisierenden Zuschreibungen führen schnell zu einem polarisierenden Blick auf die Schüler. Während Mädchen tendenziell als Opfer der muslimischen Kultur gesehen werden, werden Jungen oft als Täter eingereiht und als »Paschas« gesehen. Dies führt vor allem bei Jungen oft zu Schuldistanz und zur Herausbildung von Teufelskreisen von Rebellion und Ausgrenzung. In dieser Hinsicht – aber auch z.B. in Hinblick auf die Elternarbeit – erweist sich die Schule als bemerkenswert blind gegenüber den von ihr produzierten Kausalitäten. Die von der Schule zumindest mitproduzierten Verhaltensweisen werden kulturell kodiert und auf die Opfer geschoben (»Bildungsferne«). Umgekehrt werden Anstrengungen seitens der muslimischen Eltern und Schüler nicht gesehen.

Dies führt dann wieder bei den Eltern zu Distanz und Wut: Sie fühlen sich in ihren Bemühungen nicht gewürdigt und von den Lehrern einseitig für das Fehlverhalten von Kindern verantwortlich gemacht. Kinder, die sich in anderen Umgebungen – den Moscheen – als lernwillig und motiviert zeigten, würden sich in der Schule fehlverhalten. Die Folge ist ein auffallend schlechteres Abschneiden von

Jungen als von Mädchen. In einem unserer Referenzfälle hatte ein Vater fünf Töchter durch die weiterführenden Schulen gebracht (bis hin zur Promotion), während der eine Sohn Schulabbrecher war. Der Vater lehnt es schließlich ab, die ihm von der Schule gesetzten Termine anzunehmen, »um nicht wieder anzuhören, dass er an allem Schuld ist«.

Intersektionalität spielt bei alldem eine verschärfende Rolle: Viele Lehrer haben einen Mittelschichtshintergrund; viele migrantische Eltern entstammen der Arbeiterschicht. Klassenhabitus und Sprachprobleme verschärfen die Verunsicherung. Die Angst, sich bei Elternabenden und Lehrergesprächen nicht vermitteln zu können, war bei den meisten Eltern ein großes Thema – und tritt zu der Sorge, als bekennender Muslim ohnehin in die Ecke gestellt zu werden. Derartige Barrieren lassen sich in einem freundlichen Klima durchaus überwinden. Sie zeigen sich jedoch in all ihrer Härte, wenn sie mit den genannten Stereotypen einhergehen.

In dem Projekt zeigte sich, dass die oft beschworene Wertedifferenz kein unlösbares Problem darstellt. Vielmehr zeigte sich ein überraschender Konsens in vielen Bereichen – was wohl auf die Tatsache zurückzuführen war, dass es sich bei den Gesprächsteilnehmern auf beiden Seiten um eine positive Auswahl handelte. In gefühlt 80 Prozent der Fragen waren alle einig: Alle Gesprächspartner wenden sich gegen einen autoritären Patriarchalismus, keiner findet, dass Kinder geschlagen werden sollten, alle sind für die bestmögliche Ausbildung von Jungen *und* Mädchen, alle teilen die Sorgen um das Wohlergehen der Kinder; alle sind gegen Mobbing jeder Art; alle wollen, dass sich die Kinder in der Schule gut aufgehoben fühlen; alle bekennen sich zur Gleichheit von Mann und Frau; alle sind gegen Zwangsvorheiratung. In Bezug auf weitere gefühlt 15 Prozent von Fragen gibt es Differenzen, die sich an sich leicht regeln lassen (oder vielmehr leicht regeln ließen, wenn der Wille dazu da wäre): Vorschriften in Bezug auf Essen und Kleidung. Es blieb der Bereich von Familie, Gender und Sexualität, in dem die Unterschiede in der Tat nicht so leicht zu überwinden wären: Hier gibt es Differenzen in Bezug auf Gender-Rollen. Während die Mehrheit der am Gesprächskreis beteiligten deutschstämmigen Lehrer und Schulleiter für ein Aufheben und Verwischen von Gender-Rollen eintraten, traten die Muslim_innen für eine egalitäre Komplementarität ein.

An sich könnte ein derart weitgehender Konsens in Wertefragen durchaus eine solide Basis sein, auf der sich dann auch die Differenzen bearbeiten lassen. Manchmal sah es in dem Projekt so aus, als würde es funktionieren. Man begann dann die Ängste und Sorgen zu thematisieren und machte das eigene Verhalten nachvollziehbarer. Dann brachen die gruppenbezogenen Stereotype auf, die Wir-Ihr-Unterscheidung trat zurück, und die einzelnen Gesprächspartner wurden in ihrer Individualität sichtbar. Dies gelang jedoch immer nur temporär. Bei jeder Auseinandersetzung waren Rückfälle in homogenisierende Denkweisen die Regel. Mit anderen Worten: Auch bei einer Gruppe, die sich bemühte, aufeinander zuzugehen, schlug die dichotomisierende Sicht von Wir-Die durch. Ein ungeschicktes

Wort reichte, um den Graben wieder aufzureißen und die anfängliche Fremdheit wiederherzustellen. Letztendlich ist das Projekt daran gescheitert.

Dieses Scheitern auch bei einer Gruppe mit positiven Voraussetzungen gibt zu denken. Es zeigt, dass der Kampf gegen Rassismus nicht dadurch gewonnen werden kann, dass man »miteinander spricht«. Das Projekt zeigte im Gegenteil, dass rassistische Strukturen auf institutioneller und persönlicher Ebene den Austausch belasten und ihn kompliziert machen. Das Phänomen des Rassismus kann nicht nebenher angegangen werden. Nur wenn es gelingt, die »Schule gegen den Rassismus« als ein gemeinsames – und begeisterndes – Projekt der Schulgemeinschaft zu etablieren, können die Kräfte freigesetzt werden, die nötig sind, um die Macht rassistischen Denkens zu brechen.

Literatur

- Benz, Wolfgang (2010): Die Feinde aus dem Morgenland. Wie die Angst vor den Muslimen unsere Demokratie gefährdet. München.
- Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)/Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (2017): Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können, Berlin. Online: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/Juli/Vielfalt_im_Klassenzimmer_final.pdf [letzter Zugriff: 04.01.2020].
- Bertelsmann Stiftung: Religionsmonitor – verstehen was verbindet Sonderauswertung Islam 2015. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/51_Religionsmonitor/Zusammenfassung_der_Sonderauswertung.pdf [letzter Zugriff: 04.01.2020].
- Schiffauer, Werner (2010): Nach dem Islamismus. Berlin.
- Schiffauer, Werner (2015): Schule, Moschee, Elternhaus. Eine ethnologische Intervention. Berlin.
- Zick, Andreas; Küpper, Beate & Krause, Daniela (2016): Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Berlin.

