

Mugica, Miguel Zulaica y; Jacoby, Lisa; Aydogan, Meryem

Nahostkonflikt in der Schule. Eine empirisch-qualitative Exploration

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 48 (2025) 3, S. 7-11



Quellenangabe/ Reference:

Mugica, Miguel Zulaica y; Jacoby, Lisa; Aydogan, Meryem: Nahostkonflikt in der Schule. Eine empirisch-qualitative Exploration - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 48 (2025) 3, S. 7-11 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-358115 - DOI: 10.25656/01:35811; 10.20377/zep-41

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-358115>

<https://doi.org/10.25656/01:35811>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep/profil>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Miguel Zulaica y Mugica, Lisa Jacoby & Meryem Aydogan

Nahostkonflikt in der Schule – eine empirisch-qualitative Exploration

Zusammenfassung

Der 7. Oktober 2023 – der terroristische Angriff der Hamas auf Israel – stellt in vielerlei Hinsicht eine gesellschaftliche Zäsur dar. Welche Auswirkungen hat dieser Krieg jedoch auf das Klassenzimmer bzw. auf die Schule? Der Beitrag stellt eine empirisch-qualitative Exploration der Auswirkungen dieses Ereignisses auf den schulischen Kontext basierend auf dem Projekt „*Der Islam“ in der Kontroverse* (Abschn. 2) dar und zeichnet nach, wie jüdisches Leben als nicht anwesendes Drittes nach dem 7. Oktober die Diskussionen mitzubestimmen beginnt (Abschn. 3). Basierend auf Gruppendiskussionen mit Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Eltern vor und nach dem Ereignis werden Veränderungen der Diskussion von islambezogenen Kontroversen und spezifische Triggerpunkte rekonstruiert. Es wird herausgearbeitet, dass in islambezogenen Kontroversen Emotionen eingelagert sind, deren Entgrenzung und Verbindung mit Narrativen Ressentiments hervorbringen können, und dafür argumentiert (Abschn. 4), diese für Professionalisierungsprozesse und in pädagogischen Settings zu reflektieren.

Schlüsselworte: *Krieg, Nahostkonflikt, Schule, Kontroversen, Rassismus, Antisemitismus*

Abstract

The Hamas terrorist attack on Israel on October 7, 2023, represents a significant social turning point. But what impact does this war have on the classroom or school? The article presents an empirical-qualitative investigation of the effects of this event on school contexts, based on the Project „*Islam“ in controversy* (section 2). It investigates how Jewish life as a non-present third party begins to co-determine the discussions after October 7. Based on group discussions with pupils, teachers and parents conducted before and after the event, changes in the discussion about Islam-related controversies and specific triggers are reconstructed. It is elaborated that emotions are embedded in Islam-related controversies, the diffusion of which can evoke resentments. It is also argued (section 4) that these matters should be reflected in professionalization processes and educational settings.

Keywords: *war, Middle East Conflict, school, controversies, racism, antisemitism*

Einleitung

Der Überfall der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023, das Massaker an über 1200 israelischen Bürger/-innen, die Entführung von über 240 Geiseln, die israelische Antwort in Form militärischer Offensiven im Gazastreifen, kulminierend in einem Krieg, dessen Verlauf innerhalb eines Jahres bereits über 40.000 Menschenleben gefordert hat (bpb-Redaktion, 2024), haben zu einer unüberschaubaren Fülle kontroverser Statements und hitziger Debatten, zu Demonstrationen, Gegendemonstrationen und Protestcamps an Universitäten in den USA, in Deutschland und zahlreichen weiteren Staaten geführt (Zulaica y M. & Wigger, 2024). Die Schule als gesellschaftliche Institution wird zum Brennglas dieses Konflikts in all seinen Facetten. Als Bildungsinstitution wird sie politisch damit beauftragt, Schüler/-innen und ihre Emotionen aufzufangen, über diesen Konflikt aufzuklären, allen „antisemitischen oder israeldämonisierenden Äußerung[en] sowie jeder menschenverachtenden Aussage entschieden entgegen[zu]treten“¹ und gesellschaftlichen Friktionen entgegenzuwirken.

Das Projekt „*Der Islam“ in der Kontroverse* (gefördert vom Forschungsnetzwerk CoRE-NRW und vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft NRW) widmet sich der empirischen Analyse von islambezogenen Kontroversen im schulischen Kontext. Die zu diesem Zweck realisierten Gruppendiskussionen waren durch die Ereignisse im Nahen Osten während des Erhebungszeitraums (09.2023 bis 02.2024) geprägt, wodurch sich polarisierende Diskurseffekte im Datenmaterial manifestierten. Im Folgenden wird dargestellt, wie sich die genannten Diskurseffekte auf die Orientierungsrahmen der schulischen Akteur/-innen auswirken.

„Der Islam“ in der Kontroverse

Der Fokus des Projekts „*Der Islam“ in der Kontroverse* (DIKo) liegt auf der Rekonstruktion der Diskursorganisationen (Bohnsack, 2017, S. 95; Pzyrborski, 2004, S. 61ff.) von Kontroversen im Kontext des Islamdiskurses und ihrer Ambivalenzen - Kontroversen als (Re-)Produktion von Stereotypen (UEM, 2023; Karakaşoğlu & Wojciechowski, 2017), als Gelegenheitsstruktur für politische Agitation (Pickel & Pickel, 2023) und als Ausdruck von Bedürfnisartikulationen (El-Mafaalani, 2020). Ein zweistufiges

Diskussionsformat zur Thematisierung von Kontroversen wurde für die Erhebung herangezogen - eine statusgruppenheterogene (Schüler/-innen ab 14 Jahren, Lehrer/-innen und Eltern) Kontroversitätsdiskussion, welche als Hybrid aus problemzentriertem Interview und Gruppendiskussion konzipiert war, sowie weitere statusgruppenhomogene Gruppendiskussionen. Insgesamt wurde dieses Format an vier Schulen durchgeführt, die anhand des Prinzips des „theoretical sampling“ (Glaser & Strauss, 1970) und des Sozialindexus (Kerski, 2023) ausgewählt wurden. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich von September 2023 bis Februar 2024. An einer Schule wurde die Erhebung vor und an drei Schulen nach dem 07. Oktober 2023 durchgeführt (Zulaica y M., Jacoby & Aydogan, 2025).

Die Kontroversität im Material bedingt, dass die Interpretation nicht ausschließlich nach dem für die dokumentarische Methode klassischen Verfahren erfolgt, das auf konsensualen Wissensdispositiven basiert. Zur Decodierung dieser Interaktionsverläufe hat sich die Triggerpunktsystematik von Mau, Lux und Westheuser als produktiv herausgestellt (Mau, Lux & Westheuser, 2023, S. 276): Sie unterscheiden zwischen vier Typen von Triggerpunkten: „Ungleichheitsbehandlungen“, „Normalitätsverstöße“, „Entgrenzungsbefürchtungen“ und „Verhaltenszumutungen“, die jeweils Brüche unterschiedlicher sozialer Erwartungen (Egalität, Normalität, Kontrolle und Freiheit) darstellen. Die nachfolgende Rekonstruktion orientiert sich an dieser Typologie.

Der 7. Oktober und Diskursverschiebungen

Der Gesamtkorpus der empirischen Daten des Projekts DIKo umfasst 23 Transkripte, von denen fünf vor und 18 nach dem 7. Oktober entstanden sind. Welche Unterschiede lassen sich feststellen? In der Auswertung zeichnet sich ab, dass der Anteil der Kontroversen, die im Modus einer diskursiven Verständigung vollzogen werden, in den Gruppendiskussionen vor dem 7. Oktober in Relation höher ist als danach. Interaktionsverläufe sind zumeist derart strukturiert, dass sie synthetisierende Schlussfolgerungen ermöglichen. Wissenssoziologisch formuliert gibt es eine Reihe von Homologien bzw. ähnlichen Deutungsmustern, in denen sich gemeinsame Orientierungen dokumentieren lassen. Homologien zeigen sich etwa im differenzsensiblen didaktischen Umgang mit kontroversen Karikaturen oder in der Beschreibung der Grenzen von Religion gegenüber Gewalt und Freiheitsrechten. Trotz dieser Homologien lassen sich in den Interaktionsverläufen auch Polarisierungseffekte nachweisen, in denen oppositionelle Horizonte formuliert werden, ohne dass dies jedoch zu Kommunikationsabbrüchen geführt hätte.

Dieser Umstand muss nicht zwingend im ereignisbezogenen Zusammenhang stehen. Auch ein reflexiver Umgang mit Kontroversen in der Schule, die Einübung diskursiver Praktiken im Unterricht oder weitere pädagogische Maßnahmen könnten den höheren Anteil der Kontroversen im Modus einer diskursiven Verständigung begründen. Ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppendiskussionen vor und nach dem 07. Oktober ist

hingegen die Präsenz von jüdischen Menschen als nicht anwesende Dritte, die über Chiffren – spezifisch triggernde Codes oder Metaphern (hier: „Juden“, „Israel“ und „Nahostkonflikt“) – hervortreten und je nach Positionierung der Beteiligten unterschiedliche Triggerpunkte auslösen; darunter (1) Ungleichbehandlung, (2) Normalitätsverstoß und (3) Verhaltenszumutungen, denen im Folgenden nachgegangen werden soll.

Ungleichbehandlung

Die Bezugnahme auf „die Juden“ indiziert eine als ungleich empfundene Anerkennung muslimischer und jüdischer Lebensformen und deren Leiden. So verweist eine muslimische Mutter, die auch Religionspädagogin ist, in einer Diskussion um die Mohammed-Karikaturen und Meinungsfreiheit, auf eine Ungleichbehandlung im Verhältnis zu „Juden“:

„Venedig: Aber bei Juden zum Beispiel dürfen wir das nicht in Deutschland. Da wäre es sofort Antisemitismus und ein Skandal. Wir erinnern uns an (.) die Documenta in Kassel zum Beispiel.“ (Nr. 09, Z. 239–240)

Die Verletzung religiöser Gefühle bildet hier zwar einen basalen Referenzpunkt, in dem die Karikaturen aufgrund des Bilderverbots im Islam eine Normalitätsverletzung bzw. eine „Sakralitätsverletzung“ darstellen (Zulaica y M., Jacoby & Aydogan, 2026), mit der Chiffre „Juden“ kommt jedoch eine spezielle Differenzierung hinzu. Die Karikaturen werden nicht mehr „nur“ theologisch als bildliche Manifestationen kritisiert, sondern in Bezug auf die Debatte hinsichtlich der Documenta 2022 diskursiv als menschengruppenspezifische Diskriminierung gedeutet. Mit der Chiffre „Juden“ und dem Verweis auf die Documenta wird ein latentes Konfliktwissen manifest, welches auch die Diskurse um den Nahostkonflikt begleitet – ein Bias in der Wahrnehmung und Anerkennung des Leidens von Jüd/-innen gegenüber dem Leid von Muslim/-innen und deren religiösen Gefühlen, bei gleichzeitigem Vorwurf einer diesbezüglich übersteigerten Sensibilität. Im Kontext des Nahostkonflikts thematisiert der Schüler Salzburg diese Ungleichbehandlung wie folgt:

„Salzburg: Ja, okay. Kann man jetzt darüber diskutieren, aber das auch durch das, was Hitler gemacht hat, zum Beispiel viele Juden auch in dem Land aufgenommen wurden, es viele Streitereien dafür gab. Und dann / und dann Israel sehr viel Palästinenser, sage ich mal, Land eingenommen hat und sie auch immer angegriffen hat, aber jetzt erst als Terror angenommen wird, dass Palästina sich mal verteidigt, nach über 75 Jahren finde ich, ist bisschen Doppelmoral von den deutschen Medien. Und das auch noch Deutschland sowas unterstützt, dass sie zurück angreifen, obwohl die dagegen waren, dass eben Palästina zurück angegriffen hat, auch wenn sie jetzt / Deutschland dazu verpflichtet

ist, finde ich irgendwie, man kann das nicht für immer weiterführen. Dass Deutschland den Juden, in Anführungszeichen, hilft oder halt die Terrororganisation, ja, das finde ich nicht so gut.“ (Nr. 10, Z. 784 - 793)

Die „Doppelmentalität von den deutschen Medien“, die den Angriff der Hamas auf Israel als Terror und nicht als Verteidigung darstellen, markiert hier die Gefühle der Ungleichbehandlung und den antizipierten Bias in der öffentlichen Wahrnehmung. Mit der Interpretation der militärischen Offensiven von palästinensischer Seite als Verteidigung ist ein Orientierungsrahmen verbunden, in dem Israel als alleiniger Aggressor erscheint. Die Gewalt der Hamas wird dagegen in eine Befreiungslogik überführt. Zudem wird die jüdische Religionszugehörigkeit mit dem Staat Israel gleichgesetzt, wodurch die Unterstützung Israels durch Deutschland einer parteilichen und damit zusätzlichen Ungleichbehandlung gegenüber den Palästinenser/-innen gleichkommt - nicht nur medial, sondern auch politisch. In diesem Bruch von Egalitätserwartungen und dem Deutungsmuster einer ungleichen Anerkennung muslimischen und jüdischen Leidens bildet sich eine latente, für autoritäre Orientierungsmuster und Ressentiments anschlussfähige Diskursstruktur (Decker, Kiess, Heller & Brähler, 2024, S. 150), da hier antisemitische Ideologeme eingelagert sind, die zwischen einem „postkolonialen Antisemitismus“ (ebd., S. 149) und der „Verkennung von Antisemitismus“ (Weyand, 2024, S. 56) changieren. Diese Kopplung von Ungleichbehandlung und Antisemitismus kann schließlich aufgrund der Rezeption des Nahostkonflikts in Deutschland, die mit der „Ernüchterung gegenüber Mainstream-Werten“ (Pisoiu, 2020, S. 295) einhergeht, zu einer Brückenideologie für Radikalisierungsprozesse werden.

Eine weitere Dimension der diskursiven Komplexität des Nahostkonflikts im schulischen Kontext für muslimische und arabische Akteur/-innen tritt in einer weiteren Erzählung des Schülers hervor, in der er von einer Diskriminierungserfahrung im Zusammenhang mit der Thematisierung des Nahostkonflikts im Deutschunterricht berichtet. Als das „Wort Terrorist“ (Nr. 10, Z. 863) fällt, richten sich die Blicke des Lehrers und der „deutschen Mitschüler“ (ebd., Z. 865) auf ihn. Die diskriminierende Identifikation, „als Araber“ und damit „als Terrorist“ (ebd., Z. 862) wahrgenommen zu werden, manifestiert sich paraverbal in Blicken, die ihn als nicht zugehörig bzw. als „nicht direkt deutsch“ (ebd., Z. 867) und damit als potenziell gefährlich markieren. In diesem Moment habe er sich „richtig billig gefühlt“ (ebd., Z. 866). In dieser reflexiven Selbstartikulation kommt eine Marginalisierungserfahrung zum Ausdruck, in der sich Salzburg als Repräsentant einer „ethno-natio-kulturellen“ Gruppe (Mecheril, 2003, S. 9) adressiert sieht, die mit Islamismus, Gewalt und Terrorismus in Verbindung gebracht wird. Eine zentrale Schwierigkeit der Thematisierung des Nahostkonflikts liegt somit in der Überlagerung verschiedener Dimensionen von Ungleichheitskonstruktionen, in denen das jüdische Leben als abwesendes Drittes zum Bezugspunkt wird.

Normalitätsverstoß

Je nach Positionierung der Beteiligten können die Chiffren „Juden“, „Nahostkonflikt“ oder „Israel“ auch Brüche der Normalitätserwartung aufrufen. So stellt insbesondere die Gleichsetzung der antisemitischen Darstellungen auf der Documenta mit den Mohammed-Karikaturen für nicht-muslimische Teilnehmer/-innen einen Normalitätsverstoß dar. Die Einseitigkeit, die der Vergleich von „Juden“ und „Muslimen“ oder „Judentum“ und „Islam“ ausdrücken soll, wird von diesen Teilnehmer/-innen decodiert und als Rechtfertigungsaufforderung verstanden. Der Normverstoß besteht an dieser Stelle darin, die ethische Relevanz einer antisemitischen Bildsprache zur bloßen Provokation herabzustufen. Auch der Topos „religiöse Gefühle“ wird in den Debatten zu einem umkämpften Deutungsmuster, an dem kulturalisierende Grenzbeschreibungen produziert werden, die Emotionen in eine Wir-Ihr-Figuration einbinden und die Differenz zwischen unterschiedlichen kulturspezifischen Gefühlsdispositionen zum Gegenstand der Reflexion machen (christlich, westliche Gefühle vs. muslimische Gefühle).

Diese Kollektivierung von Gefühlen lässt sich auch in einer Erzählung des Lehrers Budapest über seine Erfahrungen mit der Thematisierung des Nahostkonflikts im Sachunterricht nachzeichnen: „Zwei Menschen muslimischen Glaubens“ (Nr. 9, Z. 852–853) äußern in einem Unterrichtsgespräch zum Angriff der Hamas am 07. Oktober: „Ja, aber die verteidigen sich doch nur“ (Z. 853). Daran hätte sich die Aussage angeschlossen: „Das Gleiche würden die Israelis schon immer machen“ (Z. 853). Budapest deutet das als Artikulationsform von Gefühlen und stellt sich die Frage: „Was, was empfinden DEUTSCHE Muslime bei, bei diesem sehr aktuellen Thema?“ (Z. 862–863) Die Hintergrundkonstruktion ist in diesem Fall ein Gefühlsdispositiv, das er der Gruppe der „deutschen Muslime“ zuordnet. „Deutsch“ kann hier als eine Raumkategorie verstanden werden – eines geteilten Raums, der durch die Unzugänglichkeit und Unberechenbarkeit gefährdet sein könnte.

Die Komplexität dieser Auffächerung islambezogener Stereotype entfaltet sich im Begriff der „Verteidigung“, mit dem ein rechtlicher und moralischer Anspruch auf eine gewaltsame Reaktion auf eine externe Aggression assoziiert wird. Die Provokation dieses Begriffs liegt dabei nicht auf der Ebene der Kontextualisierung des Ereignisses in der Konfliktodynamik, innerhalb der Region, die diskursiv mit einer grundsätzlichen Ächtung des Handelns der Hamas hätte einhergehen können, sondern beruht auf dem weltanschaulichen Dissens hinsichtlich der Bewertung des Handelns der Hamas und dem Verdacht einer antisemitischen Legitimation eines Anschlags, der in der Symbolsprache ein Vernichtungsmotiv gegen Israelis als Jüd/-innen nahelegt. Die Polarität der gesellschaftlichen Konfliktodynamik, die sich sowohl in den Kollektivierungsprozessen der Wir-Ihr-Figurationen, den diskriminierenden Adressierungspraktiken entlang ethno-natio-kultureller Differenzkategorien als auch in den Beschreibungskategorien des Nahostkonflikts, den Thematisierungsweisen jüdischen Lebens und den Positionie-

rungspraktiken dokumentiert, dringt damit unmittelbar in die spezifische Sozialität des schulischen Klassenkontextes ein. Es ist aber auch die religiöse Codierung des Nahostkonflikts durch die Konfliktparteien, die mediale Aufbereitung und die politisch Handelnden als solche, die diese Repräsentationsstruktur zu einem dominanten Deutungsmuster werden lassen (Habermas, 2019, S. 83).

Verhaltenszumutung

Als Verhaltenszumutung wird insbesondere ein mit dem Nahostkonflikt einhergehender Positionierungszwang empfunden. Exemplarisch lässt sich dies an einer Diskussion um eine Schweigeminute anlässlich der Opfer des Hamas-Attentats an einer Gesamtschule rekonstruieren, zu der die Kommune aufgerufen hatte. Die Gesamtschule ist migrantisch geprägt und liegt in einem sozial prekären Stadtteil mit konservativ-islamischen bis salafistischen Moscheegemeinden. In einer Gruppendiskussion mit Lehrkräften betont eine Teilnehmerin, dass die inhaltliche Veränderung der Schweigeminute für „Menschlichkeit“ eine wichtige Intervention der Schulleiterin gewesen sei:

„Lissabon: Ja, das wollte ich auch noch erwähnen.
// Ja, und zwar ich we/ Ich WEIß zufällig, weil ich noch auf einer anderen Veranstaltung des äh / des ähm RATHAUSES war, weiß ich, dass der / dass die Schweigeminute offiziell für Israel gelten sollte.

Krakau: Ja, ja.

Lissabon: Und das hat ja unsere Chefin / hat das ja eindeutig NICHT gesagt. Und das haben wir ja / Habe ich dann den Schülern auch so gesagt, ne? ‚Wie / wie war die Schweigeminute denn?‘ ‚Ja, die war für die Menschlichkeit.‘ Ich ja, eigentlich sollte sie für Israel sein. Dann sagten alle Schüler: ‚Boah haben wir eine tolle Rektorin, dass sie das nicht gemacht hat.‘ Das wäre ja auf jeden Fall äh schiefgegangen in irgendeiner Form auch immer. (Nr. 17, Z. 575–584)“

Der Horizont, der hier explizit wird, beruht auf der Annahme eines Eskalationspotentials seitens der Schüler/-innen in Konfrontation mit einer Schweigeminute „für Israel“, weswegen eine Modifikation notwendig erscheint. In dieser Modifikation dokumentiert sich ein Sicherheitsdiskurs, in dem die Chiffre „Nahostkonflikt“ die Diskurse auf Strategien des Containments verschiebt und in dem die Antizipation des Konflikts zur Dethematisierung führt – einer Dethematisierung, in der die Schüler/-innen als kommunikativ unzugänglich adressiert werden. Diese Dethematisierung verhindert jedoch nicht, dass sich das Thema „Nahost“ in situativen Interaktionen im Unterricht artikuliert oder im umkämpften schulischen Raum des Pausenhofes in Form von Symbolen, Fahnen, Graffiti-Tags oder dem Tragen von Kufiya-Schals etc. thematisch wird.

Der Positionierungszwang, der über den Versuch der Modifikation der Schweigeminute oder den rhetorischen Rückzug auf die Neutralität der Schule von den Lehrer/-innen moderiert wird, wird zu einem virulenten

Thema. Lehrkräfte erfahren ihn nicht nur von Seiten der Politik, etwa in Form der Aufforderung eine Schweigeminute zu halten, einhergehend mit der wahrgenommenen Erwartung, „die Staatsräson“ und damit eine spezifische Solidarität mit Israel im Unterricht verteidigen zu müssen, sondern auch von Seiten der Eltern, die je nach Positionierung dem schulischen Geschichtsunterricht misstrauen, Neutralität oder eine kontroverse bzw. multiperspektivische Behandlung des Nahostkonflikts einfordern. Containment- und Vermeidungsstrategien sind insofern nachvollziehbare Antworten auf den wahrgenommenen Positionierungszwang. Die Dethematisierung des Nahostkonflikts ist folglich Anzeichen einer Verlegenheit der schulischen Akteur/-innen gegenüber gesellschaftlichen Problemen, die ihre Handlungsmöglichkeiten de facto übersteigen. Gleichzeitig vertieft sie Wir-Arenen, schränkt Kommunikationsmöglichkeiten ein und belastet pädagogische Vertrauensbeziehungen.

Abschließende Reflexion

Mit dem Nahostkonflikt ist ein Krieg im Klassenzimmer präsent, dessen Komplexität und Problematik zuvorderst in der (Re-)Produktion von implizitem Konfliktwissen und Triggern liegt. Brisanz erhält diese Präsenz durch latente und manifeste antisemitische Deutungsmuster, islambezogene und rassistische Stereotypen sowie der religiösen Codierung des Nahostkonflikts. Die Ambivalenz gesellschaftlicher Kontroversen im Allgemeinen und des Nahostkonflikts im Besonderen besteht darin, dass Gefühle, etwa der Ungleichbehandlung, diffundieren, sich in Repräsentationsstrukturen einschreiben, zu Ressentiments formieren und die Kommunikation in Wir-Ihr-Arenen (Wir und der Westen; Wir und die Muslime) strukturieren. Diese diskursiv-affektive Deutungsmuster bilden die Gelegenheitsstrukturen für Radikalisierungs- und Co-Radikalisierungsprozesse sowie Möglichkeiten politischer Agitation etwa von islamistischen Akteur/-innen.

Formate kontroverser Debatten oder Diskussionen (Drerup, 2021) kommen vor diesem Hintergrund jedoch an ihre Grenzen, weil es hierbei nicht primär um Geltungsansprüche, sondern um Vertrauen geht. Die Frage, die hierbei relevanter erscheint, ist wie Emotionen der Akteur/-innen reflektierbar werden. Für die (Weiter-)Bildung von Lehrer/-innen und Schüler/-innen erweisen sich hierbei folgende Fragen als ebenso wichtig wie eine wissensbezogene Auseinandersetzung mit Antisemitismus, Rassismus und einer multiperspektivischen Betrachtung geschichtlicher Ereignisse und Kriege: Was triggert mich? Welche Gefühle sind dabei präsent? Welche Deutungsmuster gehen mit ihnen einher und welche Ressentiments offenbaren sich diesbezüglich?

Unabhängig von dieser Problembeschreibung dokumentieren die Gruppendiskussionen der Studie keine durchgehend polarisierte Situation. Mitunter werden Polarisierungen durch pädagogische Beziehungskonstellationen aufgebrochen, in kommunikative Verarbeitungsformen überführt, Adressierungen problematisiert, Diskriminierungserfahrungen responsiv reflektiert und

didaktische Zugänge zu Konflikten und Kontroversen erschlossen und beschrieben. Exemplarisch seien an dieser Stelle die Verwendung von multiperspektivischer Literatur wie dem Roman „Über den Dächern von Jerusalem“ von Anja Reumschüssel oder die emotionale Zugewandtheit zu Schüler/-innen bei gleichzeitiger diskursiver Auseinandersetzung mit problematischen und emotionalisierten Artikulationen derselbigen als produktive Zugänge im Material verwiesen.

Anmerkungen

- 1 Diese Zitat stammt aus einer E-Mail des Schulministeriums vom 12.10.2023 und ist abrufbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/12102023-schulmail-aus-anlass-des-angriffs-der-amas-auf-israel> " (abgerufen zuletzt 28.10.2025)

Literatur

- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bpb-Redaktion (2024). *Sechs Monate nach dem Angriff der Hamas auf Israel: Chronologie des Kriegsgeschehens*. Letzter Zugriff am 07.07.2024 <https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/547184/sechs-monate-nach-dem-angriff-der-amas-auf-israel-chronologie-des-kriegsgeschehens/>
- Decker, O., Kiess, J., Heller, A., & Brähler, E. (Hrsg.) (2024). *Vereint im Ressentiment: Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen. Leipziger Autoritarismus Studie 2024*. Gießen: Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837962864>
- Drerup, J. (2021). *Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen*. Ditzingen: Reclam.
- El-Mafaalani, A. (2020). *Das Integrationsparadox: Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Habermas, J. (2019). *Auch eine Geschichte der Philosophie. Band 1. Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Karakaşoğlu, Y., & Wojciechowicz, A. A. (2017). Muslim_innen als Bedrohungsfigur für die Schule – Die Bedeutung des antimuslimischen Rassismus im pädagogischen Setting der Lehramtsausbildung. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 507–528). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1_30
- Kerski, W. (2023). Sozialindex 2023. Ressourcensteuerung für NRW-Schulen ungerecht. In *Integrierte Schulen aktuell*, 1, 6–13.
- Mau, S., Lux, T., & Westheuser, L. (2023). *Triggerpunkte: Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mecheril, P. (2023). *Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster & New York: Waxmann.
- Pickel, S., & Pickel, G. (2023). Radikaler Islam vs. Radikaler Anti-Islam: Gesellschaftliche Polarisierung und wahrgenommene Bedrohungen als Triebfaktoren von Radikalisierungs- und Co-Radikalisierungsprozessen bei Jugendlichen und Post-Adoleszenten. In S. Pickel, G. Pickel, O. Decker, I. Fritsche, M. Kiefer, F. M. Lütze, R. Spielhaus, & H.-H. Uslucan (Hrsg.), *Gesellschaftliche Ausgangsbedingungen für Radikalisierung und Co-Radikalisierung* (S. 1–29). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40559-5_1
- Pisoiu, D. A. (2020). Zusammenhänge zwischen Radikalisierung und Diskriminierung. In S. E. Hössl, L. Jamal, & F. Schellenberg (Hrsg.), *Politische Bildung im Kontext von Islam und Islamismus* (S. 284–300). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen* (1. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>
- UEM. (2023). *Muslimfeindlichkeit – Eine deutsche Bilanz*. Paderborn: Bundesministerium des Innern und für Heimat. Letzter Zugriff am 01.07.2025 <https://charter22.eu/wp-content/uploads/2023/08/BM123006-muslimfeindlichkeit.pdf>
- Weyand, J. (2024). »Postkolonialer Antisemitismus«. In P. Ullrich, S. Arnold, A. Danilina, K. Holz, U. Jensen, I. Seidel, & J. Weyand (Hrsg.), *Was ist Antisemitismus?: Begriffe und Definitionen von Judenfeindschaft* (S. 50–56). Göttingen: Wallstein Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783835386587>
- Zulaica y Mugica, M., & Wigger, L. (2024). Politische Bekenntnisse und kritische Wissenschaft: Zum Verhältnis von Rassismuskritik und wissenschaftlicher Kritik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 100(3), 354–373. <https://doi.org/10.30965/25890581-10003006>
- Zulaica y Mugica, M., Jacoby, L., & Aydoğan, M. (2025). Kontroversen und ihre Ambivalenzen für die Demokratiebildung. In M. Busch & M. Dittgen (Hrsg.), *Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe in der Lehrer:innenbildung*. Frankfurt: Wochenschau.
- Zulaica y Mugica, M., Jacoby, L., & Aydoğan, M. (2026, im Erscheinen). "Islam" in controversy and the violation of sacredness as a trigger point. *Religionspädagogische Beiträge*.

Dr. Miguel Zulaica y Mugica

lehrt und forscht im Bereich allgemeine Erziehungswissenschaft an der TU Dortmund und ist Projektleiter des Projekts „Der Islam“ in der Kontroverse. Seine Forschungsschwerpunkte liegen auf qualitativ rekonstruktiver Bildungsforschung sowie auf einer erziehungsphilosophischen Grundlagenforschung in Bezug auf Fragen der Sozialität, Erinnerungskultur, Digitalität und zum Spiel.

Lisa Jacoby

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik der TU Dortmund. Ihr Forschungsinteresse umfasst systematische Fragestellungen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft sowie bildungstheoretische Zugänge zu Kontroversität im Kontext digitaler Öffentlichkeiten und liberaler Demokratien.

Meryem Aydoğan

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik der TU Dortmund. Neben der Auseinandersetzung mit Kontroversen in der Schule gehören zu ihren Forschungsinteressen die Themen Erinnerungskulturen und Friedenserziehung, insbesondere in international vergleichender Perspektive.