



Mobiles Beratungsteam »Ostkreuz«
für Demokratieentwicklung, Menschenrechte und Integration



VORURTEILSBEZOGENE KONFLIKTE UND VORURTEILSMOTIVIERTE GEWALT AN BERLINER SCHULEN

Auswertung einer Befragung von Schulleitungen zu konkreten Problem- und Bedarfslagen
im 4. Quartal 2011/1. Quartal 2012



INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	2
1. EINLEITUNG.....	3
2. LAGEBESCHREIBUNGEN	5
2.1 Rassismus.....	5
2.2 Antisemitismus	6
2.3 Ethnozentrismus/ethnozentrierter Kulturalismus.....	7
2.4 Religiöser Chauvinismus/Konfessionalismus.....	9
2.5 „Deutschfeindlichkeit“.....	12
2.6 Homosexuellenfeindlichkeit	13
2.7 Behindertenfeindlichkeit	14
2.8 Verschwörungstheorien im schulischen Alltag.....	14
2.9 Familienkontext und Milieu.....	15
2.9.1 Weitergabe von kulturellem Höherwertigkeitsdenken und Vorurteilsmustern innerhalb von Familien.....	16
2.9.2 Der Kampf um Werte, Erziehungsziele und die Schwierigkeit, tolerant zu sein	16
2.9.3 Monolithische Identitätskonstruktionen und Ressentiments gegen „Abweichungen“.....	17
2.9.4 Zur Situation männlicher Jugendlicher	17
2.9.5 Familienehre oder verunsicherte Identitäten?	17
2.9.6 Mädchen als „Objekte“ in Konflikten zwischen und mit Jungen	18
2.9.7 Mädchen als Akteure im Konflikt – Anpassungsdruck und Ausgrenzung in Mädchengruppen ...	19
2.9.8 Auffälliges Verhalten und Konflikte auf der Suche nach Identität, Respekt und Teilhabe	20
3. BEDARF UND HANDLUNGSOPTIONEN	22
3.1 Rassismus.....	24
3.2 Antisemitismus	26
3.3 Ethnozentrismus/ethnozentrierter Kulturalismus.....	28
3.4 Religion und Gruppenkonflikte: Religiöser Chauvinismus/Konfessionalismus.....	32
3.5 „Deutschfeindlichkeit“.....	35
3.6 Homosexuellenfeindlichkeit	35
3.7 Behindertenfeindlichkeit	37
3.8 Verschwörungstheorien	37
3.9 Identität und Identitätskonstruktionen	38
4. FAZIT.....	41
LITERATURVERZEICHNIS	42
ANHANG.....	43

VORWORT



Sehr geehrte Damen und Herren,

das Berliner Schulgesetz weist den Schulen in unserer Stadt der Vielfalt eine große und anspruchsvolle Aufgabe zu: Die Schule soll Persönlichkeiten heranbilden, die fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten. Diese Menschen sollen das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der

Menschenwürde und der Gleichberechtigung der Geschlechter gestalten. Ihre Haltung soll von der Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen bestimmt werden. Hierzu muss die Schule durch die Vermittlung humanistischer, freiheitlicher und demokratischer Werte und darüber hinaus durch ein Schulklima beitragen, welches von gegenseitigem Respekt geprägt und frei von Gewalt ist. Gefordert ist also eine Werterziehung, die sich auf den Schulalltag sowie die Lebenswelten der Schüler/innen und ihrer Eltern in der pluralistischen Stadtgesellschaft Bezug nimmt und als Teil der praktizierten Schulkultur erfahrbar wird.

Die Schule soll die Gestaltung von Beziehungen zwischen individuellen Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen, Gruppenzugehörigkeiten, sozialen Status, Begabungen und Fähigkeiten vermitteln. Die Basis dafür sind gegenseitiger Respekt, Gleichberechtigung und gewaltfreie Verständigung. Insofern sind die Entwicklung von Kompetenzen im Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit sowie das aktive Eintreten für das Lebensrecht und die Würde aller Menschen wesentliche Ziele schulischer Bildung und Erziehung.

Obwohl die Berliner Schulen – auch mit Unterstützung durch externe Partner/innen – aktiv dabei sind, diese Aufgabe anzunehmen, ist für die Verwirklichung dieses Anspruches noch viel zu tun. Deshalb empfehle ich Ihnen die vorliegende Analyse, die das Mobile Beratungsteam »Ostkreuz« der Stiftung SPI auf der Grundlage einer Befragung von zwanzig Schulleitungen erarbeitet hat. Über die differenzierte Beschreibung von Problemlagen im Zusammenhang mit vorurteilsbezogenen Konflikten und vorurteilsmotivierter Gewalt hinaus reflektiert die Analyse den artikulierten Bedarf, schätzt diesen dann unter Berücksichtigung weiterer Studien ein und gibt ebenso anregende wie hilfreiche Hinweise auf Handlungsmöglichkeiten. So schafft das Mobile Beratungsteam »Ostkreuz« mit dieser Veröffentlichung eine gute Grundlage sowohl für weitere Präventionsüberlegungen als auch für die praktische Arbeit an den Berliner Schulen.

Es grüßt Sie herzlich

A handwritten signature in blue ink that reads "Sandra Scheeres".

Sandra Scheeres, Senatorin für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin

1. EINLEITUNG

Das Mobile Beratungsteam (MBT) »Ostkreuz« ist ein Leitprojekt des Berliner Landesprogramms gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus und Erstkontaktstelle des Berliner Beratungsnetzwerks für Demokratieentwicklung gegen Rechtsextremismus für Probleme im Zusammenhang mit ethnisierten und konfessionalisierten Konflikten. Das Arbeitsgebiet ist die Auseinandersetzung mit vorurteilsbezogenen Problemlagen und ideologisierten Konflikten in der pluralen Gesellschaft der Einwanderungsstadt Berlin.

In der Arbeit an Berliner Schulen hat das MBT »Ostkreuz« immer wieder Konfliktlagen aufgrund „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ (also z.B. Rassismus, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit, Homophobie) und Verschwörungstheorien beobachtet.

Der Begriff „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ (kurz: GMF) wurde von dem Soziologen Wilhelm Heitmeyer geprägt und fasst unterschiedliche Einstellungsmuster bzw. Ideologeme, die eine Ungleichheit und Ungleichwertigkeit von Menschen nach (rassistischen, ethnozentriert-kulturalistischen, konfessionalistischen, sozialchauvinistischen, sexistischen und heteronormativ-homophoben) Gruppenzuordnungen behaupten, in ein integratives Konzept. Dabei definiert die Forschungsgruppe um Heitmeyer diese Oberkategorie feindseliger Haltungen und Verhaltensmuster gegenüber als „anders“ wahrgenommenen Menschengruppen als ein *Syndrom*: Wer Menschen verschiedenen „Rassen“ zuordnet und andere „Rassen“ gegenüber der „eigenen“ abwertet, neigt zumeist auch zu kulturellem und nationalem Chauvinismus, zur Ablehnung von Juden, Muslimen, Homosexuellen, sozialen Randgruppen usw..

Die Erscheinungsformen, in denen sich GMF manifestiert – also vorurteilsmotivierte Abwertung, Ungleichbehandlung, Ausgrenzung und Anfeindung bis hin zu Straftaten – können auch als Ausdruck psychischer und physischer Gewaltausübung (gegen Angehörige diskriminierter Gruppen) betrachtet werden. Diese Betrachtungsweise bietet sich insbesondere für schulische Zusammenhänge an, in denen die Auseinandersetzung mit Gewalt – einschließlich psychischer Gewalt, d. h. regelmäßiger Belästigung, Bedrängung, Schikanie, Herabwürdigung, Beleidigung, übler Nachrede, Verleumdung und/oder Bedrohung mit dem Ziel, seelisch zu verletzen – etablierter ist als die differenzierte Bearbeitung politisch bzw. vorurteilsmotivierter Delinquenz. Insofern kann es hilfreich sein, nach gruppenbezogener bzw. vorurteilsmotivierter Gewalt zu fragen, um etwas über Erscheinungsformen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit an Schulen zu erfahren. In Bezug auf diese Form von physischer und v. a. psychischer Gewalt haben Pädagog/innen den Wunsch nach Unterstützung zur Stärkung ihrer Handlungsfähigkeit geäußert.

Zur genaueren Erfassung der konkreten Problem- und Bedarfslagen, als Voraussetzung für die Entwicklung passgenauer und auf den Schulalltag zugeschnittener Angebote, hat das MBT »Ostkreuz« im vierten Quartal 2011 bis ins 1. Quartal 2012 eine berlinweite Umfrage unter Schulleiter/innen durchgeführt.

Methodisch basierte die Umfrage auf Leitfaden-gestützten persönlichen Interviews. Darüber hinaus wurden in Einzelfällen kurze strukturierte Telefoninterviews mit denjenigen Schulleiter/innen durchgeführt, die zwar von der Wichtigkeit der Umfrage überzeugt waren, jedoch nicht genügend zeitliche Ressourcen für ein ausführliches persönliches Leitfaden-Interview aufbringen konnten.

Die standardisierten Fragebögen wurden anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse der qualitativen Sozialforschung konzipiert und in Absprache mit der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft entwickelt.

Zielgruppe der Umfrage waren Schulleiter/innen von Grund- und Sekundarschulen. Geographisch erstreckte sich die Studie auf Schulen aus dem gesamten Land Berlin. Ein spezieller Fokus wurde jedoch auf konfliktträchtige Stadtteile gelegt, die durch soziale Probleme und Veränderungsprozesse gekennzeichnet sind und bei denen davon ausgegangen wurde, dass die in der Umfrage abgefragten Themenkomplexe von besonderer Relevanz sein könnten. Zur Identifizierung dieser Stadtteile wurde neben den langjährigen Erfahrungen des MBT »Ostkreuz« aus dem Berliner Schulumfeld vor allem auf die Expertise der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft zurückgegriffen. Auf dieser Grundlage wurden 120 Schulen kontaktiert, von denen sich 20 Schulleiter/innen (12 Oberschulen, 8 Grundschulen) bereit erklärten, an der freiwilligen Umfrage teilzunehmen. Die freiwillige Teilnahme und das große Interesse seitens der Grundschulen verdeutlichen den besonderen Handlungsbedarf an Berliner Grundschulen.

Sowohl bei der Konzeption des Interview-Leitfadens als auch bei der Auswertung der Gespräche wurden Erkenntnisse der Sozialforschung berücksichtigt. Insbesondere wurden die Ergebnisse dieser – nicht repräsentativen – Umfrage hinsichtlich ihrer Schlüssigkeit mit relevanten Studien (z.B. die Studien des KFN zu Jugendgewalt, von Heitmeyer oder die Sinus Milieu-Studien) abgeglichen, deren Ergebnisse bereits veröffentlicht wurden.

Die Auswertung der Befragung wird im Folgenden thematisch dargestellt, wobei die qualitative Ausprägung entsprechender Einstellungs-, Wahrnehmungs-, Deutungs- und Verhaltensmuster, die mit den Phänomenen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit korrespondieren, dargestellt werden.

2. LAGEBESCHREIBUNGEN

Formen von Gewalt

Die Befragung ergab, dass es verschiedene Formen von vorurteilsbezogener Gewalt an Schulen gibt. Dabei wurde im ersten Schritt zwischen körperlicher und psychischer Gewalt unterschieden, wobei letztere nach Einschätzung der befragten Personen häufiger auftritt. Im Bezug auf Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit konnten an fast allen Schulen Formen psychischer Gewalt identifiziert werden, bei denen Beleidigungen oder Streitigkeiten mit der Herkunft oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe verbunden waren.

Zu den Formen der psychischen Gewalt werden auch das „Mobbing“¹ und das „Cybermobbing“ gerechnet. Die Studie „Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt“² legt nahe, dass bei gewalttätigen Jugendlichen das Milieu, in dem sie sich bewegen, eine wesentliche Rolle spielt. In diesem Zusammenhang wird das Cybermobbing als ein neu aufkommendes Phänomen beschrieben, dem die Lehrer/innen hilflos gegenüber stehen.

Zu beachten ist, dass die Ursachen von Gewalt durch die interviewten Schulleiter/innen nicht immer klar benannt werden konnten. Daher ist davon auszugehen, dass nicht alle Fälle von vorurteilsbezogener Gewalt identifiziert und erfasst werden konnten, während gelegentlich Fälle angeführt wurden, die eigentlich dem personenbezogenen Mobbing zuzurechnen wären.

2.1 Rassismus

Bei der Hälfte aller befragten Grundschulen wurde Rassismus³ als eine mögliche Ursache von Konflikten identifiziert. Unter den interviewten Oberschulen gab ca. ein Drittel an, mit derartigen

¹ Gemeint sind nicht die (gruppen- oder personenbezogene) Motivation, sondern die Erscheinungsform: Muster feindseligen Verhaltens, die darauf abzielen, andere Menschen ständig bzw. wiederholt oder regelmäßig zu belästigen, zu bedrängen, zu schikanieren, zu beleidigen, herabzuwürdigen und/oder auszugrenzen, um sie seelisch zu verletzen. Im Allgemeinen werden unter „Mobbing“ verbale (z. B. Beleidigungen), nonverbale (z. B. Vorenthaltung von Informationen oder Ausschluss aus Gruppenaktivitäten) und physische (z. B. Körperverletzung) Verhaltensweisen zusammengefasst. Die Befragten meinten mit diesem Begriff zumeist nur die nichtkörperlichen Attacken.

Grundsätzlich befasst sich das MBT »Ostkreuz« nur mit „Mobbing“, wenn damit gemeint ist, dass eine von einer Gruppen-Norm abweichende oder sich abweichend verhaltende Person wegen ihrer (zugeschriebenen) Zugehörigkeit zu einer „anderen“ Gruppe (vorurteilsmotiviert) angegriffen oder schikaniert und aufgrund eines gruppenbezogenen Merkmals *diskriminiert* wird. Demgegenüber wurde von den Befragten hinsichtlich des „Mobbings“ i. d. R. nicht systematisch zwischen (personenbezogenem) „Mobbing“ und (gruppenbezogener) Diskriminierung unterschieden und noch weniger etwa auf Diskriminierungsmerkmale im Sinne des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes Bezug genommen.

² Baier, D./Pfeiffer, C./Simson, J./Rabold, S.: Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN, Hannover 2009.

³ Das MBT »Ostkreuz« verwendet den Begriff „Rassismus“ i. d. R. nur für Ideologien, Ideologeme, Einstellungs-, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster,

- welche die Menschheit anhand von (letztlich willkürlich ausgewählten) biologisch vererbten Merkmalen bzw. nach biologischer Abstammung in Gruppen („Rassen“) einteilen, denen jeweils kollektiv bestimmte – v. a. bestimmte mentale, kulturelle und soziale – Merkmale zugeordnet werden, die als nicht oder nur schwer veränderlich angesehen werden, bzw.
- die versuchen, die Existenz verschiedener „Menschenrassen“ zu belegen und/oder die kulturellen Unterschiede und Entwicklungslinien in der Menschheitsgeschichte nicht auf politische und soziale, sondern auf biologisch-anthropologische (d.h. typologische) Ursachen zurückzuführen.

Die diversen Theorien zur systematischen Unterteilung und Klassifizierung der Menschheit in (je nach „Rassen“-Theorie zwei bis etwa 60) „Rassen“ entwickelten sich im 18. und 19. Jahrhundert. Parallel zur Entwicklung des europäischen Kolonialismus lieferten sie säkulare, (pseudo-) „wissenschaftliche“ Legitimationen für die Entrechtung und Ausbeutung der „eingeborenen“ Völker Afrikas, Amerikas, Asiens und des Südpazifiks. Die dabei entwickelte „Farbenlehre“ spiegelt v. a. die Dominanzverhältnisse des europäischen Kolonialismus: Die amerikanischen Ureinwohner wurden noch im 16. und 17. Jahrhundert mit diversen Farbtönungen beschrieben: als „weiß“, als „bronzefarben“, als „oliv“, als „goldgelb“ oder auch als „sonnengebräunt“. Erst im 18. Jahrhundert – wohl inspiriert von Berichten über die rötliche Körperbemalung, die bei bestimmten „indianischen“ Völkern üblich war – wurden sie zur „roten Rasse“. Ebenso setzte sich erst im 18. Jahrhundert

Phänomenen konfrontiert zu sein. Im Bezug auf die Verteilung der Schulen im Osten und Westen Berlins konnte kein besonderer Unterschied im Hinblick auf rassistische Phänomene festgestellt werden.

Es wurde von verschiedenen Schulleiter/innen angesprochen, dass Schwarze Kinder und Jugendliche häufiger zu Opfern von Gewalt werden als hellhäutigere Kinder und Jugendliche. Nach Wahrnehmung einiger Schulleiter/innen würde diese Opfererfahrung bei den betroffenen Jugendlichen dazu beitragen, dass Prozesse der Selbstviktimsierung vorangetrieben und verfestigt werden.

Bei der Frage nach rassistisch motivierten Gewalttaten zeichnet sich ab, dass dieses Thema sowohl tabuisiert als auch angstbesetzt ist. Einige Schulleiter/innen haben angemerkt, dass es für die Reputation einer Schule negativ sein kann, wenn sie öffentlich zugibt, ein Rassismusproblem zu haben. Besonders Schulen, die sich schon früher in der Öffentlichkeit deutlich als antirassistisch positioniert haben, befürchten einen Gesichtverlust, wenn sie weiterhin mit rassistischen Phänomenen konfrontiert sind. Dies verdeutlicht den Handlungsdruck, unter dem diese Schulen stehen. Für einen kompetenten und lösungsorientierten Ansatz wäre es hilfreich, dieser Angst vor medialer Stigmatisierung durch eine aktive Auseinandersetzung mit dem Thema „Rassismus an Schulen“ zu begegnen.

2.2 Antisemitismus

Die Befragung ergab, dass Antisemitismus als eine Form der GMF an Oberschulen verbreiteter ist als an Grundschulen. Von den Interviewten berichteten einige, dass bei Auseinandersetzungen zwischen den Schüler/innen der Begriff „Jude“ als Schimpfwort zur gegenseitigen Abwertung benutzt wird. Diese Kategorie („Jude“) komme nach Einschätzung eines Teils der Interviewten allerdings erst zur Anwendung, wenn der Konflikt bereits eskaliert ist und alle anderen „Argumente“ ausgeschöpft sind. Es kann vermutet werden, dass bei den Schüler/innen zumeist kein ideologisch gefestigter Hintergrund die Ursache für derartige Äußerungen darstellt. Vielmehr verweisen solche Eskalationen nach Einschätzung der Befragten auf die mangelnde Sensibilität und Kompetenz der Konfliktparteien, ihre Streitigkeiten auf eine nicht-diskriminierende Weise auszutragen, da sie den Rückgriff auf jüdenfeindliche Klischees als eines der letzten Mittel in einer verbalen Auseinandersetzung betrachten.

Um auf antisemitische Muster in Konflikten zurückgreifen zu können, muss aber die Verknüpfung von „jüdisch“ mit einer Abwertung oder negativen Konnotation zumindest als solche bekannt sein⁴.

eine allgemeine Zuordnung der Asiaten zu einer bestimmten „Hautfarbe“ durch: Die Chinesen waren in europäischen Reiseberichten vom 13. bis ins 18. Jahrhundert ganz überwiegend als „weißhäutiges“ Volk oder „von deutscher Farbe“ beschrieben worden. Noch im 18. Jahrhundert, in dem die ostasiatischen Völker in der vorherrschenden europäischen Beschreibung zur „gelben Rasse“ deklariert wurden, bestanden Jean Baptiste Du Halde und Peter Osbeck darauf, dass die Chinesen „weiß“ wie die Europäer wären (vgl. Hund, Wulf D.: Rassismus – Die soziale Konstruktion natürlicher Ungleichheit, Münster 1999, S. 16 ff.). Mit der kolonialen Expansion der Europäer in Asien änderte sich mit der farblichen Zuordnung der Chinesen auch ihre Charakterisierung: Aus den weisen Philosophen und gebildeten Beamten, aus den Erfindern der Seide und des Porzellans wurden ab dem 18. und bis ins 20. Jahrhundert die „gelbe Rasse“, deren „weibliche Tapferkeit im Ertragen“ sie zu „bedürfnislosen Kulis“ prädestinierte – wenn sie nicht gerade mit der „Gelben Gefahr“ asiatischer Menschenmassen und verschlagen-schlitzäugigen Finstermännern (wie die Figur des Dr. Fu Manchu) identifiziert wurden.

⁴ Antisemitismus äußert sich nicht nur in der von Juden unmittelbar erfahrenen Ablehnung, Diskriminierung, Diffamierung und/oder Angriffen durch Nichtjuden. Vielmehr sind antisemitische Stereotype und Vorurteile i. d. R. dort stärker verbreitet, wo Juden als reale Personen gar nicht in Erscheinung treten. Die Verbreitung antisemitischer Deutungs- und Verhaltensmuster stellt jedoch eine Zugangsbarriere für Jüdinnen und Juden dar: Da Antisemitismus schon seit geraumer Zeit als ein Alltagsphänomen an öffentlichen Berliner Schulen bekannt ist, melden viele jüdische Familien (auch wenn sie nicht ausgesprochen religiös sind) ihre Kinder vorzugsweise an jüdischen Schulen an. Von einzelnen Exponenten der jüdischen Communities in Berlin ist eine noch drastische Einschätzung zu hören: jüdische Familien würden – zumindest außerhalb südwestlicher und nordwestlicher Bezirke bzw. Ortsteile/Schuleinzugsgebiete – ihre Kinder kaum noch an öffentlichen Schulen anmelden.

In diesem Zusammenhang wurde von einigen Schulleiter/innen kritisch der Umgang in den Elternhäusern angesprochen und mehrmals der Verdacht geäußert, dass es in einigen Elternhäusern zur Reproduktion von Holocaustleugnung und weiteren antisemitisch motivierten Äußerungen kommt, die wiederum von den Kindern und Jugendlichen unreflektiert wiedergegeben werden. Insgesamt werden antisemitische Einstellungen von Jugendlichen in einem deutlich geringeren Maße vertreten als „ausländerfeindliche Einstellungen“, wie auch die Studie „Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt“ belegt.⁵

2.3 Ethnozentrismus/ethnozentrierter Kulturalismus

Auseinandersetzungen, bei denen ein ethnischer oder kultureller Hintergrund von den Befragten als Auslöser für Konflikte angenommen wurde, treten bei beiden Ober- und Grundschulen gleichermaßen auf.

Eine realistische Einschätzung der Konfliktursachen seitens des Lehrpersonals war nach Aussage der Schulleiter/innen jedoch nicht immer möglich. Einige Auseinandersetzungen, die anfangs auf kulturelle Differenzen zurückgeführt wurden, entpuppten sich bei Gesprächen mit den Beteiligten als Streitigkeiten mit sexistischem Hintergrund.

Diese sprachliche und auch themenbezogene Unsicherheit kann dazu führen, dass Konflikte vorschnell als kulturelle und/oder ethnische Konflikte eingeordnet werden. Diese Konfliktfälle hängen aber nicht immer ursächlich mit der jeweiligen ethnischen oder kulturellen Herkunft zusammen. Oft geht es vielmehr um die soziokulturelle Differenz (und Statusdifferenz nach dem Einkommens- und/oder Bildungsniveau und/oder abweichende Lebensstile) zwischen unterschiedlichen Milieus mit ihren verschiedenen Sozialisationsbedingungen sowie ihrer unterschiedlichen – auch „fraternal“ – empfundenen sozialen Lage und Anerkennung.

Die Schulleiter/innen berichteten auch, dass es sich bei manchen Konflikten um einen zunächst persönlichen Konflikt zwischen Schüler/innen handelt, die – eher zufällig – zwei unterschiedlichen Migrant/innengruppen angehören. Im weiteren Verlauf ergreifen dann aber Angehörige der jeweiligen ethnischen Herkunftsgruppen Partei und bedienen sich dabei kultureller Stereotype und Abwertungen gegenüber der jeweils anderen Gruppe.

Bei der Umfrage wurde zudem deutlich, dass sowohl an den Oberschulen als auch den Grundschulen bestimmten Ethnien ein besonders hohes Konfliktpotential durch die Schulleiter/innen zugeschrieben wird. Unter anderem werden „Araber“, „Türken“, „Kurden“, „Russen“ und „Sinti und Roma“⁶ häufig in Konfliktkontexten genannt. Bestimmte Migrationshintergründe, wie z.B. „vietnamesisch“, sind dagegen positiv konnotiert.

Die als problematisch eingeordneten ethnischen Gruppen stehen somit im Fokus der Wahrnehmung. Diese verstärkte Aufmerksamkeit kann dazu führen, dass Schüler/innen nicht aufgrund ihres

⁵ Baier/Pfeiffer/Simson/Rabold, S. 116.

Der Begriff „Ausländerfeindlichkeit“ ist nicht unproblematisch, da er suggeriert, dass es um eine Feindseligkeit gegen „Ausländer/innen“/„Nichtdeutsche“ geht. Tatsächlich sind aber auch deutsche Staatsbürger/innen – nämlich eingebürgerte Migrant/innen und Spätaussiedler/innen sowie Deutsche bi-ethnischer Abstammung – Objekte dieser „Ausländerfeindlichkeit“. Sofern dieser Begriff für rassistische Angriffe auf Deutsche mit Migrationshintergrund bzw. nichtweiße Deutsche angewandt wird, übernimmt er also die völkisch-rassistische Definition von „deutsch“ und „fremd“.

⁶ Eine konkretere Einschätzung der Verbreitung antiziganistischer Haltungen unter Schüler/innen und Eltern mit und ohne Migrationshintergrund ist auf Basis der Befragung nicht möglich. Das Thema könnte künftig – nämlich mit dem weiteren Zuzug von Roma aus EU-Staaten nach Berlin – aber wichtiger werden. Siehe hierzu: Roma und europäische Wanderarbeitnehmerinnen und -arbeitnehmer: Rechtsgrundlagen zu Aufenthalt und Bildung sowie Kontaktstellen. In: http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb-integraton-migration/publikationen/recht/informationsblatt_stand_mai_2_2_012.pdf?start&ts=1338481635&file=informationsblatt_stand_mai_2_2012.pdf (26.07.2012).

Verhaltens beurteilt werden, sondern Faktoren wie Abstammung, ethnische Herkunft und die (angenommene) Zugehörigkeit zu einer Religion (in diesem Fall dem Islam) die Beurteilung und Bewertung seitens der Lehrer/innen mit beeinflussen. Die religiöse Zuordnung spielt somit zusätzlich eine entscheidende Rolle bei der Interpretation möglicher Vorfälle aus dem Schulalltag.

Die Ergebnisse der Umfrage stützen die Vermutung, dass Konfliktpotenziale von vielen Schulleitungen v. a. dort angenommen werden, wo bestimmte („fremde“) ethnisch definierte bzw. wahrgenommene Gruppen dominieren. Bei Schulen, an denen die oben genannten „problematischen“ ethnischen Herkunft überwiegen, werden Konfliktfälle häufiger in diesem Zusammenhang wahrgenommen. Sofern diese Wahrnehmung unreflektiert bleibt, kann dies zur Reproduktion verfestigter Zuschreibungen führen, etwa bezüglich des (Sozial-)Verhaltens nach Maßgabe ethnischer oder herkunftssprachlicher Gruppenzugehörigkeit.

Gruppenbezogen abwertende Wahrnehmungen bzw. Deutungen nach ethnischer Herkunft beinhalten z.B. die Vorstellung, dass insbesondere muslimische Frauen mit Kopftuch ein „Bildungshindernis“ für ihre Kinder und somit kulturell rückständig und bildungsfern seien. Es ist möglich, dass sich solche Haltungen – besonders, wenn sie bei Lehrkräften auftreten – mit weiteren Vorurteilmustern im Sinne der Etabliertenvorrechte, Fremdenfeindlichkeit und Islamophobie (Syndromelemente GMF) verbinden. In solchen Fällen besteht die Gefahr, dass die Schüler/innen mit ihren jeweils spezifischen familiären Hintergründen und die darauf bezogenen pädagogischen Handlungsmöglichkeiten sowie die Möglichkeiten zur individuellen Förderung der Schüler/innen aus dem Blickfeld geraten.

Schulleiter/innen, die dies reflektierten, problematisierten somit eine defizitorientierte Perspektive der Lehrkräfte gegenüber Schüler/innen bzw. Eltern nichtdeutscher Herkunft, die den negativ konnotierten ethnischen Gruppen zugeordnet werden. Bestimmte Verhaltensweisen von Eltern (mutmaßlich) nichtdeutscher Herkunft werden so vorschnell als aggressiv und/oder bedrohlich interpretiert (Bild: „temperamentvoller Ausländer“). Bei den Befragten wurde in diesem Kontext durchaus konstatiert, dass es beim Umgang mit Eltern eine gewisse Unsicherheit seitens des Lehrpersonals gibt. Dabei gehört der Kontakt mit Eltern und Schüler/innen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft und verschiedener Milieuzugehörigkeit – zumindest in ethnisch homogen wahrgenommen Zusammenhängen – durchaus zur beruflichen und privaten Alltagserfahrung. Insofern mag zur Minderung von Unsicherheiten, die (wenigstens teilweise) auf eine ethnisierte Wahrnehmung und Deutung von Konflikt- und Verhaltensmustern zurückgehen, eine Erkenntnis aus der Sinus-Milieu-Studie hilfreich sein, die die Unterschiede innerhalb der Gruppe „Menschen mit Migrationshintergrund“ herausarbeitet: „Menschen des gleichen Milieus mit unterschiedlichem Migrationshintergrund verbindet mehr miteinander als mit dem Rest ihrer Landsleute aus anderen Milieus. Man kann also nicht von der Herkunftskultur auf das Milieu schließen.“⁷

Umgekehrt kann man auch nicht vom Milieu auf die Herkunft schließen. Mangelnde (soziale) Integration ist weitaus weniger ein Problem der ethnischen Herkunft als vielmehr Folge sozialer Benachteiligung.⁸ Dementsprechend lässt sich begründet vermuten, dass soziale Ursachen bzw. soziale und soziokulturelle Ungleichheiten auch bei schulischen Konflikten eine wesentliche Rolle spielen – auch wenn diese häufig zunächst im Kontext ethnisch-kultureller Differenz wahrgenommen und gedeutet werden.

Allerdings können ethnozentriert-kulturalistische Muster der Selbst- und Fremdwahrnehmung sowohl bei Konflikten zwischen Schüler/innen als auch bei Problemen im Verhältnis zwischen Pädagog/innen einerseits und Schüler/innen und Eltern andererseits konfliktverschärfend wirken, wenn sie andere Konflikte überlagern und dynamisieren. Zumindest in diesem Sinne scheinen Konflikte, die auf die sachwidrige Unterscheidung nach ethnisch-kultureller Herkunft und

⁷ Sinus Sociovision: Zentrale Ergebnisse der Sinus-Studie über Migranten-Milieus in Deutschland, o.O., 2008, S. 2.

⁸ Vgl. Küppers, Beate/Zick, Andreas: Macht Armut menschenfeindlich? Zusammenhänge in acht europäischen Ländern, S. 84-106. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Deutsche Zustände, Bd. 9, Berlin 2010, hier: S. 85, 94.

(mutmaßlicher) Herkunftssprache zurückgehen, sowohl nach Beobachtungen im Rahmen der mobilen Beratungsarbeit des MBTs »Ostkreuz« als auch nach Aussage der befragten Schulleitungen zum gewöhnlichen Alltag an Berliner Sekundar- und Grundschulen zu gehören. Dabei ist es nicht unwahrscheinlich, dass ethnisierte Zuschreibungen von Negativmerkmalen zur Stabilisierung ethnozentriert-kulturalistischer Deutungsmuster beitragen, wenn solche Zuschreibungen von Betroffenen (auch in der kollektiven Selbstwahrnehmung etwa „der Araber“, „der Türken“, „der Russen“, „der Roma“ etc.) verinnerlicht und so zur selbsterfüllenden Prophezeiung werden können – während zugleich vorhandene pädagogische und soziale Kompetenzen im Umgang mit sozialer Differenz und zur individuellen Förderung ungenutzt bleiben.

2.4 Religiöser Chauvinismus/Konfessionalismus

In engem Zusammenhang mit mutmaßlich ethnischen und ethnisierten Konflikten stehen offenbar die religiös begründeten bzw. als religiös motiviert gedeuteten Konflikte. Bei der Befragung entstand der Eindruck, dass religiös aufgeladene oder als religiös begründet wahrgenommene Konflikte häufig nicht von den als ethnisch wahrgenommenen Konflikten unterschieden und differenziert werden. Daher ist eine eindeutige und klare Trennung dieser beider Kategorien auch bei der Auswertung der Befragung nur schwer möglich.

Ein interessantes Ergebnis der Untersuchung war, dass nach Angaben der Befragten religiös aufgeladene oder als solche wahrgenommene Konflikte häufiger an den Berliner Grundschulen auftreten als an den Oberschulen.

Die Schulleitungen (sowohl an den OBS als auch GS) nahmen zwei Formen religiös aufgeladener Konflikte innerhalb der Schülerschaft wahr, intra-religiöse und inter-religiöse.

Als intra-religiös werden solche Konflikte beschrieben, die geprägt sind durch verschiedene Glaubensvorstellungen und vor allem durch Unterschiede in der religiösen Praxis innerhalb einer Religionsgemeinschaft. Im Schulalltag drückt sich dies in Auseinandersetzungen zwischen Schüler/innen aus, die derselben Religion angehören, aber unterschiedliche religiös-moralische Vorstellungen haben und sich auf dieser Grundlage gegenseitig kritisieren und angreifen, z.B. was das Tragen oder Nichttragen eines Kopftuches angeht oder aber die Einhaltung des Ramadan.

Inter-religiöse Konflikte sind Auseinandersetzungen zwischen Personen unterschiedlicher religiös-weltanschaulicher Identität, bei denen auf die Religion oder Weltanschauung Bezug genommen wird.

Interessanterweise wurden Konflikte, die etwa auf die Abwertung und Missachtung von Schüler/innen und Lehrkräfte ohne Migrationshintergrund und mit deutscher Herkunftssprache aufgrund ihrer Wahrnehmung als Christen oder „Ungläubige“ durch Muslime zurückgehen, von den befragten Schulleitungen eher dem Phänomen der „Deutschfeindlichkeit“ zugeordnet.

Dass Lehrerinnen und Schulsozialarbeiterinnen, aber auch nichtmuslimische Schüler/innen (Christ/innen, Alevit/innen, Atheist/innen usw.) mit und ohne Migrationshintergrund an ihren Schulen religiös konnotierte Beleidigungen, Herabwürdigungen und Angriffe durch Muslime erfahren, ist immer wieder Anlass und Gegenstand der Beratungsarbeit des MBTs »Ostkreuz« an Berliner Schulen. Ebenso stößt das MBT »Ostkreuz« wiederholt auf Beispiele islam- und muslimfeindlicher Diskriminierung und (zumindest „psychischer“) Gewalt. Islamfeindlichkeit (auch von Seiten nichtmuslimischer Lehrkräfte), von der muslimische Schüler/innen den Mitarbeiter/innen des MBTs »Ostkreuz« des Öfteren berichten, ist in der Beschreibung der befragten Schulleitungen allerdings nicht aufgetaucht.

Stattdessen wurde von den Interviewten der Israel-Palästina Konflikt als ein inter-religiöser Konflikt genannt. Insofern der Nahostkonflikt nicht als ein religiöser Konflikt zwischen israelischen Juden

einerseits und palästinensischen Muslimen *und Christen* andererseits (oder – noch verzerrter – als Konflikt zwischen dem „christlich-jüdischen Abendland“ und dem „islamischen Morgenland“) interpretiert, sondern in erster Linie als politisch motivierter und unter Bezugnahme auf die Religion ideologisch aufgeladener internationaler Konflikt verstanden wird, ist diese Kategorisierung sachlich kaum nachvollziehbar. Vielmehr scheint sie die Rechtfertigung antisemitischer Positionen des politisch ideologisierten Islams (= Islamismus) zu spiegeln, die teilweise in den islamischen Mainstream – also in die „Mitte“ islamisch geprägter Milieus – „einsickern“ und auch unter muslimischen Jugendlichen ohne gefestigte islamistische Weltbilder auf Resonanz stoßen.

Insgesamt besteht offenbar bei allen schulischen Akteuren eine relativ große Unsicherheit im Umgang mit dem Thema „Religion“ sowie hinsichtlich der analytischen Unterscheidung zwischen politischen Ideologien und Ideologemen einerseits und religiös-weltanschaulichen Herkünften, Identitäten sowie Praktiken andererseits. Auch trägt die religiöse Konnotation von sexistisch, ethnozentriert-kulturalistisch und sozialchauvinistisch motivierter Diskriminierung und Übergriffe in der sozialen Praxis eher nicht zur begrifflichen Klärung der Erscheinungen bei, mit denen auch in den Schulen alltäglich umzugehen ist. Tatsächlich scheint es vielfach (auch bei denen, die sich selbst einer Religion oder religiösen Bekenntnisgemeinschaft zuordnen) an substanziellen Kenntnissen sowohl über Religionen im Allgemeinen als auch hinsichtlich der „eigenen“ Religion zu mangeln. Häufig ist das Thema „Religion“ eine Chiffre für das Thema „Islam“ – wobei die Neigung und Fähigkeit, der Vielfalt, Uneinheitlichkeit und Unterschiedlichkeit islamischer Glaubensrichtungen, Glaubenspraktiken und Glaubensintensitäten gerecht zu werden, wenig verbreitet zu sein scheint. Demgegenüber dominiert eher das Bedürfnis, sich „den Islam“ erklären zu lassen bzw. zu erklären.

In den Interviews wurde deutlich, dass Schüler/innen von Pädagog/innen und Schulleiter/innen per se als Muslime kategorisiert werden, wenn sie bzw. ihre Familien einer islamisch geprägten Herkunftsregion entstammen, wobei die Zuschreibung zum Islam häufig mit konflikträchtigen Bildern assoziiert wird⁹.

Die Verbindung von undifferenzierten Zuordnungen zu einer Religion mit pauschalen Zuschreibungen verstärkt die Gefahr einer sachwidrigen Überbewertung religiöser Herkünfte und Identitäten – v. a. bezogen auf (mutmaßliche) Muslime, da Christen bzw. Menschen aus „christlich-abendländisch“ geprägten Milieus ohne Migrationshintergrund i. d. R. nicht in vergleichbarer Weise nach konfessionalistisch geprägten Mustern wahrgenommen werden. So spielen den Ergebnissen der Sinus-Studie über Migrant*innen-Milieus zufolge in der Alltagskultur zwar Faktoren wie ethnische Zugehörigkeit, Religion und Zuwanderungsgeschichte eine Rolle, diese Faktoren sind aber nicht so prägend und auf Dauer identitätsstiftend, wie im Allgemeinen angenommen. Laut Sinus-Studie wird der Einfluss religiöser Traditionen häufig stark überschätzt. Auch im Zweiten Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Inneren und des KFN wird konstatiert, dass der Bildungsstand und die Bildungsorientierung der Familien maßgeblich seien.¹⁰

In der Tat hat die Assoziation konflikträchtiger Bilder mit „den Muslimen“ jenseits unzulässiger Pauschalisierungen einen durchaus realen Hintergrund, auch wenn das religiöse Bekenntnis weniger

⁹ Nach der Erfahrung des MBTs »Ostkreuz« ist es im schulischen Alltag eher die Ausnahme, etwa den Beitrag der islamischen Philosophie und Wissenschaft zur europäischen Renaissance (islamische *Aristoteles-Rezeption*, *Naturwissenschaft*, *Medizin* etc.) oder den Islam in der deutschen Kulturgeschichte (*Goethe*, *Rückert*, *Lessing* etc.) zu thematisieren und damit gezielt positive und religionsübergreifende Bezugspunkte zum Lernstoff für muslimische Schüler/innen zu schaffen.

¹⁰ Siehe hierzu:

http://www.sinus-institut.de/uploads/tx_mpdloadcenter/MigrantenMilieus_Zentrale_Ergebnisse_09122008.pdf (17.07.2012). Siehe auch: Baier, Dirk/Pfeiffer, Christian/Rabold, Susann/Simonson, Julie/Kappers, Cathleen: Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrung, Integration, Medienkonsum. Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Inneren und des KFN. Hannover 2012, S. 101.

als maßgeblicher Faktor für individuelle Identitäten und Werteorientierungen denn als Merkmal zur Konstruktion sozialer Differenz in Erscheinung tritt.

Nach der Erfahrung aus der mobilen Beratungsarbeit des MBTs »Ostkreuz« gibt es an einigen Berliner (Sekundar- und Grund-) Schulen und den sie umgebenden Quartieren Tendenzen zu einer faktisch wachsenden Deutungsmacht extrem konservativer islamischer und islamistischer Strömungen, die sich z. B. darin äußert, dass

- bereits sechs- und siebenjährige Schüler/innen unter Druck geraten, sich „islamisch zu bedecken“¹¹;
- Mädchen und Jungen sich unter Verweis auf ihre Religion weigern, in der Klasse nebeneinander zu sitzen;
- Krankmeldungen von Schüler/innen und Elternproteste im Zusammenhang mit dem schulischen Schwimm- und Sexualkundeunterricht sowie Klassenfahrten signifikant zunehmen;
- Vorfälle im Zusammenhang mit religiös begründeter Homosexuellen-, Juden-, Christen-, Aleviten-, „Kuffār“¹²- und Frauenfeindlichkeit zunehmen;
- sich dem islamischen Konservatismus entgegen kommende Dresscodes und Verhaltensregeln durchzusetzen beginnen;
- die sichtbare Diversität und Individualität der Traditionen, Glaubenspraktiken, Lebensstile und Orientierungen von Muslimen in einem Kiez zugunsten einer zunehmenden Einheitlichkeit und Gleichförmigkeit „des Islams“ zurückgeht; und somit
- Ansätze zu einer im islamistischen Sinne „islamisierten“ lokalen Dominanz- oder Leitkultur sowie zu einer Relativierung der allgemeinverbindlichen Normen und Werte des säkularen, freiheitlich-demokratischen Rechtsstaates Gestalt annehmen.

Und tatsächlich scheinen es nicht nur Einzelfälle zu sein, in denen Lehrkräfte (auch mit Rückendeckung ihrer Kolleg/innen) auf solche Verhältnisse entweder mit einem „pädagogischen Rückzug“ (faktische Aufgabe von Bildungs- und Erziehungszielen, Dienst nach Vorschrift, Dauerkrankschreibung o. ä.) oder aber aggressiv-antiislamisch mit einer willkürlichen Beeinträchtigung des Gleichheitsgrundsatzes und Diskriminierungsverbots¹³, des Rechts auf freie Religionsausübung¹⁴ und/oder des Erziehungsrechts der Eltern¹⁵ nach jeweiligem Gutdünken reagieren. Beide Reaktionsmuster gehen zu Lasten der Kinder und Jugendlichen¹⁶. In der Tat werden in diesen Fällen Grundrechte der Kinder – die in der UN-Kinderrechtskonvention (Art. 2) verbrieft sind – missachtet, deren Vermittlung aber Teil des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages ist.

Solche Diskriminierungen, gegenseitige Stereotypisierungen, Abwertungen und Ausgrenzungen bis hin zu wiederholter Belästigung, Beleidigung, Schikane und Anwendung physischer Gewalt, bei denen sunnitische Muslime, Aleviten, Christen und Konfessionslose sowohl als Opfer als auch als Täter/innen in Erscheinung treten, wurden von den befragten Schulleitungen nicht unter der Kategorie „interreligiöse Konflikte“ genannt. Deutlich wurde bei der Befragung aber ein Unterstützungsbedarf hinsichtlich der Handlungsfähigkeit im Umgang mit dem Thema „Religion – politisch ideologisierte Religion – Feindseligkeit gegen (jeweils) ‚andere‘ oder bestimmte Bekenntnisgemeinschaften“.

¹¹ Im Allgemeinen gilt im orthodoxen Islam der Beginn der Pubertät als Zeitpunkt, ab dem das Tragen des Kopftuches geboten ist; selbst die „strengsten“ Rechtsschulen setzen diesen Zeitpunkt nicht vor der Vollendung des neunten Lebensjahres an.

¹² D.h.: „Ungläubigen“.

¹³ Art. 3 [3] GG / Art. 10 [2] Landesverf. Berlin.

¹⁴ Art. 4 GG / Art. 29 Landesverf. Berlin.

¹⁵ Art. 6 GG / Art. 12 Landesverf. Berlin.

¹⁶ Und sie stehen auch im Widerspruch zum Auftrag der Schule im Sinne der Berliner Schulgesetzes, in dem es heißt: „*Jeder junge Mensch hat ein Recht auf zukunftsfähige schulische Bildung und Erziehung ungeachtet seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Sprache, seiner Herkunft, seiner Behinderung, seiner religiösen oder politischen Anschauungen, seiner sexuellen Identität und der wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Stellung seiner Erziehungsberechtigten*“ (SchulG § 2 [1]).

Der Bedarf artikuliert sich vor allem an Informationen über Religion (bzw. den Islam). Defizite scheinen v. a. bei der differenzierten Wahrnehmung und sachgemäßen Deutung religiös konnotierter Konflikte und Verhaltensweisen zu existieren. Hinzu kommt einerseits eine verminderte Fähigkeit zur Dekonstruktion konfessionalisierter Konflikte. Andererseits gibt es Probleme bei der Sprache (sachlich korrekte Begrifflichkeiten) zur Beschreibung und Reflexion von religionsbezogenen oder konfessionalisierten Problem- und Konfliktlagen. Diese Defizite können die Handlungsfähigkeit der Pädagog/innen beträchtlich einschränken. Außerdem scheint der Themenkomplex „Religion – politisch ideologisierte Religion – Feindseligkeit gegen (jeweils) ‚andere‘ oder bestimmte Bekenntnisgemeinschaften“, der an Sekundar- und Grundschulen aktuell ist, ähnlich wie das Thema „Rassismus“ mit Angst vor öffentlichen „Tabubrüchen“ bzw. mit der Befürchtung verbunden zu sein, mit seiner Benennung „in die rechte Ecke“ gestellt zu werden. Das hilflose Schweigen scheint allerdings eher zur Aufladung von Konfliktlagen beizutragen. Lehrkräfte (die ganz überwiegend Nichtmuslime ohne Migrationshintergrund sind) können in Gefahr geraten, vom schweigenden Laissez-faire Ansatz unvermittelt in ethnozentriert-kulturalistische, konfessionalistische und/oder islamfeindliche Chauvinismen und diskriminierende Verhaltensweisen zu „kippen“.

Die vorherrschende Assoziation „der Muslime“ mit Defiziten, Problemen und Konflikten macht es auch bei der für Grundschulen besonders wichtigen Erziehungspartnerschaft mit den Eltern schwer, auf individuelle Ressourcen, Bedürfnisse und Interessen Bezug zu nehmen sowie zwischen verschiedenen Milieus¹⁷ als unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten zu differenzieren. Das wiederum erschwert den Weg zu und die Gestaltung von Aushandlungsprozessen, durch die sich i. d. R. gelingende Erziehungspartnerschaften zwischen Schule und Elternhaus auszeichnen.

2.5 „Deutschfeindlichkeit“

Bei einigen Befragungen wurde die Diskriminierung von autochthonen Schüler/innen und Lehrer/innen deutscher Herkunftssprache bzw. ohne Migrationshintergrund genannt. Die Interviewten beschrieben dieses Phänomen häufiger für Oberschulen als für Grundschulen.

Mit dem Begriff der „Deutschfeindlichkeit“ wurde von den Interviewten versucht, komplexe Probleme zu benennen, die z. B. in Verbindung mit sozialer Randständigkeit, Benachteiligung und Bildungsdefiziten stehen¹⁸. In diesem Kontext wurde z. B. die respektlose Haltung männlicher Schüler mit Migrationshintergrund gegenüber weiblichen, „deutschen“ Lehrkräften (also Lehrerinnen ohne Migrationshintergrund) als eine Konfliktlage von den Befragten beschrieben.

Der Begriff „Deutschfeindlichkeit“ wurde in die Befragung eingeführt, um – anknüpfend am medialen Alltagssprachgebrauch – die Benennung diskriminierender Verhaltensweisen und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, die von Menschen mit Migrationshintergrund bzw. (nach eigenem Selbstverständnis) „Nichtdeutschen“ ausgeht, zu erleichtern. Tatsächlich wurden zu dieser Kategorie auch Phänomene genannt, die sachlich begründeter zum Problemkomplex „Ethnozentrismus“ oder „religiöser Chauvinismus/Konfessionalismus“ gezählt werden könnten – aber sonst vielleicht ungenannt geblieben wären.

¹⁷ Z. B. zwischen religiös verwurzelten Milieus, sozial entwurzelten konsum-materialistischen Milieus, traditionsorientierten/ traditionellen Arbeitermilieus, bildungs- und aufstiegsorientierten (klein-) bürgerlichen Milieus und postmateriell-multikulturellen Performermilieus. In einer pauschalen Wahrnehmung „der Muslime“ als monolithischer Gruppe tauchen

z. B. kemalistisch-laizistische und alevitische Arbeiter- und Intellektuellenmilieus überhaupt nicht auf.

¹⁸ Zur genaueren Erläuterung der gemeinten Problemlagen werden weiter unten unter der Überschrift „Familienkontext und Milieu“ verschiedene Aspekte beispielsweise aus der Genderforschung mit einbezogenen, wobei auch bestimmte Konstrukte von Männlichkeitsbildern und religiös-fundamentalistische Haltungen eine Rolle spielen.

Gleichwohl ist der Begriff „Deutschfeindlichkeit“ nicht unproblematisch. Er meint eine ablehnende und feindselige Haltung von in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund¹⁹, gegenüber dem, was sie – negativ konnotiert – mit „deutsch“ bezeichnen. Dabei handelt es sich um das, was von den vorherrschenden „Normen“ ihrer „Wir“-Gruppe abweicht. Das aber kann die Herkunft aus einer deutschen Familie ohne Migrationshintergrund ebenso sein wie ein anderes (westlich orientiertes) soziales Milieu, eine Minderheitenreligion wie z. B. der anatolische Alevismus, eine heterodoxe Glaubenspraxis (etwa liberaler Muslime), ein emanzipierter Lebensstil oder eine homosexuelle Orientierung usw. Insofern richtet sich die Feindlichkeit nicht nur gegen ethnische Deutsche, sondern gegen das, was die Diskriminierenden mit „deutsch“ assoziieren. Diese wiederum mögen sich zwar sogar selbst als „Ausländer“ bezeichnen, sind aber zum großen Teil Deutsche im Sinne des Grundgesetzes – die z. T. in der Heimat ihrer Großeltern (negativ konnotiert) als „Deutschländer“ bezeichnet werden.

Die Bezugnahme auf den Begriff „Deutschfeindlichkeit“ in der Befragung rechtfertigt sich aber durch das Ergebnis, das bestätigt, dass es insbesondere an Sekundarschulen in für den Schulalltag relevantem Umfang Phänomene gibt, die von den befragten Schulleitungen diesem Begriff zugeordnet wurden.

2.6 Homosexuellenfeindlichkeit

Homophobie und verschiedene Formen der Diskriminierung homosexueller bzw. LSBT-Lebensweisen²⁰ treten verstärkt an den Berliner Oberschulen auf. Aber auch durch die befragten Grundschulleiter/innen wurde beschrieben, dass Homosexualität für die Schüler/innen oftmals negativ besetzt ist.

Der Begriff „schwul“ wird wie der Begriff „Jude“ als Schimpfwort von Schüler/innen genutzt. Eine homosexuelle Orientierung ist innerhalb der Schülerschaft häufig ein tabuisiertes Thema. Diese negative Interpretation führt nach Wahrnehmung der Befragten besonders an Oberschulen zur Stigmatisierung von als homosexuell eingeordneten Schüler/innen. Ein angstfreier Umgang und eine öffentliche Auseinandersetzung gemeinsam mit den Betroffenen scheint daher an vielen Schulen nur schwer möglich zu sein.

Diese Formen der verbalen Abwertung (Beleidigung, Stigmatisierung) werden von den Schulleiter/innen als eine „abgeschwächte“, nicht ganz „ernst zu nehmende“ Form der Diskriminierung eingestuft. Nach Selbstaussage der Befragten findet nur selten eine aktive Bearbeitung des Problems an den Schulen statt, da die Vorfälle für „unbedenklich“ gehalten werden.²¹

Viele Schulleiter/innen erklärten sich durchaus bereit diesem Phänomen entgegen zu wirken, sobald ein konkreter Handlungsbedarf (z.B. ein/e Schüler/in möchte sich outen) bestünde. Diese Aussagen der Schulleiter/innen implizieren die Annahme, dass es keine homosexuellen Schüler/innen oder

¹⁹ 25 bis 30 Prozent der Berliner/innen sind Menschen mit Migrationshintergrund, d.h.: Deutsche mit mindestens einem eingewanderten Elternteil (bzw. einem Elternteil nicht-deutscher Herkunft), Spätaussiedler/innen und Deutsche nicht-deutscher Herkunft mit und ohne eigene Migrationserfahrung sowie Nicht-Deutsche mit und ohne eigene Migrationserfahrung (in Deutschland geborene oder sozialisierte Bildungsinländer/innen, vor 1973 angeworbene „Gastarbeiter/innen“ und andere „Bestandsausländer/innen“ sowie Neuzuwanderer/innen). Teilweise haben sie eine nicht-deutsche Herkunftssprache, teilweise sprechen sie Deutsch als Herkunftssprache und teilweise sind sie mehrsprachig sozialisiert. Eine wachsende Mehrheit der Berliner/innen mit Migrationshintergrund sind Deutsche.

²⁰ Die Abkürzung LSBT steht für „Lesben, Schwule, Bisexuelle und Trans (Transsexuelle und Transgender)“.

²¹ Dies bestätigt auch das Gutachten „Schutz vor Diskriminierung im Bildungsbereich in Berlin aus juristischer Sicht“, Prof. Dr. Baer, Susanne: Gutachten im Auftrag der LADS Berlin, Berlin 2010, S. 9.

Lehrkräfte an den Schule gäbe²² bzw. dass Handlungsbedarf erst dann bestünde, wenn diese bereit wären, sich zu outen.

Im Zusammenhang mit diesem Thema wurde auch häufig die problematische Haltung von Familien in Bezug auf Homosexualität von den Teilnehmer/innen der Befragung erwähnt, z.B. dass bestimmte diskriminierende Haltungen auch von den Familien unterstützt und nicht bearbeitet werden bzw. die Sexualaufklärung im Rahmen des Unterrichtes von Eltern kritisiert und z. T. boykottiert wird.

2.7 Behindertenfeindlichkeit

In den Interviews wurde ein Fall eines tätlichen Übergriffs in Zusammenhang mit körperlicher Behinderung beschrieben. Schulleiter/innen berichteten (auf explizite Nachfrage hin häufiger), dass Schüler/innen die Begriffe „Spast“ und „behindert“ (wie „Jude“ und „schwul“) als Beschimpfungen benutzen. Allerdings wurde von den Befragten diese Diskriminierung als nicht erwähnenswert betrachtet, mit der Begründung, dass diese Form der Auseinandersetzung zum normalen Schulalltag gehöre. Diese Beschimpfungen hätten sich nur gegen nicht-behinderte Schüler/innen gerichtet, da es an der Schule keine Behinderten gäbe, weshalb diese Konflikte als weniger dringlich eingestuft wurden.

Dies entspricht wissenschaftlichen Erkenntnissen, dass die offene Abwertung Behinderter weitgehend tabuisiert ist. Vielmehr drückt sich die Inakzeptanz gegenüber dieser Gruppe durch die Verweigerung aus, diese benachteiligte Gruppe so zu unterstützen, dass ihr eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht wird. Diese beiden genannten Faktoren bieten mögliche Ansätze, die geringe Datenlage zu erklären.²³

Wie beim Antisemitismus und bei homophoben Haltungen und Verhaltensweisen wird die Ablehnung und Abwertung von Behinderten nicht erst dann zum Problem, wenn sie direkt gegenüber erkennbar der diskriminierten Gruppe zugehörigen Personen zum Ausdruck gebracht wird. Behindertenfeindlichkeit kann als eine Erscheinungsform des Syndroms Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit auch ohne Behinderte virulent werden und als Barriere zu gleichberechtigter Teilhabe wirken (also z. B. Eltern behinderter Kinder abschrecken, ihre Kinder in einer Schule mit sichtbaren und unsichtbaren Zugangsbarrieren anzumelden). Spätestens mit dem Thema „Inklusion von Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf“ werden diese Barrieren – zu denen auch behindertenfeindliche „Sprüche“ und Verhaltensmuster gehören – als „normaler Schulalltag“ zu einer *prekären* Normalität bzw. einem akuten Problem.

2.8 Verschwörungstheorien im schulischen Alltag

Verschwörungstheoretische Konstrukte konnten nur bei einem Sechstel der befragten Oberschulen identifiziert werden. An den Berliner Grundschulen scheint dieses Phänomen nach Wahrnehmung der Schulleiter/innen keine Rolle zu spielen.

Die Schulleiter/innen wurden befragt, welche Verschwörungstheorien bei den Jugendlichen bekannt und anerkannt sind. Dabei wurde der Zusammenhang zwischen Merkmalen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit mit ideologischen Konstrukten verschiedener Verschwörungstheorien untersucht. Bei verschwörungstheoretischen Konstrukten spielt die Aufwertung der eigenen Identität

²² Statistisch betrachtet ist dies unplausibel: „Mindestens 5 % aller jungen Menschen entwickeln eine gleichgeschlechtliche sexuelle Identität, ein weitaus größerer Anteil macht gleichgeschlechtliche sexuell-emotionale Erfahrungen oder orientiert sich bisexuell. [...] die schulische Sexual- und Sozialerziehung [dient] der Ausbildung und Förderung von Toleranz, Offenheit und Respekt vor dem Leben und der Lebensweise aller Menschen, unabhängig von ihrer sexuellen Orientierung.“ (Allgemeine Hinweise zu den Rahmenplänen für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule A V 27, S. 6).

²³ Küppers/Zick, S. 55f.

durch die Abwertung Anderer und die damit einhergehende Abgrenzung und Abschottung eine große Rolle.

Der Antisemitismus nimmt in diesem Kontext eine zentrale Rolle ein, wenn es beispielsweise um die Reproduktion und Konstruktion von Feindbildern geht. Nach Einschätzung der Befragten waren Verschwörungstheorien – mit antisemitischen Inhalten – innerhalb der Schülerschaft nur vereinzelt vorhanden. Eine ideologisch verfestigte Grundhaltung wurde von den Schulleiter/innen nicht beschrieben.

Als Beispiele für Verschwörungstheorien nannten die Befragten Theorien zur Mondlandung und zur vermeintlichen amerikanischen Inszenierung der Anschläge vom 11. September. Besonders Verschwörungen, die in Verbindung mit dem 11. September stehen, bedienen antisemitische Weltbilder. Kern dieser Theorien ist, dass Muslime bzw. der Islam (weltweit) zu einer unterdrückten, benachteiligten Religion oder Religionsgemeinde uminterpretiert wird, womit eine „Ihr“–„Wir“-Dichotomie entsteht, die mit diesen Theorien transportiert und verfestigt wird.

Eine Differenzierung zwischen diesen Theorien und anderen z.B. religiös konnotierten Formen des Aberglaubens oder rechter Ideologien war den Befragten oftmals nicht möglich. Insbesondere Holocaustleugnung und verschiedene Formen der religiösen Sozialkontrolle wurden von den Schulleiter/innen als unterschiedliche Spielarten der Verschwörungstheorien gedeutet.

2.9 Familienkontext und Milieu

Einige der Interviewten haben die zentrale Bedeutung der familiären Sozialisation für die Identitätsentwicklung der Kinder und Jugendlichen beschrieben. Dabei wurde insbesondere auf Konfliktsituationen innerhalb des Schulalltags eingegangen, in denen in sich monolithische (und zueinander dichotomische) Konstruktionen von Männlichkeit und Weiblichkeit bei den Jugendlichen auffielen. In diesem Zusammenhang wurde von einigen Interviewten die Frage aufgeworfen, wie stereotype Geschlechterbilder mit Vorurteilelementen des Syndroms „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ verknüpft sein könnten. Einige Interviewpartner/innen wiesen auch darauf hin, dass es qualitative Unterschiede in den Sozialisationserfahrungen bei männlichen und weiblichen Jugendlichen in ihren Familien gebe, die sich bemerkbar machen, wenn es um das Problemfeld ethnisierter oder konfessionalisierter Konflikte und vorurteilsmotivierter Gewaltbereitschaft geht.

Wenn die Schulleiter/innen ihre Beobachtungen zu möglichen Ursachen und Konsequenzen von monolithischen, für vorurteilsmotivierte Handlungen prädestinierten Identitätskonstruktionen mitteilten, wurden in einigen Fällen auch mögliche Zusammenhänge zwischen kulturell geprägter Familiensozialisation und stereotypen Auffassungen über Männlichkeit und Weiblichkeit thematisiert.

So bezog sich ein Aspekt, der von manchen Interviewten angebracht wurde, auf die Beobachtung, dass ein Teil der männlichen Jugendlichen in ihren Konflikten untereinander dazu neigt, Mädchen und junge Frauen als „Objekte“ zu behandeln, deren Meinungen, Wünsche, Interessen wenig zählen und über deren Köpfe und Körper hinweg das eigene Selbstbild (z.B. als Wächter der Familienehre, starker Beschützer, machtvoller Autorität an Vaters Stelle) inszeniert wird. Teilweise verwiesen die Befragten explizit auf eine Teilgruppe von Schülern mit türkischem bzw. arabischem Familienhintergrund, bei denen solche Selbstpositionierungen besonders markant wären. Manchen von ihnen gelänge es besonders schlecht, Mädchen bzw. junge Frauen in Spannungssituationen als Subjekte, als Individuen mit eigenen Rechten und eigener Geltung anzuerkennen.

Die Interviewten fragten sich vor diesem Hintergrund nach möglichen Zusammenhängen zwischen kulturell geprägter Sozialisation und geschlechtsspezifischen Identitätskonstruktionen bzw. den jeweiligen Einflüssen von Gesellschaft, Schule, Peergroup, Medien, Familie. Die Schulleiter/innen bemühten sich dabei, nicht in pauschale und stigmatisierende Sichtweisen zu verfallen. Dennoch

rückten die Problembeschreibungen immer wieder z. B. muslimische Jugendliche generell in die Nähe sexistischer Verhaltensweisen oder unterstellten umgekehrt herkunftsdeutschen, nicht-muslimischen Eltern generell eine islamfeindliche, kulturell arrogante Haltung gegenüber migrantisch-muslimischen Elternhäusern. Dies weist auf einen Unterstützungsbedarf hinsichtlich einer vertieften Auseinandersetzung mit der Gender-bezogenen Identitätsbildung in einer pluralistischen, von Einwanderung und vielfältigen sowie hybriden Kulturen geprägten Gesellschaft und mit ethnozentriert-kulturalistischen (sowie konfessionalistischen) Identitätskonstruktionen hin.

Dazu sollen im Folgenden einige Aspekte eingehender behandelt werden, die von Interviewpartner/innen mitgeteilt, beobachtet oder hinterfragt wurden:

2.9.1 Weitergabe von kulturellem Höherwertigkeitsdenken und Vorurteilmustern innerhalb von Familien

In Bezug auf die besondere Bedeutung der Familienmilieus stellten einige der Befragten fest, dass auch Elternhäuser, die ihre Kinder auf die gleiche Schule schicken, im Verhältnis zueinander teilweise ressentimentgeladene und abwertende Einstellungen hegen. Diese würde dann teilweise an die Kinder und Jugendlichen weitervermittelt. In einem Teil der Familien würden auch rechtsextreme Einstellungen an Kinder und Jugendliche herangetragen.

Darüber hinaus beschrieben einige Interviewte, dass es bei Familien mit Migrationsgeschichte vielfältige „diffuse, irrationale, angstbesetzte Vorurteile“ gebe, und zwar mitunter nicht nur gegenüber „Deutschen“, sondern auch untereinander – z. B. ethnozentriert gegenüber „den Kurden“, „den Türken“, „den Arabern“, „den Russen“, „den Polen“, „den Zigeunern“ usw. (sowie religionsbezogen gegenüber „den Sunniten“, „den Aleviten“ etc.). Solche Vorurteile können durchaus verfestigt sein. Beobachtungen aus dem Schulalltag zeigten beispielsweise, dass manche Eltern versuchten, in die freundschaftlichen Beziehungen ihrer Kinder zu Kindern anderer Herkunft reglementierend einzugreifen, um die „ethnische Hierarchie“ zu wahren. Für die Kinder heißt dies dann z. B., dass sich Kinder aus türkischen und kurdischen Familien nicht miteinander anfreunden dürfen oder türkische und arabische Kinder nicht miteinander spielen sollen.

2.9.2 Der Kampf um Werte, Erziehungsziele und die Schwierigkeit, tolerant zu sein

Manche der Interviewten berichteten von Vorkommnissen, bei denen explizit seitens „islamisch-fundamentalistischer“ (d.h.: extrem konservativ-islamischer, traditions- oder islamistisch orientierter) Elternhäuser versucht wurde, auf die Bildungsprozesse der Kinder einzuwirken. Dabei ging es darum, die eigenen Kinder von schulischen Angeboten fernzuhalten (keine Erlaubnis für Klassenfahrten, Schwimmunterricht, Boykott des Sexualkunde-Unterrichts). In manchen Fällen hätten Elternhäuser explizit versucht, die Gestaltung des Schulalltags und Bildungsinhalte zu beeinflussen, so zum Beispiel in Bezug auf die Aufklärung zu Homosexualität und Schwangerschaftsverhütung. Religiös-fundamentalistische Vorstellungen mancher Elternhäuser und die Erziehungsvorstellungen der Schulen treffen konträr aufeinander, so die Einschätzung einiger Schulleiter/innen.

In diesem Kontext werden Verhaltensnormen der „Sittlichkeit“ für die Mädchen und Frauen aus muslimisch geprägten Familienmilieus aufgestellt, die letztlich als Einschränkungen individueller Entscheidungsfreiheiten in Bezug auf das eigene Denken und Fühlen, die Kleidung und die sozialen Freundschafts- und Partnerschaftsbeziehungen wirksam werden.

Die Schulen stehen hier vor der Herausforderung, mit extremer Intoleranz umzugehen, ohne aber selbst abwertend zu reagieren bzw. zu kulturalisieren oder zu ethnisieren.

Auseinandersetzungen über Angebote und Inhalte schulischer Bildung führen in solchen Fällen, wenn politisch-ideologische oder religiös-fundamentalistische Ansprüche und damit verbundene intolerante Haltungen gezielt in das schulische Leben hineingetragen werden, auch zu Auseinandersetzungen über die demokratischen Grundwerte. Die Ausrichtung von Bildung wird so zu einem Konfliktthema.

2.9.3 Monolithische Identitätskonstruktionen und Ressentiments gegen „Abweichungen“

In intoleranten, traditionell religiös verwurzelten, fundamentalistisch-religiösen oder politisch-ideologischen Normvorstellungen sind häufig auch starre Geschlechterkonstruktionen enthalten, die an die Kinder und Jugendlichen herangetragen werden. Die Wertorientierungen der Elternhäuser über „Sittlichkeit“ und „ehrhaftes Verhalten“ sind verbunden mit Normalitätsvorstellungen, was ein „echter“ oder „richtiger“ Junge und ein „normales“ Mädchen sei. Manche Familien senden diesbezüglich hohe Loyalitäts- und Konformitätserwartungen an ihre Kinder aus, die sich nicht nur auf das „richtige Verhalten“ in konkreten Situationen beziehen, sondern auch auf die Wahl der sozialen Kontakte und Planungen für die eigene Bildungsbiographie und Lebensentwürfe.

Betont wurde von Interviewpartner/innen, dass die Kehrseite solcher Normsetzungen Vorstellungen darüber sind, was als „abweichend“, „unnormal“, „unsittlich“ oder „verwerflich“ gilt. Insbesondere die homophoben Ressentiments, die in vielen Familien zirkulieren, wurden in diesem Zusammenhang von einigen Befragten als ein hartnäckiges und anhaltendes Problem eingeschätzt. Während die Schulen zunehmend Bemühungen entfalteten, solchen Abwertungen und Stigmatisierungen von schwulen und lesbischen Jugendlichen entgegenzuwirken, trage die homosexuellenfeindliche Grundhaltung innerhalb der Elternhäuser nicht selten dazu bei, dass Schüler und Schülerinnen in homophoben Haltungen bestärkt würden.

2.9.4 Zur Situation männlicher Jugendlicher

Interviewpartner/innen wiesen zudem darauf hin, dass die konflikthaften Auseinandersetzungen im Schulkontext sich in den vergangenen Jahren etwas gewandelt hätten. Selbstinszenierungen von Männlichkeit und Weiblichkeit würden in Konflikten nunmehr eine stärkere Rolle spielen. Insbesondere bei Schüler/innen mit türkischem oder arabischem Migrationshintergrund sei dies deutlich ausgeprägt. Dies spiegle sich auch in der Interaktion mit den mehrheitlich weiblichen Lehrkräften wieder.

Einige Schulleiter/innen beschrieben ihre Beobachtung, dass sich ein Teil der männlichen Jugendlichen aus muslimisch geprägten Milieus ein einseitiges Männlichkeitsbild zu Eigen mache, welches wenig Raum für Flexibilität und Vielfalt lasse. Wiederkehrend problematisierten Interviewpartner/innen, dass diese Jugendlichen kulturelle Wertvorstellungen, die sie in deren Familien lokalisierten, mit besonderer Emphase vertraten. Insbesondere eine starke Empfindlichkeit der Jugendlichen in Bezug auf (als solche empfundene) „Ehrverletzungen“, speziell der eigenen „Familienehre“, fiel den Interviewten immer wieder auf.

2.9.5 Familienehre oder verunsicherte Identitäten?

Die Befragten bemerkten besonders die leichte Eskalation von Konflikten, in denen sich diese Jugendlichen in ihrer „Ehre“ verletzt fühlten und postulierten, ihre Gewalt sei berechtigt, weil sie doch eine Wiederherstellung der „Familienehre“ anstrebten. Einzelne Interviewpartner/innen warfen implizit oder explizit die Frage auf, was dem wohl wirklich zugrunde liege. Geht es hier wirklich um kulturelle Tradierungen und Werte? Verteidigen diese Jugendlichen wirklich ihre Familienehre?

Diese wiederkehrenden Konfliktmuster legen die Vermutung nahe, dass bei den jugendlichen Protagonisten innere Verunsicherung über sich selbst und den eigenen Wert in Beziehung zu Anderen und der Gesellschaft enthalten ist. Einzelne Schulleiter/innen formulierten Hypothesen in dieser Richtung, wenn sie von sich aus Vermutungen über die Funktion solcher Männlichkeitsbilder für die Jugendlichen anstellten.

So wurde beispielsweise die Frage aufgeworfen, ob diese Geschlechterstereotype nicht auch dazu dienen, Benachteiligungsgefühle und Unterlegenheitsgefühle in einer auf Konkurrenz und Leistung hin orientierten Gesellschaft auszugleichen (in der nicht zuletzt die Mädchen im Durchschnitt besser abschneiden) oder die Verunsicherungen, die eine multikulturelle Gesellschaft mit sich bringt, zu kompensieren. Mit anderen Worten könnte man das Aneignen und Festhalten an solchen kulturell eingefärbten, monolithischen Männlichkeitsbildern also auch als ein Symptom einer krisenhaften Identitätsentwicklung an der Schnittstelle von Herkunftsmilieu und Einwanderungsgesellschaft deuten – einer Einwanderungsgesellschaft, die in sich selbst zutiefst ambivalent ist in Bezug auf die Anerkennung und Aufwertung oder die Zurückweisung und Degradierung der Einwanderer.

Auch die Situation der Elterngeneration wurde von einzelnen Interviewpartner/innen gedanklich mit hinzugenommen, denn sie fragten, ob manche der Jugendlichen nicht die Entwertungsgefühle ihrer Eltern oder auch deren Viktimisierungserlebnisse aufgreifen, wenn sie postulieren, die Familienehre stünde für sie ganz oben und sei der leitende Wert, den es zu verteidigen gelte. Nach Einschätzung der Interviewten bestätigten einige Eltern ihre Söhne in diesem Gefühl, während andere sich hilflos fühlten und stärker von den Schulen angesprochen werden sollten.

2.9.6 Mädchen als „Objekte“ in Konflikten zwischen und mit Jungen

Es wurde im Laufe der Befragung deutlich, dass es auch für Mädchen schwer ist, in dem Spannungsfeld der ihnen durch Familie, Schule und Medien angetragenen Identitätsangebote eigene Wege zu erproben und zu einer für sie selbst stimmigen Identität zu finden.

Aus Sicht der befragten Schulleitungen werden Mädchen bzw. junge Frauen in den Anerkennungskämpfen der männlichen Jugendlichen häufig in eine passive Position gebracht. Dabei wird die Gewalt(bereitschaft) in Konfliktsituationen zwischen männlichen Jugendlichen z.B. mit der Behauptung legitimiert, dass die eigene „Mutter oder Schwester beleidigt“ oder die „Freundin angemacht“ worden sei, ungeachtet der Perspektive der weiblichen Personen auf das Konfliktgeschehen. Es zählt vor allem die Wertung der jungen Männer. Die Mädchen bzw. jungen Frauen erscheinen in dieser konfliktbezogenen Inszenierung der männlichen Selbstbilder als Verteidiger der Familienehre vor allem als „Objekte“, die den von außen an sie herangetragenen Zuschreibungen ausgesetzt sind und deren Kompetenz, sich selbst zu positionieren und eigene Meinungen zu vertreten und sich selbst ggf. verbal zur Wehr zu setzen, wenig gilt.

Doch werden Mädchen in Konflikten um die „Ehre“/„Familienehre“ nicht nur als „schutzbedürftige Objekte“ gekennzeichnet, sondern sie erscheinen mitunter auch als „gefährliche Objekte“, die besonders dazu prädestiniert sind, Regeln zu verletzen und Normen zu unterlaufen. Die Mädchen erscheinen in dieser Lesart als leicht beeinflussbar oder verführbar. Vor diesem Hintergrund spielt im Konfliktgeschehen das Moment der Kontrolle der Normeinhaltung eine wichtige Rolle. Zur zentralen Konfliktfrage wird nicht nur: „Wer ist ein guter Moslem? Wer hält die Regeln ein?“, sondern „Halten auch die Frauen und Mädchen die Regeln ein?“, als ob Mädchen potentiell die Gefahr der Regelverletzung verkörperten, wird über sie besonders Kontrolle ausgeübt.

Auffällig wird dies bei Konfliktkonstellationen, in denen männliche Jugendliche einander auf die Einhaltung der Normen bei ihren Familienangehörigen ansprechen und „Sittlichkeit“ einfordern. Gleichzeitig wird dabei die Identität des Bruders oder männlichen Familienmitglieds in Frage gestellt,

zumal er mit dem Vorwurf konfrontiert wird, er sei „kein guter Moslem“, wenn seine weiblichen Familienangehörigen die religiösen Regeln nicht oder nur „unzureichend“ befolgen.

Auch die Beziehungsgestaltung der Mädchen und jungen Frauen wird dabei zu einem Feld kontrollierender Eingriffe. So können Mädchen sich direkten verbalen Übergriffen ausgesetzt sehen, wenn sie als sexuell „zu freizügig“ etikettiert werden, weil sie beispielsweise einen selbstbestimmten Kontakt zu Jungen oder Männern pflegen. Interviewte erzählten, dass solche Mädchen häufig als „Schlampen“ herabgewürdigt werden. Mitunter werden die Mädchen auch direkt angegriffen, nicht zuletzt durch andere Mädchen aus der Peergroup (wie unten weiter ausgeführt wird). Der Vorwurf lautet, sie hielten sich nicht an die kulturspezifischen oder religiös konnotierten Vorgaben, wie es diejenigen für sich beanspruchen, die den Konflikt anheizen.

Wenngleich dieser Problemkomplex i. d. R. vorrangig mit „dem Islam“ assoziiert wird, geht es eigentlich um vormodern-patriarchalische Werteorientierungen, die (ländlich-traditionellen) gesellschaftlichen Lebensformen entstammen, die etwa noch in Süditalien, auf Korsika und in Osteuropa (nicht zuletzt in ländlichen Roma-Communities) lebendig sind. Diese Werteorientierungen werden nicht nur von Erwachsenen und Jungen an Mädchen herangetragen, sondern auch von Mädchen verinnerlicht und innerhalb der (weiblichen) Peergroup als Normen gesetzt.

2.9.7 Mädchen als Akteure im Konflikt – Anpassungsdruck und Ausgrenzung in Mädchengruppen

So haben die Interviewten auch auf die Positionierungen von Mädchen in Konfliktkonstellationen um die „Ehre“/„Familienehre“ Bezug genommen. Zwar gebe es in der quantitativen Verbreitung von Vorurteilen nach Einschätzung der Schulleiter/innen kaum Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen, wohl aber in den Formen der Konfliktaustragung und Gewaltausübung. Körperliche Gewalt unter den Mädchen wurde von den Befragten nicht beobachtet. „Subtile Hänseleien und Diskriminierungen“, z.B. in dem Mädchen als „Schlampen“ bezeichnet werden, seien häufiger verbreitet.

Inwieweit in Konflikten unter Mädchen auch kulturelle Vorurteile eine Rolle spielen, ist bei den Interviewpartner/innen kontrovers gewesen. Während manche der Befragten signalisierten, dass dies „überwiegend nichts mit dem Migrationshintergrund zu tun“ habe, trafen andere Interviewpartner/innen durchaus eine solche Einschätzung.

Darüber hinaus wurden konkrete Beispiele genannt, bei denen es zunächst um adoleszenzspezifische Konflikte ging, in die dann aber kulturelle Dominanzorientierungen und Abwertungen einzufließen schienen. Beispielsweise färbe sich der mädchenspezifische „Konkurrenzkampf“ um attraktive Jungen mitunter durch kulturell geprägte Vorstellungen über Attraktivität und Femininität ein.

Immer wieder tauchte auch die Problematik des Cybermobbings auf, welches phasenweise sehr stark verbreitet war, und auch gegenwärtig weiter eine Herausforderung darstellt. Beispielsweise berichteten einige Schulleiter/innen von Mobbingfällen über verschiedene Internetplattformen (Schüler VZ, Facebook), bei denen über die Betroffenen Gerüchte über angebliche Liebesbeziehungen mit Jungen verbreitet wurden. Daher sollte erwähnt werden, dass die Mädchen bzw. jungen Frauen nicht nur Betroffene oder Opfer in kulturalisierten (konfessionalisierten oder ethnisierten) Konflikten sind, sondern sich vielfältige Konstellationen zeigen, in denen Mädchen selbst zu Akteurinnen werden und durchaus auch die Konfliktdynamik mit anheizen bzw. sich in Täterinnen-Positionen begeben.

2.9.8 Auffälliges Verhalten und Konflikte auf der Suche nach Identität, Respekt und Teilhabe

Die im Zusammenhang mit familiärer Sozialisation und Milieu thematisierten Probleme beziehen sich vor allem auf Fragen nach der ethnisch-kulturellen, religiös-weltanschaulichen und Gender-Identität. Im Grunde stehen sie für die Suche nach Orientierungen und Grenzen in – auch aggressiv-konfliktbereiter – Auseinandersetzung mit der pluralen gesellschaftlichen Umwelt und zentralen Sozialisationsinstanzen (Familie, Peergroup, Schule usw.) sowie deren z. T. einander widersprechenden Normen- und Werteorientierungen.

Hinter vielen Konflikten und sozial auffälligen (destruktiven) Verhaltensweisen scheinen vor allem Fragen zu stehen wie beispielsweise:

- Was bin ich und was macht mich aus?
- Was bin ich in meiner näheren und weiteren gesellschaftlichen Lebensumwelt (Familie, Peergroup, Freundeskreis, Kiez/Quartier, Bezirk, Berlin und Deutschland)?
- Wo gehöre ich hin und dazu?
- Wo und wofür werde ich gebraucht?
- Wo bin ich – so wie ich bin – im Einklang mit meiner Umwelt?

Wenn man diesen Fragen nachgeht²⁴, stößt man auf weitere und weiterführende Fragen:

- Bin ich nur Teil und Repräsentant einer Gruppe, der ich zugeordnet werde – oder kann ich mich in einer Vielzahl selbst bestimmter Vergemeinschaftungen wiedererkennen?
- Wer darf bestimmen, wozu und wohin ich gehöre und welchen Normen ich entsprechen muss?
- Muss ich dieselbe Identität wie meine Eltern (welchen Elternteils?) haben oder darf ich mich auf meine eigene persönliche Geschichte, meine persönlichen Begabungen, Prägungen, Erfahrungen und willentlichen Entscheidungen, meine eigene Erkundung und Erschließung meiner Lebensumwelt und Lebenswirklichkeit zu meiner Zeit beziehen?
- Welche Erfahrungen, Prägungen, Normen und Traditionen meiner Eltern und Großeltern gehören zu mir – und welche nicht?
- Wo stehe ich in der Abfolge der Generationen und wer will ich sein?
- Wo ist mein Platz in der Welt und was ist dort meine Aufgabe?

Diese Fragen gehören zur Sozialisation des Menschen – spätestens vom Vorschulalter an und noch einmal verstärkt (auch im Zusammenhang mit sozial auffälligem und konfliktträchtigem Verhalten) in der Pubertät bzw. Adoleszenz. Das heißt, sie gehören zur Vergesellschaftung und Persönlichkeitsentwicklung von Menschen im schulpflichtigen Alter.

In der offenen und pluralen Einwanderungsgesellschaft einer „Stadt der Vielfalt“ wie Berlin gestaltet sich diese Suche vor unterschiedlichen sozialen, soziokulturellen, familiären und individuellen Hintergründen und kann im Laufe der individuellen Lebenswege immer wieder neu aufgenommen werden, bleibt sie doch grundsätzlich permanent der Herausforderung durch abweichende und neue Lebensstile und Lebensentwürfe ausgesetzt.

Eine gelingende Auseinandersetzung mit rassistischen, ethnozentriert-kulturalistischen und konfessionalistischen Wahrnehmungs- und Deutungsmustern vorausgesetzt, die einen differenzierten Blick auf Menschen als Individuen mit jeweils individuellen familiären und verschiedenen sozialen Kontextbedingungen öffnet, geht es im Grunde um das, was das Schulgesetz für das Land Berlin als Auftrag der Schule sowie als deren zentrale Bildungs- und Erziehungsziele beschreibt:

„Auftrag der Schule ist es, alle wertvollen Anlagen der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu bringen... Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie

²⁴ Etwa in Workshops, wie sie u. a. vom MBT »Ostkreuz« angeboten werden oder bei längerfristigen Prozessbegleitungen wie jener des beim MBT »Ostkreuz« angesiedelten Bundesmodellprojekts NÜRTIKULTI – VIELFALT GESTALTET GRUNDSCHULE.

des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde, der Gleichstellung der Geschlechter und im Einklang mit Natur und Umwelt zu gestalten. Diese Persönlichkeiten müssen sich der Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit bewusst sein, und ihre Haltung muss bestimmt werden von der Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen, von der Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung und von der Anerkennung der Notwendigkeit einer fortschrittlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse sowie einer friedlichen Verständigung der Völker. ...“²⁵

„Die Schule soll Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen vermitteln, die die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen, ihre Entscheidungen selbstständig zu treffen und selbstständig weiterzulernen, um berufliche und persönliche Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, das eigene Leben aktiv zu gestalten, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben teilzunehmen und die Zukunft der Gesellschaft mitzugestalten.“²⁶

In diesem Sinne geht es um die Gestaltung der Schule als Gemeinweseninstitution, in der junge Menschen, aber auch Eltern und Lehrkräfte möglichst vorbildlich Zugehörigkeit, Teilhabe und Anerkennung in der pluralistischen Einwanderungsgesellschaft erfahren können, um den originären Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule zu erfüllen.

Die Bereitschaft und pädagogische Kompetenz dazu kann, wenn man die Gesamtheit der Berliner Schulen und aller schulischen Akteursgruppen (einschließlich der Ressourcen etwa des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg [LISUM]), aber auch den vergleichsweise großen Rücklauf zur Befragung von Schulleitungen betrachtet, die dieser Reflexion zugrunde liegt, als i. d. R. grundsätzlich gegeben eingeschätzt werden. Unterstützungsbedarf besteht hinsichtlich der Handlungsfähigkeit bei der begrifflichen Beschreibung und sachlich differenzierten Reflexion bestehender Problemlagen, bei der Dekonstruktion rassistischer, ethnozentriert-kulturalistischer und konfessionalistischer Wahrnehmungs- und Deutungsmuster sowie bei der Entwicklung zielgruppenspezifischer Ansätze zur Unterstützung selbstbestimmter Identitätsbildung.

²⁵ SchulG § 1.

²⁶ Ebd., § 3 [1].

3. BEDARF UND HANDLUNGSOPTIONEN

Die Befragung der 20 Schulleiter/innen (12 Oberschulen, 8 Grundschulen) ergab, dass es verschiedene Formen vorurteilsmotivierter (physischer und psychischer) Gewalt an Schulen gibt, die dem Syndrom der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit zugeordnet werden können. Dabei geht es v. a. um feindselige Verhaltensweisen, die darauf abzielen, andere Menschen unter Bezugnahme auf ihre (tatsächliche oder zugeschriebene) Gruppenzugehörigkeit wiederholt oder regelmäßig zu belästigen, zu bedrängen, zu schikanieren, zu beleidigen, herabzuwürdigen und/oder auszugrenzen.

Darüber hinaus tritt GMF in Form von Stereotypisierungen und Abwertungen von Gruppen auf, die an den Schulen nicht sichtbar präsent sind, nämlich in Form der Verwendung von Begriffen wie „Jude“, „schwul“ oder „behindert“ als Schimpfworten, aber auch in Form der monolithischen Wahrnehmung von (ethnischen, religiösen etc.) Gruppen, denen pauschal (unzulässig verallgemeinernd oder sachwidrig) bestimmte Kollektivmerkmale zugeschrieben werden.

Wenngleich zunächst vor allem nach entsprechenden GMF-Erscheinungsformen und diesbezüglichen Konflikten in der Schülerschaft gefragt wurde, bestätigt das Ergebnis der Befragung den Eindruck, dass stereotype Wahrnehmungs- und Deutungsmuster, Diskriminierung, vorurteilsbezogene Konflikte und vorurteilsmotivierte Anfeindungen innerhalb und zwischen Angehörigen aller schulischen Akteursgruppen (Schüler/innen, Pädagog/innen und Eltern) vorkommen – und zwar nicht nur an Oberschulen, sondern auch an Grundschulen.

Insofern bestätigt die Befragung den im Gutachten zum Schutz vor Diskriminierung im Bildungsbereich in Berlin (Gutachten im Auftrag der Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung) konstatierten Handlungsbedarf:

„Die Verfassung, die Menschenrechte und das Europäische Recht fordern ebenso wie die Grundsätze des Berliner Schulrechts effektiven Schutz vor Diskriminierung im Bildungsbereich. Entscheidend ist, ob die derzeitigen Regeln ausreichen, um wirksamen Schutz von Lernenden und Lehrenden vor Ungleichbehandlungen zu gewährleisten. Bislang ist das ausweislich der Erkenntnisse von Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen in der schulischen Praxis nicht der Fall. Auch Europarechtsexpertinnen und Antidiskriminierungsverbände in Deutschland haben bereits darauf verwiesen, dass im Bereich der Bildung die Europäischen Richtlinien gegen Diskriminierung noch nicht umgesetzt wurden. Genauer: Die auch die Schulen direkt bindende Antirassismusrichtlinie beinhaltet Vorgaben, die im Schulrecht noch etabliert werden müssen“²⁷.

Vor allem deutet das Ergebnis der Befragung auf einen Unterstützungsbedarf hinsichtlich der Handlungsfähigkeit von Pädagog/innen bei der begrifflichen Beschreibung und sachlich differenzierten Reflexion bestehender Problemlagen, bei der Dekonstruktion rassistischer, ethnozentriert-kulturalistischer und konfessionalistischer Wahrnehmungs- und Deutungsmuster sowie bei der Entwicklung zielgruppenspezifischer Ansätze zur Unterstützung selbstbestimmter Identitätsbildung hin. So ergab sich aus der Befragung u. a. der Eindruck, dass es unter den Lehrkräften sowohl sprachliche als auch inhaltliche Unsicherheiten in Bezug auf die Phänomene der GMF gibt. Dies betrifft einerseits die Interpretation von Konfliktlagen und wirkt sich andererseits auf den direkten Umgang zwischen Lehrer/innen, Schüler/innen und deren Eltern aus.

Diese inhaltliche Unsicherheit wird z. B. bei der Einschätzung der Auswirkungen von Beschimpfungen wie „schwul“, „Jude“, „behindert“ etc. deutlich. Von fast allen Schulleiter/innen wurde dies als Normalität im Schulalltag beschrieben und zugleich wurden solche Konflikte als weniger gravierend

²⁷ Schutz vor Diskriminierung im Bildungsbereich in Berlin aus juristischer Sicht, Gutachten im Auftrag der LADS Berlin erstellt von Prof. Dr. Susanne Baer, LL.M. Berlin. In:

http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb_ads/agg/100301_lads_gutachten_bildung_prof_baer.pdf?start&ts=1273221056&file=100301_lads_gutachten_bildung_prof_baer.pdf, S. 54 (30.03.2012).

eingestuft, da die Angehörigen dieser Gruppen – nach Ansicht der Befragten – nicht an der Schule vertreten seien. Jedoch ist die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, z.B. Juden oder Menschen mit Behinderung, nicht immer von außen erkennbar. Die Möglichkeit, dass Angehörige dieser Gruppen quasi unsichtbar an der Schule vertreten sind, schien den Befragten nicht immer bewusst zu sein.

Die Verwendung von Begriffen wie „Jude“, „schwul“ oder „behindert“ als Abwertung erfüllt – auch wenn dies den Beschimpfenden nicht bewusst oder von ihnen nicht intendiert ist – hat die Funktion, die Grenzen des Normalen, Erlaubten und Akzeptierten zu markieren. Durch das Nicht-Eingreifen von Lehrkräften gegen solche Beschimpfungen wird signalisiert, dass es akzeptabel und toleriert ist, normabweichendes Verhalten als lächerlich und verächtlich darzustellen. Dies wirkt sich negativ auf das Schulklima aus, da so auch den „Normalen“ (Nicht-Behinderte, Heterosexuelle, Nicht-Juden etc.) vermittelt wird, was ihnen droht, falls sie die Grenzen der gesellschaftlichen Konvention verlassen. Eine Atmosphäre, in der Beleidigungen an der Tagesordnung sind, ist einem respektvollen und werteorientierten Umgang mit Differenzen diametral entgegen gesetzt.

Vielfalt und Differenz sind eine tatsächliche Realität des gesellschaftlichen und schulischen Alltags. Diese reale Vielfalt ist nicht exotisch, sondern alltäglich und auch mit Verwerfungen und Konflikten verbunden. So wirken (z. T. konstruierte) Merkmale sozialer Differenz wie ethnische und religiöse Zuordnungen, Geschlecht/Gender, sexuelle Orientierung und Behinderung sowie sozialer Status häufig (und allgemein vorherrschend) als Kategorien zur – gegenseitigen – Ausgrenzung, Abwertung und zur Legitimation ungleicher Möglichkeiten zur Teilhabe und Zugehörigkeit. Diese gesellschaftliche Realität lässt sich nicht aus der Sozialisationsinstitution und dem Lern- und Lebensraum Schule aussperren. So muss in der Schule mit dieser Realität umgegangen werden.

In Anbetracht der (milieuspezifischen) soziokulturellen und (jeweils individuellen) familiären Hintergründe einer nicht nur hinsichtlich ethnischer und religiöser Identitäten vielfältigen Schülerschaft stehen die Schulen dabei vor der Herausforderung, nicht nur zwischen familiären und gesellschaftlichen Anforderungen zu vermitteln, sondern Familien-, Gruppen- und Generationenkonflikte auf eine produktive Weise aufzugreifen sowie transkulturelle Erprobungsräume zur Verfügung zu stellen, in denen etwas Drittes, auch im Sinne hybrider und entwicklungsöffener Identitätsbildung entstehen kann.

Aus der Befragung von 20 Schulleitungen ergab sich der Eindruck, dass die Institution Schule diese Herausforderung gerade mit Blick auf Erscheinungsformen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit im Schulalltag anzunehmen bereit ist oder sie zumindest zu realisieren beginnt.

Hinsichtlich der abgefragten GMF-Elemente ist festzuhalten:

- ❖ Rassismus ist an Oberschulen, vor allem aber auch an Grundschulen ein relevanter Hintergrund für schulische Konflikte, der gleichermaßen in östlichen und westlichen Bezirken zur schulischen Realität gehört. An vier von acht Grundschulen und vier von zwölf Oberschulen wurde Rassismus als Ursache, Hintergrund oder Faktor für Konflikte von den befragten Schulleitungen benannt. Allerdings scheint die offene Auseinandersetzung mit Erscheinungsformen von Rassismus oft mit erheblicher Sorge um das Ansehen der Schule besetzt zu sein und tendenziell tabuisiert zu werden, so dass einige Erscheinungsformen von Rassismus auch zu „Mobbing“ oder Konflikten ohne Bezug zur Motivation durch Vorurteile gerechnet worden sein könnten (also bei der Befragung ungenannt blieben).
- ❖ Antisemitismus tritt eher an Oberschulen als an Grundschulen in Erscheinung bzw. wird dort eher als Problem wahrgenommen. Im Vergleich zur „Fremdenfeindlichkeit“ (d.h.: Erscheinungsformen von Rassismus, ethnozentriertem Chauvinismus, Konfessionalismus, Islamfeindlichkeit etc.) werden Probleme im Zusammenhang mit Antisemitismus als weniger dramatisch eingeschätzt.

- ❖ Ethnozentrismus/ethnozentrierter Kulturalismus spielt an Oberschulen wie an Grundschulen bei aggressivem Verhalten und Konflikten eine Rolle. Die Quantifizierung ist schwierig. Durch die Befragung wurde aber deutlich, dass ethnisierende Stereotype und ethnozentrierter Chauvinismus als Hintergründe, Ursachen, Auslöser und/oder konfliktverschärfende Faktoren bei Auseinandersetzungen in Berliner Schulen alltäglich beobachtet werden können. Tatsächlich scheinen ethnisierende Wahrnehmungs- und Deutungsmuster nicht nur unter Schüler/innen und Eltern, sondern auch bei den Lehrkräften verbreitet zu sein – und zwar in einem Maße, das mit Blick auf die Erfüllung des Auftrages der Schule und die Verwirklichung ihrer zentralen Bildungs- und Erziehungsziele (im Sinne des SchulG) zur Sorge Anlass gibt.
- ❖ Religiöser Chauvinismus/Konfessionalismus wird oft bis überwiegend im Zusammenhang mit Erscheinungsformen des ethnozentrierten Kulturalismus wahrgenommen bzw. häufig mit Letzteren vermengt. Interessanterweise treten Gruppenkonflikte mit Bezug zur Religion häufiger an Grund- als an Oberschulen auf – oder solche Konflikte werden an Grundschulen stärker wahrgenommen als an Oberschulen (oder eher der Kategorie „Religion“ als „Ethnizität“ zugeordnet). Nicht nur, aber auch und vor allem an Grundschulen scheint ein Bedarf hinsichtlich einer Stärkung der Handlungsfähigkeit im Umgang mit dem Thema „Religion – politisch ideologisierte Religion – Feindseligkeit gegen bestimmte Bekenntnisgemeinschaften“ zu bestehen.
- ❖ „Deutschfeindlichkeit“ ist – v. a. an Oberschulen – ein Thema; allerdings eines, unter dem v. a. konfessionalistisch und ethnozentriert-kulturalistisch motivierte Abwertungen subsumiert werden, die von Ausländer/innen und Deutschen mit einem Migrationshintergrund ausgehen und sich gegen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund richten können.
- ❖ Homosexuellenfeindlichkeit wurde von den Befragten v. a. an Oberschulen wahrgenommen. Dabei wurden Erscheinungsformen feindseliger Haltungen gegen Schwule, Lesben, Bisexuelle und Transsexuelle in Abwesenheit von erkennbar Betroffenen eher als „Normalität“ des Schulalltags denn als ein zu Gegenmaßnahmen drängendes Problem aufgefasst.
- ❖ Behindertenfeindlichkeit wurde von den Befragten in ähnlicher Weise wie Homosexuellenfeindlichkeit wahrgenommen bzw. gewertet. Latente Behindertenfeindlichkeit könnte aber künftig im Kontext der Inklusion von Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf als *prekäre Normalität* an Relevanz für schulische Konflikte gewinnen.
- ❖ Verschwörungstheorien wurden nur von zwei der zwölf befragten Oberschulen genannt. An den Berliner Grundschulen scheinen sie keine nennenswerte Rolle zu spielen.
- ❖ Identität und Identitätskonstruktionen bzw. Fragen nach Zugehörigkeit, Anerkennung und Teilhabe in der offenen und pluralen Gesellschaft der Stadt der Vielfalt sind offenbar in vielen Fällen ein relevanter Hintergrund im Kontext vorurteilsbezogener Konflikte und auffälligen (destruktiven) Verhaltens von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Erwachsenen (Eltern und Pädagog/innen). Daher könnte die vertiefte (alters- und zielgruppengerechte) Reflexion von Identitäten und Identitätskonstruktionen ein wirksamer Ansatz zur Auseinandersetzung mit gruppenbezogenen Stereotypen, Vorurteilen und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit bzw. mit der Realität von Vielfalt und Verschiedenheit (Diversity) sein.

Zum diesbezüglichen Unterstützungsbedarf und möglichen Handlungsansätzen lassen sich die folgenden Punkte anführen:

3.1 Rassismus

➤ Artikulierter Bedarf

Gewünscht wurde – insbesondere von Schulen, die bereits mit Projekten zur Rassismusprävention kooperieren – eine kontinuierliche Begleitung und Unterstützung sowohl der (damit befassten)

Pädagog/innen als auch von Schüler-Arbeitsgemeinschaften zu diesem Thema. Dieser Bedarf geht deutlich über den Wunsch nach externen Angeboten für einzelne Schüler-Workshops hinaus bzw. meint etwas anderes als punktuelle Veranstaltungen.

Außerdem wurde Unterstützungsbedarf hinsichtlich eines qualifizierten Überblicks über externe Angebote für diesbezügliche Bildungsmaßnahmen, Workshops, Trainings, Beratung und Begleitung artikuliert.

➤ Einschätzung des Bedarfs

Der artikuliert Bedarf für eine kontinuierlich begleitende Unterstützung der regulären pädagogischen Arbeit zum Thema Rassismus und der Verfahren zum Schutz vor rassistischer Diskriminierung ist sehr ernst zu nehmen. Dies gilt auch für die Beobachtung von befragten Schulleitungen, dass Schwarze Kinder und Jugendliche häufiger zu Opfern von Gewalt werden als hellhäutigere Kinder und Jugendliche und dass dadurch bei Betroffenen Prozesse der Selbstviktimisierung ausgelöst oder begünstigt würden. Darüber hinaus sollte auch der Umgang mit Lehr- und Lernmitteln reflektiert werden, in denen rassistische Inhalte, Stereotype oder Begrifflichkeiten vorkommen, wobei es nicht pauschal um das „Aussortieren“ solcher Bücher, sondern vor allem um den Diversity-sensiblen und vorurteilsbewussten Umgang gehen sollte.

Während viele Schulen sich bereits im Rahmen von Schulprojekttagen oder -wochen mit Rechtsextremismus, Rassismus und anderen Erscheinungsformen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit befassen, scheint es an der diesbezüglichen Unterstützung der regulären pädagogischen Arbeit und Schulentwicklung zu mangeln – was auch ein Aspekt bei der Bearbeitung des artikulierten Bedarfs hinsichtlich eines qualifizierten Überblicks über externe Angebote zu diesem Thema sein sollte.

Der beschriebene Bedarf scheint – darin bestätigen die Ergebnisse dieser Befragung entsprechende Eindrücke aus der mobilen Beratungsarbeit des MBTs »Ostkreuz« – keineswegs nur im Osten Berlins zu bestehen. Zur Realität Berlins als Stadt der Vielfalt gehört, dass z. B. Nichtweiße deutsche (Bildungsbürger-) Kinder in Schulen rassistische Diskriminierungen erfahren – auch in westlichen Bezirken und auch von Mitschüler/innen mit Migrationshintergrund (nicht nur, aber auch aus bildungsfernen Migrantenmilieus).

Bemerkenswert ist ebenso die Bestätigung des Eindrucks, dass diesbezüglicher Handlungsbedarf nicht nur an Oberschulen, sondern auch an Grundschulen besteht. Der Primarbereich der schulischen Bildung wurde erst in den letzten Jahren in den Blick von Landes- und Bundesprogrammen zur Prävention von Rechtsextremismus, Rassismus und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit genommen. Dabei zeigen neuere Forschungsergebnisse, dass Kinder bereits in den ersten Grundschuljahren Muster für politische Einstellungen ausprägen und „[v]or allem mit Blick auf intergrupale und gesellschaftsbezogene Orientierungen [...] von einer erheblichen Kontinuität zwischen Kindheit und Jugendjahren auszugehen“²⁸ ist. Die erste verbindliche öffentliche Bildungsinstitution ist die Grundschule. Die hier ansetzende Präventionsarbeit ist besonders wichtig, weil Demokratie – sowie soziale Kompetenzen im Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit durch Lernen erworben werden – möglichst früh und im Zusammenwirken von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Die Grundschule ist der Sozialisations- und Integrationsort im lokalen Gemeinwesen, an dem dazu für Kinder, Eltern und Pädagog/innen Gelegenheit geschaffen und eine entsprechende Alltagskultur etabliert werden kann.

In der gesellschaftlichen und in der schulischen Alltagsrealität sind freilich Rassismus, national-ethnischer Kulturalismus und ethnozentrierter Chauvinismus, auf das religiöse Bekenntnis bezogene Abgrenzungs- und Abwertungsmuster als Haltungen und Einstellungen nur selten eindeutig von

²⁸ Noack, P./Gniewosz, B.: Politische Sozialisation. In: Beelmann, A./Jonas, K. J. (Hg.): Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven, Wiesbaden 2009, S. 140.

einander abgrenzbar. Das gilt auch, wenn sie als allgemein verbreitete Wahrnehmungs- und Deutungsmuster sowie als Erscheinungsformen des *Syndroms* der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit im gesellschaftlichen Alltag in Erscheinung treten. So erscheint es sinnvoll, die Auseinandersetzung mit Rassismus – ganz im Sinne des Projekts „Schule OHNE Rassismus – Schule MIT Courage“, das sich auch mit weiteren Diskriminierungsmustern bzw. mit Diskriminierung insgesamt befasst – im Zusammenhang mit der Bearbeitung antisemitischer, ethnozentriert-kulturalistischer, muslimfeindlicher, konfessionalistischer, sexistischer, homophober bzw. LSBT-feindlicher und behindertenfeindlicher Diskriminierung zu bearbeiten. Entsprechende Arbeitsansätze empfehlen sich insbesondere, um der Hervorhebung und Stigmatisierung von durch rassistische Diskriminierung Betroffenen als „Opfer“ (Viktimisierung) vorzubeugen, Möglichkeiten zur Empathie für Weiße²⁹ zu schaffen oder zu erweitern und der Deutungsmacht der Täterperspektive entgegen zu wirken. Darüber hinaus erleichtert ein entsprechendes Vorgehen eine positive Orientierung – nämlich im Sinne eines vorurteilsbewussten, aber auf Wertschätzung, Empowerment und Stärkung selbstbestimmter individueller Identitätsbildung gerichteten Diversity-Mainstreamings.

Ein weiterer ernst zu nehmender Bedarf besteht schließlich auch hinsichtlich der Sorge, dass der offene Umgang mit rassistischen Vorkommnissen zur Schädigung des Rufs bzw. zur Stigmatisierung der betreffenden Schule führen könnte (insbesondere, wenn die Schule bereits öffentlich für ihr Engagement gegen Rassismus gewürdigt wurde). D. h., es besteht ein Bedarf an (öffentlicher und offizieller) Wertschätzung und Diskussion des Engagements gegen Rassismus, bei der nicht das Ziel einer „rassismusfreien Schule“ verabsolutiert, sondern die Bereitschaft und Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit Diskriminierung und vorurteilsmotiviertem Verhalten in den Mittelpunkt gerückt wird.

➤ Mögliche Handlungsansätze/Maßnahmen

- Fachliche Fortbildung zum Thema Rassismus/GMF (mit Bezug zu Unterrichtsinhalten, dienstlichen Verfahren und zur Schulentwicklung) und Diversity-Trainings für Pädagog/innen und Schüler/innen AGen)
- Prozessbegleitende Beratung und themenbezogenes Coaching für Pädagog/innen (Schulleitung, Fachbereiche und/oder Arbeitsgruppen von Lehrer/innen und ggf. Schulsozialarbeiter/innen)
- Fallbezogene (ggf. extern moderierte) kollegiale Beratung (ggf. im Rahmen einer Prozessbegleitung)
- Schulübergreifende Intervision (ggf. extern moderiert und im Rahmen einer Prozessbegleitung)
- Erarbeitung/Optimierung von Verfahren zur Meldung und Bearbeitung von Konflikten und Vorfällen mit Rassismusbezug

3.2 Antisemitismus

➤ Artikulierter Bedarf

Kein spezifizierter Bedarf (weil die Schüler/innen offenbar keine ideologisch verfestigten antisemitischen Haltungen haben). Allerdings wurde formuliert, dass – da dort eine Ursache für Holocaust-Leugnung, antisemitische Stereotype und Einstellungen der Schüler/innen vermutet

²⁹ Die Kategorie „weiß“ bezieht sich nicht auf tatsächliche Hautfarben (individuelle Teints), sondern auf die gesellschaftlich bzw. ideologisch konstruierte Hautfarbe („Rasse“) – und zwar im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext. So kann eine Person, die dem „südländischen Phänotypus“ zugeordnet und aufgrund ihrer (mutmaßlich) nichtdeutschen Abstammung als „nichtdeutsch“ (ungleich) behandelt wird, in Deutschland als „Schwarz“ (oder „*Person of Color*“) gelten. Dieselbe Person würde etwa in Nordamerika als „Weiß“ (*White* oder *Caucasian*) oder als *White Hispanic* (oder *White Latino*) betrachtet.

wurde – ein qualifiziertes Gespräch mit den Eltern gesucht werden müsste, wofür allerdings keine hinreichenden (Zeit/Persona-) Ressourcen zur Verfügung stünden.

➤ Einschätzung des Bedarfs

Die Einschätzung der befragten Schulleitungen, dass bei den Schüler/innen zumeist kein ideologisch gefestigter Hintergrund die Ursache für antisemitische Äußerungen darstellt, sollte ebenso ernst genommen werden wie der Hinweis auf die Notwendigkeit der Einbeziehung der Eltern in die pädagogische Bearbeitung von Erscheinungsformen antijudaistischer und (klassischer) rassistisch-antisemitischer Judenfeindlichkeit sowie sekundärem und strukturellem Antisemitismus³⁰. Die Verbreitung von antisemitischen Stereotypen sowie Vorbehalten und Vorurteilen gegenüber Juden scheint in verschiedenen Milieus ein relevanter Hintergrund für dementsprechendes Verhalten von Schüler/innen zu sein.

Allerdings ist Antisemitismus ohne (d.h.: in Abwesenheit von) Juden bei der Verbreitung entsprechender Wahrnehmungs- und Deutungsmuster sowie Verhaltensweisen in der Gesellschaft eher die Regel als die Ausnahme – und insofern kein Anlass zur Entwarnung. Außerdem kommen judenfeindliche Einstellungen nicht nur in Milieus vor, in denen islamisch-antijudaistische und islamistisch-antisemitische Anschauungen (bzw. antisemitische Parolen nichtdeutsch-völkischer Rechtsextremisten) auf Resonanz stoßen, sondern in vergleichbarem Ausmaß auch in Milieus alteingesessener Bevölkerungsgruppen, und zwar nicht nur von rechts außen, sondern aus der „Mitte der Gesellschaft“. Vorbehalte, die einem säkular-modernistischen Antijudaismus zugeordnet werden könnten³¹, sind ebenso wie antizionistische Judenfeindlichkeit nicht zuletzt auch in bildungsbürgerlichen Milieus zu beobachten, aus denen viele Pädagog/innen stammen und denen sie mehrheitlich zuzuordnen sind. Insofern wäre es zu einfach, das Thema Antisemitismus auf bildungsferne Elternhäuser mit und ohne Migrationshintergrund oder islamisch geprägte Milieus abzuwälzen (die auch keinesfalls pauschal als antisemitisch orientiert oder entsprechend gefährdet bezeichnet werden können).

Insofern jedoch in den Schulen kein akuter Handlungsbedarf artikuliert wird, besteht auch kein Anlass, antisemitische Haltungen und Vorkommnisse besonders hervorgehoben zu thematisieren. Tatsächlich kann eine isolierte Problematisierung judenfeindlicher Äußerungen auch kontraproduktiv wirken; nämlich im Sinne einer „Privilegierung der Juden“, gegen die man ja (weil „die Juden so mächtig“ seien) nichts sagen könne – insbesondere wenn einzelne Workshops etwa im Rahmen von Schulprojekttagen von jugendlichen Kadern antisemitisch orientierter Gruppierungen gezielt zur Mobilisierung genutzt werden. Tatsächlich kann demgegenüber eine Bearbeitung des Antisemitismus als Sonderform des Rassismus und/oder im Kontext ethnozentriert-kulturalistischer und/oder religionsbezogener Diskriminierung die didaktischen Handlungsspielräume erweitern und gruppenübergreifende Empathie fördern. Etwa wenn die historische Verbindung zwischen dem europäisch-rassistischen Antisemitismus sowie dem deutschen Nationalsozialismus einerseits und dem islamistischen Antisemitismus (z. B. Stichwort Al-Husseini³²) sowie dem türkisch-völkischen Panturanismus thematisiert und auf die aktuelle Lebenswirklichkeit der Schüler/innen (mit und ohne Migrationshintergrund) sowie auf Feindbilder zeitgenössischer deutsch-völkischer, türkisch-

³⁰ Mit „strukturellem Antisemitismus“ ist eine Verwendung klassisch-antisemitischer Stereotype gemeint, die diese Stereotype nicht ausdrücklich auf Juden bezieht, aber die Assoziation und Anregung judenfeindlicher Ressentiments durchaus in Kauf nimmt. Als „sekundären Antisemitismus“ bezeichnet man ein gegen Juden gerichtetes Vorurteilsmotiv, welches sich gegen die nach 1945 einsetzende Erinnerung an die Shoah richtet. In bewusster Verkehrung der historischen Kausalitäten werden Jüdinnen und Juden nicht trotz, sondern gerade wegen der Shoah nachträglich zu „Täter/innen“ gemacht. Sie seien damit gewissermaßen „selbst schuld“, wenn ihnen mit einer feindseligen Haltung begegnet wird, da sie angeblich versuchen, aus „Ausschwitz“ nachträglich Kapital zu schlagen.

³¹ Also einer Haltung, die von sich behauptet, nichts gegen Juden zu haben, jedoch von „den Juden“ fordert, im Sinne einer modernistischen Säkularisierung von vormodernen Riten, kultischen Handlungen und Gebräuchen Abstand zunehmen, die wiederum seit über 2000 Jahren Kernelemente des Judentums ausmachen – also de facto Juden nur akzeptiert, wenn diese aufhören, Juden zu sein.

³² Mohammed Amin al-Husseini (1893-1974) war Großmufti von Jerusalem und SS-Mitglied.

völkischer, russisch-völkischer, islamistischer und islamfeindlicher Extremisten bezogen wird. Wo Muslime, Türken, Araber, Bosniaken, Russen, Polen usw. sowohl als Komplizen als auch – gemeinsam mit Juden – als Opfer deutsch-völkischer Hassideologien reflektiert werden, können sich vielfältige und produktive Ansätze zur Dekonstruktion von Hassideologien und Vorurteilmustern ergeben.

Wenn die auf religiöse Hintergründe und Bekenntnisse bezogene Diskriminierung als solche problematisiert und auf persönliche oder familiäre Erfahrungen bezogen werden kann, können sich vielfältige Möglichkeiten ergeben, um gruppenübergreifende Gemeinsamkeiten zu entdecken und den Respekt vor den jeweiligen Besonderheiten zu fördern – insbesondere wenn religiöse Vielfalt und interreligiöse Solidarität authentisch durch das gemeinsame Auftreten etwa von (didaktisch qualifizierten) sunnitischen Muslimen, Aleviten, Juden und Christen unterschiedlicher Konfession erfahrbar wird. Eine solche – authentisch interreligiöse – Konstellation, in der eine Vielfalt ethnischer Herkünfte auf Seiten von „Lehrenden“ (Trainer/innen) abzubilden wäre, kann die zielgruppenorientierte und zugleich multiperspektivische Thematisierung des Nahostkonfliktes (als Teil von Familiengeschichten und persönlicher Biographien von Angehörigen) sowie die Bearbeitung antijudaistischer und antisemitischer Ideologien erleichtern, die sich auf religiöse Begründungen beziehen. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Repräsentanten der unterschiedlichen Bekenntnisgemeinschaften selbst ein reflektiertes Verhältnis zur intra-religiösen Vielfalt ihrer jeweiligen Religion, d.h. zur legitimen Vielfalt von Glaubensströmungen und Glaubenspraktiken haben.

➤ Mögliche Handlungsansätze/Maßnahmen

- Prozessbegleitende Beratung und Coaching für Pädagog/innen (Schulleitung, Fachbereiche und/oder Arbeitsgruppen von Lehrer/innen und ggf. Schulsozialarbeiter/innen) zum Themenkomplex „GMF, vorurteilsbezogene Konflikte und Diversity“
- Sensibilisierung von Pädagog/innen für antisemitische Argumentationsmuster zur Stärkung ihrer Handlungsfähigkeit im Umgang mit Schüler/innen und Eltern
- Fallbezogene (ggf. extern moderierte) kollegiale Beratung (ggf. im Rahmen einer Prozessbegleitung)
- Entwicklung und Erprobung geeigneter Formate zur Bearbeitung von GMF-Vorkommnissen und Konflikten in „Koproduktion“ mit Kooperationspartner/innen
- Vernetzung der Schulen mit seriösen Kooperationspartner/innen (beispielsweise aus den Religionsgemeinden)
- Erstellung eines Verzeichnisses von potenziellen Kooperationspartner/innen für Schulen
- Arbeitszeit der Pädagog/innen für Elternbesuche

3.3 Ethnozentrismus/ethnozentrierter Kulturalismus

➤ Artikulierter Bedarf

Gewünscht wurden „Einführungen“ in „die Kultur der Türken“, „der Araber“, „der Muslime“ und „der Roma“, also von „den Kulturen“ der als „problematisch“ wahrgenommenen Ethnien. Dieser Wunsch lief auch auf „Handreichungen“ (im Sinne von Checklisten oder Gebrauchsanweisungen) für den Umgang mit Schüler/innen und Eltern hinaus, die einer als homogen und monolithisch betrachteten ethnischen Gruppe zugeordnet und dominant über diese ethnische Zuordnung wahrgenommen wurden.

Außerdem wurden Fortbildungen gewünscht, die „nicht zu theoretisch“, sondern auf die schulische Praxis ausgerichtet, möglichst kurz (eintägig) und vor Ort an der Schule stattfinden sollten.

Einzelne Schulleitungen, die selbst an Diversity-Trainings o. ä. Fortbildungen teilgenommen hatten, artikulierten auch einen Sensibilisierungs- und Qualifizierungsbedarf auf Seiten der Pädagog/innen im Sinne der Förderung von interkultureller bzw. Diversity-Kompetenz.

➤ Einschätzung des Bedarfs

Sofern es bei dem artikulierten Bedarf um die praxisbezogene Förderung interkultureller bzw. von Diversity-Kompetenz geht, sollte dieser Bedarf ernst genommen werden. Gleiches gilt für das Bedürfnis, Qualifizierungsmaßnahmen örtlich und zeitlich auf den Schulbetrieb abzustimmen und den Pädagog/innen bei der Bearbeitung des Qualifizierungsbedarfes möglichst wenig „zusätzliche“ (über die regulären Arbeitsabläufe zeitlich hinausgehende) Belastungen zuzumuten.

Aus den konkreten Problembeschreibungen lässt sich allerdings vor allem eine (auch) unter Pädagog/innen verbreitete begriffliche und inhaltliche Unsicherheit bei der Wahrnehmung und Deutung der realen Vielfalt und Verschiedenheit von Hintergründen, Herkunftsn und Identitäten ableiten. Dabei geht es nicht zuletzt um Schwierigkeiten bei der Wahrnehmung unterschiedlicher Milieus, individueller Familienkulturen sowie individueller Persönlichkeiten jenseits ethnizierender und konfessionalisierender Zuschreibung (d.h.: jenseits einer Überbewertung von ethnischer und religiös-weltanschaulicher Herkunft). Eine verallgemeinernde Einführung in „die Kultur“ von Gruppen, die – nur nach den Kriterien der Ethnizität und/oder des religiös-weltanschaulichen Bekenntnisses unterschieden und kategorisiert werden – als klar gegeneinander abgrenzbare, in sich homogene und monolithische feststehende Herkunftsgemeinschaften zu kategorisieren wären, ist wenig geeignet, diese Wahrnehmungsschwierigkeiten zu mindern. Vielmehr steht ein Versuch, den Umgang mit Schüler/innen und Eltern mit (unterschiedlichem) Migrationshintergrund durch pauschalisierende „Handreichungen“ zu optimieren, eher in der Gefahr, kontraproduktiv zu wirken.

Wenn es um die kritische Reflexion ethnozentriert-kulturalistischer Stereotypisierungen geht, wird vielmehr das Hinterfragen des handlungsleitenden Verständnisses von „Kultur“ und „interkultureller Kompetenz“ notwendig.

„Im vorherrschenden Alltagssprachgebrauch, wird »Kultur« zumeist als Unterscheidungsmerkmal zwischen »den Deutschen« – gemeint sind dann: weiße ethnische Deutsche ohne Migrationshintergrund – und »den Ausländern« thematisiert, wobei unter Letztere dann zumeist auch alle nichtweißen Deutschen mit und ohne Migrationshintergrund, deutscher wie nichtdeutscher Herkunftssprache subsumiert werden. So wird häufig eine »Herkunftskultur« konstruiert, die als etwas eindeutig Beschreibbares, Unveränderliches und Einheitliches verstanden wird, das sowohl das Alltagsleben als auch Identitäten und Zugehörigkeiten strukturiert.“³³

So ein Verständnis von „Kultur“ kann der Wahrnehmung tatsächlicher kultureller Unterschiede und Gemeinsamkeiten eher im Wege stehen.

Beim Stichwort „Kultur“ geht es nicht nur und nicht vorrangig um ethnische bzw. national-ethnische Prägungen. Vielmehr geht es um – im Zuge der individuellen Sozialisation erlernte und erworbene – gemeinsame geistige Prägungen, bei denen nicht zuletzt soziale und soziokulturelle Milieus, regionale Herkunftsn (inklusive urbaner oder ländlicher Lebensverhältnisse), Bildungs- und Berufsbiographien, Generationsunterschiede, Genderspezifika und ähnliche Faktoren eine wesentliche Rolle spielen. Denkt man diesen Kultur-Begriff weiter, ergibt sich,

1. dass die kulturelle Identität jedes Menschen eine Schnittmenge aus unterschiedlichen Kulturen ist;
2. dass jeder Mensch über Erfahrungen mit interkulturellen Begegnungen und Konflikten verfügt – wie z.B. Generationskonflikte über Musik, Lebensstile, Kleidung usw. oder die Begegnung von Patienten (Nichtmedizinern) und Ärzten;
3. dass sich Kulturen per se nicht scharf gegeneinander abgrenzen lassen, in sich mehr oder minder vielfältig, aber nie völlig homogen sind und sich – solange sie „leben“ – permanent verändern und weiter entwickeln, also i. d. R. weder völlig geschlossen noch statisch sind.

³³ Chung, Carl: IKÖ – was ist das und was soll das? Arbeitspapier 2/2010, hrsg. durch MBT »Ostkreuz«/Stiftung SPI. In: http://www.stiftung-spi.de/download/sozraum/chung_2010_2.pdf, S. 3 (08.08.2012).

Die Sinus-Milieustudien verdeutlichen außerdem, dass sich, je höher der soziale Status und das Bildungsniveau sind, sich die Kultur und Lebensstile von Menschen unterschiedlicher ethnischer Herkunft mit und ohne Migrationshintergrund an globalisierte westliche Muster angleichen.

„Das wiederum bedeutet, dass etwa ein gemeinsamer »Migrationshintergrund Türkei« noch nicht sehr viel über tatsächliche kulturelle Identitäten aussagt: Angenommen eine türkeistämmige Lehrerin trifft in einer Kreuzberger Schule auf einen türkeistämmigen Vater. Nehmen wir an, die Lehrerin wurde in den 1970er Jahren als Kind einer alevitischen, links-kemalistisch orientierten Intellektuellenfamilie (nämlich von in Deutschland Studierenden aus der Türkei) in Berlin geboren, wuchs in einem »kosmopolitischen Intellektuellenmilieu« in Berlin-Dahlem auf, wurde Anfang der 1990er Jahre durch Einbürgerung Deutsche, studierte in Berlin, Bielefeld und Birmingham, lebt in Berlin-Charlottenburg in einer Lebenspartnerschaft mit einem britischen Anglistik-Dozenten indisch-südafrikanischer Herkunft und unterrichtet in Berlin-Kreuzberg Englisch und Deutsch. Sie hat zwar sehr wahrscheinlich Erfahrungen mit ethnozentrierter und rassistischer Diskriminierung erlitten, muss darüber hinaus aber nicht sehr viele kulturelle Eigenschaften mit dem Vater eines Schülers gemein haben, der z.B. in den 1970er Jahren als Kind einer »Gastarbeiter«-Familie (die aus einem anatolischen Dorf über Ankara nach Deutschland einwanderte) in Berlin-Wedding geboren wurde, in einem bildungsfernen, zunehmend traditionsorientierten sunnitisch-islamischen Arbeitermilieu aufwuchs, Anfang der 1990er Jahre keinen Ausbildungsplatz fand, jetzt im Gemüseladen eines Onkels in Kreuzberg arbeitet, mit einer Cousine 2. Grades aus dem Dorf seiner Großeltern verheiratet ist und nun von der Lehrerin zum Gespräch gebeten wurde, weil sein Sohn den Unterricht permanent mit vulgären sexistischen Sprüchen und Verhaltensweisen stört. Tatsächlich muss die kulturelle und lebensweltliche Kluft zwischen der Lehrerin und dem Vater ihres verhaltensauffälligen Schülers keineswegs geringer sein als jene zwischen diesem Vater und einer deutschstämmigen Kollegin, die etwa als Arbeiterkind im Ruhrgebiet aufwuchs. Und die Gemeinsamkeit aufgrund des Migrationshintergrundes »Türkei« verbesserte keineswegs notwendig die kulturübergreifende Verständigung, sondern könnte ggf. sogar konfliktverschärfend wirken.“³⁴

Der erweiterte und dynamische Kulturbegriff, zu dem diese Überlegungen und Einsichten führen, hat wiederum Konsequenzen für das Verständnis von „interkultureller Kompetenz“:

„Interkulturelle Kompetenz ist keine Sonderkompetenz im Sinne einer „Gebrauchsanweisung“ zum Umgang mit »Fremden« oder »Ausländer/innen«, sondern die allgemeine Kompetenz im Umgang mit Menschen als Individuen und das Bewusstsein über die kulturelle Prägung von Wahrnehmung und Verhalten (auch der eigenen). Zu solch einer selbstreflexiven Haltung gehört auch die Fähigkeit wahrzunehmen, wer unter welchen Voraussetzungen wo als »fremd« unterschieden wird, also die Kompetenz zur Wahrnehmung und Reflexion ab- und ausgrenzender Unterscheidungen bzw. der Muster und Mechanismen des »Fremd-Machens«. Als ein Oberbegriff für eine Reihe von Fähigkeiten und Eigenschaften beinhaltet »Interkulturelle Kompetenz« deswegen besonders Vorurteilsbewusstsein und Bewusstsein für die eigene Stellung und Rolle, Authentizität und Selbst-Bewusstsein, Einfühlungsvermögen und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel sowie Konflikt- und Kompromissfähigkeit.“³⁵

Die Stärkung dieser Kompetenzen ist indes eine wesentliche Grundlage

- für die Reflexion von (vorschnellen und/oder unzulässig verallgemeinernden, insbesondere negativ konnotierten) Zuschreibungen nach Maßgabe der Abstammung, ethnischen Herkunft, Muttersprache oder Religionszugehörigkeit sowie deren Wirkung auf die Wahrnehmung und Beurteilung von Schüler/innen (und Eltern);

³⁴ Ebd., S. 9.

³⁵ MBT »Ostkreuz«/Stiftung SPI (Hg.): Vielfalt gestaltet – Handreichung zu Diversity in Schule und Berufsvorbereitung. In: http://www.stiftung-spi.de/download/sozraum/handreichung_diversity.pdf, S. 29 (08.08.2012).

- für eine ressourcenorientierte Wahrnehmung der individuellen Schüler/innen mit ihren jeweils spezifischen familiären Hintergründen sowie der darauf bezogenen pädagogischen Handlungsmöglichkeiten zur individuellen Förderung;
- für die Stärkung des Vertrauensverhältnisses zwischen Pädagog/innen und Eltern sowie einer gelingenden Gestaltung der Erziehungspartnerschaft von Schule und Elternhaus;
- für die Reflexion der Verinnerlichung ethnizierender/ethnozentriert-kulturalisierender Zuschreibungen in der Selbstwahrnehmung von Betroffenen (Schüler/innen);
- für eine sachgemäße Differenzierung zwischen tatsächlichen ethnischen bzw. kulturellen und ethnozentriert-kulturalisierten Konflikten;
- für die Fähigkeit, Intoleranz bzw. politisch-ideologischen oder religiös-fundamentalistischen Einflussbestrebungen etwa aus dem familiären Umfeld von Schüler/innen Grenzen zu setzen, ohne selbst in Kulturalisierungen oder Abwertungen zu verfallen und für die Überwindung einer vielfach zu beobachtenden Sprach- und Hilflosigkeit hinsichtlich der Thematisierung der realen Konfliktlagen.

Die kritische Reflexion von ethnozentriert-kulturalisierenden Zuschreibungen, Deutungs- und Wahrnehmungsmustern auf Seiten der Pädagog/innen (als deutungsmächtigster Akteursgruppe an der Schule) ist dabei nicht zuletzt deshalb notwendig, um Probleme und Konflikte, die (auch) auf Normen- und Werteorientierung in den Elternhäusern zurückzuführen sind, nicht diskriminierend thematisieren und bearbeiten zu können.

Solche Konflikte, werden – auch schon an Grundschulen – nicht zuletzt durch verinnerlichte, ethnisierte Zuschreibungen und ethnozentriert-kulturalistische Identitätskonstruktionen auf Seiten der Schüler/innen ausgelöst oder verschärft. Da sie im Grundschulalter noch nicht ideologisch verfestigt sind, können sie an Grundschulen leichter pädagogisch bearbeitet werden als an Oberschulen, weshalb hier ein Schwerpunkt der Prävention gesetzt werden sollte.

Da bei der Problemwahrnehmung die Kategorien „Kultur“, „Ethnizität“, „Nationalität“ und „Religion“ nicht immer trennscharf von einander unterschieden werden und z. T. tatsächlich ineinander übergehen, kann es sinnvoll sein, das Thema „Ethnozentrismus/ethnozentrierter Kulturalismus“ nicht isoliert, sondern gemeinsam etwa mit dem Thema „Religion und Gruppenkonflikte“ zu behandeln. Da in die Wahrnehmung und Deutung von ethnisch-kultureller Herkunft und Identität auch immer wieder ideologische Derivate der völkisch-rassistischen Vorstellung der „Blutsnation“ bzw. der Identität von Ethnie und Nation als „blutgebundener Volksgemeinschaft“ oder „rassistisch-völkisch gegründeter Abstammungs- und Schicksalsgemeinschaft“ einfließen, kann es sich auch anbieten, diese Themen von vorn herein im Zusammenhang mit dem Thema „Rassismus“ zu bearbeiten (was sich – s. o. – umgekehrt auch aus Sicht der Auseinandersetzung mit Rassismus empfiehlt).

Dabei sollte und kann durchaus dem Bedürfnis entsprochen werden, die inhaltliche Auseinandersetzung nicht zu „abstrakt“, sondern möglichst an der schulischen Praxis orientiert – also anhand von Praxisbeispielen – zu bearbeiten. Insofern kann das „Durchspielen“ von konkreten Fällen (mit Perspektivwechseln, ggf. auch mit paradoxen Interventionen oder in Form der kollegialen Beratung) ein wirksames Mittel prozessbegleitender Beratungen sein, in die (als Fachberatung) auch die Klärung von handlungsleitenden Grundbegriffen oder Diversity-Trainings „eingebaut“ werden können.

Eine weitere mögliche Methode zur Bearbeitung des Themas „kulturelle Prägung, Identität und Normenkonflikte“ könnte die Biographiearbeit im Rahmen von Erzählwerkstätten – sowohl mit Schüler/innen als auch mit Eltern – sein. Insofern sich auch die Pädagog/innen „auf Augenhöhe“ in diese Formate einbringen, kann dieser Ansatz auch die Elternpartizipation im Sinne der Erfahrung von Gleichwertigkeit in der zwischenmenschlichen Begegnung fördern.

➤ Mögliche Handlungsansätze/Maßnahmen

- Fachliche Fortbildung zum Thema (mit Bezug zu Unterrichtsinhalten, dienstlichen Verfahren und zur Schulentwicklung) für Pädagog/innen
- Fallbezogene Beratung bzw. auf konkrete Problemlagen/Vorfälle bezogene Workshops für Pädagog/innen (als Workshop-Reihe im Kontext prozessbegleitender Beratung)
- Fallbezogene (ggf. extern moderierte) kollegiale Beratung (ggf. im Rahmen einer Prozessbegleitung)
- Prozessbegleitende Beratung und Coaching für Pädagog/innen zum Themenkomplex „GMF, vorurteilsbezogene Konflikte, Kultur, Identität und Diversity“
- Entwicklung und Erprobung geeigneter Formate zur Bearbeitung von GMF-Vorkommnissen und Konflikten in „Koproduktion“ mit geeigneten Kooperationspartnern (ggf. mit Co-Teaching-Ansätzen)
- Schulübergreifende Intervision (ggf. extern moderiert und im Rahmen einer Prozessbegleitung) und Transfer von guter Praxis
- Biographiearbeit (mit Schüler/innen, Eltern und Pädagog/innen) mittels spezifisch angepasster Formate von „Erzählwerkstätten“ (ggf. auch als medienpädagogische Projekte) zum Thema „Kulturelle Identität – Werteorientierungen – Erziehungsziele“ o. ä.

3.4 Religion und Gruppenkonflikte: Religiöser Chauvinismus/Konfessionalismus

➤ Artikulierter Bedarf

Breit artikuliert wurde ein Bedarf zur „Einführung in den Islam“, d.h. der Vermittlung von Grundkenntnissen über „den Islam“ und über Normen- und Werteorientierungen in „normalen islamischen“ sowie religiös verwurzelten islamischen und islamistischen Milieus. Außerdem wurden Hilfestellungen gewünscht, um islamistische Argumentationsmuster und Verschwörungstheorien identifizieren und von religiös konnotierten Formen des Aberglaubens unterscheiden zu können. Darüber hinaus wurde wiederum nach „Handreichungen“ zum Umgang mit (männlichen) Muslimen gefragt. In diesem Zusammenhang wurden Fragen nach bzw. Argumentationsstrategien zu traditionell-patriarchalischen Gender-Bildern, den Hintergründen des „Ehr“-Begriffs (*Namus* und *Şeref*) thematisiert.

Mit Blick auf die Auseinandersetzung mit traditionell-patriarchalischen Gender-Rollen, „islamischen“ Normen (Familienehre/*Namus*) und intra-religiösen Konflikten wurde formuliert, dass eigentlich ein qualifiziertes Gespräch mit den Eltern gesucht werden müsste, wofür allerdings keine hinreichenden (Zeit-/Personal-) Ressourcen zur Verfügung stünden.

Einige Schulleitungen sahen auch einen Bedarf, mit den Schüler/innen über den Nahostkonflikt (im Sinne eines interreligiösen Konflikts) qualifiziert ins Gespräch zu kommen.

➤ Einschätzung des Bedarfs

Da insgesamt vergleichsweise große Unsicherheiten im Umgang mit dem Thema „Religion“ und hinsichtlich der Unterscheidung zwischen politischen Ideologien und Ideologemen einerseits und religiös-weltanschaulichen Herkunft, Identitäten sowie Praktiken andererseits zu bestehen scheinen, sollte der Bedarf an Vermittlung grundlegender und seriöser Informationen über die (jeweils vor Ort relevanten) Religionen ernst genommen werden. Dies betrifft v. a. Grundlagenwissen über die christlichen Konfessionen, das Judentum und v. a. über den Islam sowie seine verschiedenen Glaubensrichtungen (inkl. des Alevismus) und der Glaubenspraktiken. Gleiches gilt für den Wunsch nach „Handwerkszeug“ zur Unterscheidung von Religion und sich auf Religion berufender politisch-extremistischer Ideologie sowie von theologischen Lehren und Volksglauben.

Da die Vorstellung weit verbreitet ist, dass die verschiedenen abrahamisch-monotheistischen Glaubensrichtungen einander sehr „fremd“ wären und kaum Gemeinsamkeiten hätten³⁶, erscheint es sinnvoll, die (abrahamischen) Religionen im Zusammenhang – sowohl mit Blick auf ihre gemeinsamen religionsgeschichtlichen Wurzeln und gemeinsamen Glaubensvorstellungen als auch auf ihre Unterschiede und Besonderheiten – zu behandeln. Besonders wirksam hinsichtlich der Authentizität können dabei Formate sein, die fachliche Kompetenz (auch hinsichtlich der kritischen Exegese heiliger Schriften und einer religionswissenschaftlichen Perspektive), didaktische Professionalität und (Selbst-) Reflexionskompetenz mit einer interreligiösen Team-Konstellation verbinden, also Formate, welche auch die persönlichen Glaubensvorstellungen und -praktiken von Gläubigen einbringen, reflektieren und zur Pluralität der Glaubensüberzeugungen und -praktiken sowohl innerhalb der eigenen als auch anderer Religionen ins Verhältnis setzen können. Zugleich sollte an den religiösen bzw. philosophisch-weltanschaulichen Vorstellungen der Teilnehmenden angeknüpft werden, um Selbstreflexion nicht nur als Anschauungsobjekt einzubringen, sondern auch als Erfahrung zu ermöglichen. Darüber hinaus können solche Settings, wie schon weiter oben beim Thema Antisemitismus angemerkt, für eine multiperspektivische Thematisierung des Nahostkonfliktes (mit Bezug zu Familiengeschichten und persönlichen Biographien) sowie zur Bearbeitung antijudaistischer und antisemitischer Ideologien genutzt werden. Ein interreligiöses Setting könnte auch helfen, authentische Orte religiösen Lebens (Kirchen, Moscheen und Synagogen etc.) als Lernorte zu nutzen und diesbezüglich ggf. vorhandene Vorbehalte zu überwinden – etwa von traditionell-religiös verwurzelten islamischen oder islamistisch beeinflussten Eltern und Schüler/innen gegenüber dem Besuch von Synagogen, Kirchen und Cem-Häusern oder von Aleviten, Christen und Atheisten gegenüber dem Besuch von Moscheen.

Zugleich sollte bei der Behandlung von Themen wie „Religion und Gruppenkonflikte“, „Religiöse Normen und Erziehungsziele“ etc. der Bezug zur schulischen Praxis nicht verloren gehen, sondern an Fragen angeknüpft werden, die im Alltag der (jeweils betreffenden) Schule tatsächlich von Bedeutung sind.

Da die Übergänge vom Thema „Religion“ zum Thema „Kultur“ fließend sind, kann sich (wie bereits oben zum Themenkomplex „Ethnozentrismus/ethnozentrierter Kulturalismus“ angemerkt), zu Fragen von Normen und Werteorientierungen, eine gemeinsame Bearbeitung dieser Themen bzw. die Thematisierung der Zugehörigkeit zu religiös-weltanschaulichen Bekenntnisgemeinschaften als Diskriminierungsmerkmal im Kontext des Syndroms Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit anbieten. Zwar ist es sinnvoll, analytisch zwischen den verschiedenen Kategorien zu differenzieren und „Religion“, „religiös-weltanschaulichen Chauvinismus/Konfessionalismus“, „Kultur“, „ethnozentriert-kulturalistischen Chauvinismus“, „Rassismus“, „Antisemitismus“, „Antijudaismus“, „Islam- und Muslimfeindlichkeit“ etc. jeweils einzeln zu definieren. Bei der Bearbeitung der Erscheinungsformen sollte aber der (nicht nur schulischen) Realität Rechnung getragen werden, dass die verschiedenen Elemente Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in einem Kontext wirken und in der Praxis oft nur schwer trennscharf zu unterscheiden sind. Gleiches gilt für die Hintergründe von (vormodern-patriarchalischen) „Ehr“-Konzepten und Gender-Rollen, die zumeist auch religiös konnotiert sind oder vordergründig religiös begründet werden.

Um nicht eine Religion unangemessen herauszustellen und möglichst viele persönliche Bezüge zu ermöglichen, ist es bei der Behandlung der Vielfalt von Glaubensströmungen, -praktiken und -intensitäten sinnvoll, verschiedene Bekenntnisse sowie im Sinne der Tradition des jeweiligen Mainstreams, „strenge“ und „liberale“, volkstümliche, traditionsorientierte, extremistisch ideologisierte und aufgeklärt-modernistische, religionsverwurzelte und säkular orientierte Strömungen und Milieus verschiedener Religionen miteinander zu vergleichen. Wenn es z. B. darum geht, den anatolischen Alevismus als eine aus der schiitischen Mystik hervorgegangenen Glaubensrichtung vorzustellen, können nicht nur seine Beziehungen zum islamischen Sufismus (Derwisch-Orden, Rumi, Hafis etc.), sondern auch Vergleiche zur jüdischen (kabbalistischen) und

³⁶ Nämlich bis zur Annahme, bei „Allah“ (arab. „Gott“ bzw. „der Gott“) handle es sich per se um einen „anderen Gott“ als *Elohim*/יהוה (*Adonai*), den HERRN der hebräischen Bibel und „Gottvater“ der göttlichen Trinität des Christentums.

christlichen Mystik (Hildegard von Bingen, Franziskus von Assisi, Meister Eckhart etc.) sowie Parallelen zur daoistischen und buddhistischen Mystik thematisiert werden.

Um bei der Betrachtung „fremder“ Religionen die „touristische“ Perspektive (d.h. den Exotismus) aufzubrechen, kann es sich empfehlen, etwa die Islamrezeption (Rumi, Hafis usw.) in den Werken Johann Wolfgang von Goethes und Friedrich Rückerts sowie den Einfluss Moses Mendelssohns auf Gotthold Ephraim Lessing (Nathan der Weise) aufzugreifen, d.h. Islam und Judentum als Teil der deutschen Kulturgeschichte zu thematisieren. Dies kann auch zur Entwicklung pädagogischer Ansätze beitragen, durch die eine stärkere Identifikation von Schüler/innen (und Eltern) aus muslimischen und alevitischen Familien mit den Inhalten des Regelunterrichts und den Bildungszielen der Schule ermöglicht wird.

Dem von den befragten Schulleitungen artikulierten Bedarf entsprechend sollten bei der Thematisierung der Vielfalt von Glaubensvorstellungen und -praktiken auch spezifische Merkmale und Argumentationsmuster von Gruppierungen behandelt werden, die Religion politisch-extremistisch ideologisieren. Tatsächlich bedarf es der Unterstützung der Schulen bei ihrer Einschätzung, welche der örtlichen Moscheevereine, deren Moscheen und Koranschulen von Schüler/innen besucht werden bzw. Einfluss auf Elternhäuser haben. Dies gilt auch für die Einschätzung von islamischen Religionslehrer/innen, die von der *Islamischen Föderation Berlin*³⁷ entsandt werden. Deren Wirken an Berliner Schulen scheint hinsichtlich konfessionalistischer Konflikte oder einer islamistischen Deutungshoheit über „den Islam“ bzw. „die Muslime“ nicht einheitlich als „konstruktiv“, „unschädlich“ oder „kontraproduktiv“ einschätzbar zu sein, sondern offenbar sehr von der jeweiligen individuellen Lehrkraft abzuhängen.

Insofern ist die Unterstützung bei der Identifizierung islamistischer Argumentationsmuster und der Einschätzung (potenzieller) islamischer Kooperationspartner/innen in dem die Schule umgebenden lokalen Gemeinwesen auch für die Identifizierung von Ressourcen notwendig. Denn zu den (möglichen) Ressourcen für die Bearbeitung des Themas „Religion und Gruppenkonflikte“ sind neben den Ethik- sowie den Religionslehrer/innen der evangelischen und der katholischen Kirche potenziell auch die ggf. an den Schulen tätigen Lehrkräfte für den islamischen und alevitischen Religionsunterricht in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus bieten sich Kooperationen mit externen Partner/innen an, die jedoch hinsichtlich ihrer fachlichen Eignung eingeschätzt werden sollten. Die Verantwortung für die Einschätzung von Kooperationspartnern hinsichtlich ihrer Seriosität und Eignung liegt bei den Schulleitungen, die (abgesehen von allgemein bekannten No-Gos) mit der Vielfalt möglicher Partner/innen vor Ort differenzierter und situationsgerechter umgehen können als eine übergeordnete Verwaltungsebene. Angesichts der Unübersichtlichkeit der Träger- und Projektlandschaft in Berlin und des Umfangs an Fachkenntnissen, die zur Einschätzung potenziell problematischer Gruppierungen notwendig sind, sollten Schulleitungen, die Bedarf an diesbezüglicher Beratung und Unterstützung anmelden, mit dieser Verantwortung nicht allein gelassen werden.

➤ Mögliche Handlungsansätze/Maßnahmen

- Fallbezogene Beratung bzw. auf konkrete Problemlagen/Vorfälle bezogene Workshops und Argumentationstrainings für Pädagog/innen (als Workshop-Reihe im Kontext prozessbegleitender Beratung)

³⁷ Dieser islamische Dachverband gilt als von der *Islamischen Gemeinschaft Millî Görüş* (IGMG) dominiert. Die IGMG wird von der Abteilung Verfassungsschutz der Berliner Senatsverwaltung für Inneres und Sport dem legalistischen Islamismus zugerechnet. Zwar konstatiert der Berliner Verfassungsschutzbericht 2011, dass seit einigen Jahren einzelne Tendenzen der Führungsfunktionäre in Deutschland erkennbar wären, eine größere Eigenständigkeit zu erlangen und sich allmählich von der islamistischen „Millî Görüş“-Ideologie Necmettin Erbakans (1926-2011) zu lösen, eine eindeutige Distanzierung von der „Nationalen Sicht“ (= Millî Görüş) sei aber bislang nicht ersichtlich. Insofern gibt es – abgesehen vom Eindruck mangelnder Transparenz – keine einheitliche und eindeutige Einschätzung der IGMG, aber für den Berliner Verfassungsschutz nach wie vor Anhaltspunkte für den Verdacht verfassungsfeindlicher Bestrebungen, die von der IGMG ausgehen.

- Fachliche Fortbildung zum Thema (mit Bezug zu Unterrichtsinhalten, dienstlichen Verfahren und zur Schulentwicklung) für Pädagog/innen
- Prozessbegleitende Beratung und Coaching für Pädagog/innen
- Fallbezogene (ggf. extern moderierte) kollegiale Beratung (ggf. im Rahmen einer Prozessbegleitung)
- Entwicklung und Erprobung geeigneter Formate zur Bearbeitung von GMF-Vorkommnissen und Konflikten in „Koproduktion“ mit Kooperationspartnern
- Arbeitszeit der Pädagog/innen für Elternbesuche

3.5 „Deutschfeindlichkeit“

➤ Artikulierter Bedarf

Artikuliert wurde ein Unterstützungsbedarf hinsichtlich der Handlungsfähigkeit (Argumentation) mit als „deutschfeindlich“ kategorisierten Abwertungen und Vorfällen.

➤ Einschätzung des Bedarfs

Bei dem, was unter „Deutschfeindlichkeit“ verstanden wurde, geht es tatsächlich um diskriminierende Verhaltensweisen und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, die von Menschen mit Migrationshintergrund bzw. (nach der Fremdwahrnehmung und eigenem Selbstverständnis) „Nichtdeutschen“ ausgeht und sich gegen Personen ohne und mit Migrationshintergrund richtet, denen von den Diskriminierenden Eigenschaften oder Verhaltensweisen zugeschrieben werden, die die Diskriminierenden – negativ konnotiert – mit „deutsch“ assoziieren. Diese Fälle sowie Problem- und Konfliktlagen sind i. d. R. zum Problemkomplex „Ethnozentrismus/ethnozentrierter Kulturalismus“ oder „religiöser Chauvinismus/Konfessionalismus“, teilweise auch zu Erscheinungsformen des Rassismus, der Homophobie und des Sexismus zu zählen. Zum Teil spiegeln sie auch unreflektierte Identitätskonstruktionen im Kontext multidimensionaler Machtasymmetrien. Die Bearbeitung dieser Fälle sowie Problem- und Konfliktlagen sollte möglichst in den jeweils maßgeblichen inhaltlichen Kontexten erfolgen.

3.6 Homosexuellenfeindlichkeit

➤ Artikulierter Bedarf

Da Erscheinungsformen feindseliger Haltungen (Schimpfwort „schwul“, „schwule Sau“) gegen Schwule, Lesben, Bisexuelle und TransPersonen in Abwesenheit von erkennbar Betroffenen als „Normalität“ des Schulalltags wahrgenommen und noch nicht als prekär empfunden wurden, wurde kein spezifischer Handlungs- und Unterstützungsbedarf formuliert.

Allerdings wurde – da als wesentliche Ursache homophober Haltungen der Schüler/innen die Elternhäuser vermutet wurden – erwähnt, dass eigentlich qualifizierte Gespräche mit den Eltern geführt werden müssten, wofür allerdings keine hinreichenden (Zeit-/Personal-) Ressourcen zur Verfügung stünden.

➤ Einschätzung des Bedarfs

Homophobie bzw. LSBT-Feindlichkeit ohne (d.h.: in Abwesenheit von) Homo- und Bisexuellen oder TransPersonen sind bei der Verbreitung entsprechender Wahrnehmungs- und Deutungsmuster sowie Verhaltensweisen in der Gesellschaft eher die Regel als die Ausnahme und insofern kein Anlass

zur Entwarnung. Homophobe Einstellungen sind in der gesamten Gesellschaft verbreitet; vergleichsweise „harmlose“ Formen wie „Schwulenwitze“ bzw. Witze, bei denen auf die homosexuelle Orientierung von Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens (wie des Regierenden Bürgermeisters von Berlin, des Bundesaußenministers etc.) als Kern der Pointe Bezug genommen wird, stoßen bis in die „Mitte der Gesellschaft“ auf Resonanz. Aber auch „harmlose“ Scherze (etwa von Comedians in TV-Mainstreamprogrammen), die Abweichungen von heteronormativen Geschlechtsidentitäten, Gender-Rollen und der heterosexuellen Orientierung als Witz behandeln, sind keine Taten ohne Opfer und senden Signale darüber aus, was als allgemein „normal“, „akzeptabel“, „unnormale“ und „verwerflich“ gilt. So entstehen und verfestigen sich auch informelle Zugangsbarrieren zu gleichberechtigter Teilhabe nach dem Merkmal „sexuelle Identität“/„sexuelle Orientierung“ in (nicht nur schulischen) Alltagskulturen.

Grundsätzlich ist die Annahme, dass bei homosexuellenfeindlichen Ausdrücken und Witzen gar keine Betroffenen anwesend seien, schwer zu verifizieren bzw. zweifelhaft. Denn in den Allgemeinen Hinweisen zu den Rahmenplänen für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule (A V 27) wird bei der Behandlung des Themas „sexuelle Orientierung“ die statistische Wahrscheinlichkeit, mit der sich homo- oder bisexuelle Schüler/innen in der Gesamtzahl der Schüler/innen einer Schule wiederfinden, explizit angeführt: *„Mindestens 5 % aller jungen Menschen entwickeln eine gleichgeschlechtliche sexuelle Identität, ein weitaus größerer Anteil macht gleichgeschlechtliche sexuell-emotionale Erfahrungen oder orientiert sich bisexuell.“*³⁸. Diese statistische Verteilung betrifft nicht nur Schüler/innen, sondern auch Pädagog/innen und andere Schulakteure, welche durch diskriminierende Äußerungen stigmatisiert und so in ihrem Arbeitsalltag belastet werden. Zudem treffen solche Beschimpfungen nicht nur homo- und bisexuelle Personen; auch Schüler/innen oder Pädagog/innen, die homosexuelle Freund/innen haben, leiden unter diesen Negativzuschreibungen.

Tatsächlich ist in diesem Zusammenhang auch die Elternarbeit in mehrfacher Hinsicht ein Thema, da einerseits die Weitergabe internalisierter Wertvorstellungen in den Elternhäusern stattfindet und andererseits in Berlin – gerade in Bildungseinrichtungen – das Thema „Vielfalt“ auch die Vielfalt von Familienformen (bürgerliche Kleinfamilie, Großfamilien, Einelternfamilien, Patchwork-Familien, Regenbogenfamilien usw.) zu berücksichtigen hat. Die Gewährleistung chancengleicher Teilhabe aller Eltern, aber auch der Schüler/innen, die in verschiedenen familiären Lebensgemeinschaften aufwachsen, gehört zum Auftrag der Schule (im Sinne des SchulG).

Für die Bearbeitung von Homosexuellenfeindlichkeit an Schulen wäre insofern die Vermittlung verschiedener Lebensentwürfe innerhalb des Unterrichtes eine mögliche Handlungsstrategie.³⁹ Nach Einschätzung der Schulleiter/innen kann dies seitens der Schulen aufgrund mangelnder pädagogischer Ressourcen aber kaum gewährleistet werden, da die Lehrkräfte mit der Bearbeitung dieses Themas sowohl zeitlich als auch inhaltlich überfordert seien. Fortbildungsangebote, die sowohl Informationen vermitteln als auch konkrete Handlungsoptionen aufzeigen, wären hier eine mögliche Maßnahme. Darüber hinaus sollte der Dialog mit den Elternhäusern – gegebenenfalls in Kooperation mit schulexternen Institutionen – als integraler Bestandteil in die pädagogische Arbeit der Schulen eingegliedert werden, auch wenn dies zusätzliche Ressourcen (des LISUMs, aus Landesprogrammen o. ä.) erfordert.

Da von den befragten Schulleitungen aber bezüglich der Homosexuellenfeindlichkeit kein dringender Handlungs- und Unterstützungsbedarf artikuliert wurde, bietet es sich an, das Thema in inhaltlich erweiterten Kontexten zu bearbeiten, beispielsweise als Syndromelement Gruppenbezogener

³⁸ Allgemeine Hinweise zu den Rahmenplänen für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule A V 27: Sexualerziehung. In:

http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/av27_2001.pdf?start&ts=1202460432&file=av27_2001.pdf, S. 6 (08.08.2012).

³⁹ Dies fordert auch die AV 27: „Die verschiedenen Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen müssen im Unterricht thematisiert werden, ohne dass die Unterschiedlichkeiten einer moralischen Wertung unterzogen werden. Sie sind als gesellschaftliche Realität zu akzeptieren, als gleichwertig zu betrachten und als Möglichkeiten für die eigene Lebensplanung der Schülerinnen und Schüler zu behandeln“, S. 3.

Menschenfeindlichkeit, als einen Aspekt von Diskriminierung und/oder im Zusammenhang mit religiösen und kulturell tradierten Normen- und Wertvorstellungen.

Zwar gibt es qualifizierte Angebote zur Fortbildung von Pädagog/innen sowie für Schüler/innenworkshops (etwa von ABqueer), die isolierte und punktuelle Bearbeitung des Themas „Homophobie“ mit ausschließlich externen Dozent/innen oder Trainer/innen birgt jedoch die Gefahr, das Thema als eines, das „nichts mit unserer Schule zu tun hat“, weiter zu veräußern.

Dies bedeutet allerdings nicht, dass sich das Thema auf den Ethik- und Religionsunterricht oder auf das Fach Sozialkunde/Politikwissenschaft o. ä. „abschieben“ ließe. Denn die Frage, in wie weit z. B. Lehr- und Lernmittel die Vielfalt von Familienformen, sexuellen Identitäten und Orientierungen berücksichtigen, die in der Lebenswelt der Schüler/innen vorkommen, stellt sich auch in Fächern wie Deutsch, Englisch, Französisch, Biologie und selbst in Textaufgaben des Mathematikunterrichts.

Darüber hinaus sollte die sexuelle Identität bzw. Orientierung als Diskriminierungsmerkmal in schulischen Antidiskriminierungsregeln, in Verfahren zur Meldung und Bearbeitung von Vorfällen etc. angemessen vorkommen und nicht nur von den regulären schulischen Gremien, sondern z. B. auch in Arbeitsgemeinschaften zur Durchführung des Projektes „Schule OHNE Rassismus“ erarbeitet werden.

➤ Mögliche Handlungsansätze/Maßnahmen

- Fachliche Fortbildung zum Thema GMF (mit Bezug zu Unterrichtsinhalten, dienstlichen Verfahren und zur Schulentwicklung) und Diversity-Trainings für Pädagog/innen und Schüler/innen AGen)
- Fallbezogene (ggf. extern moderierte) kollegiale Beratung (ggf. im Rahmen einer Prozessbegleitung)
- Erarbeitung/Optimierung von Verfahren zur Meldung und Bearbeitung von Konflikten und Vorfällen mit Bezug zu LSBT-Feindlichkeit
- Arbeitszeit der Pädagog/innen für Elternbesuche

3.7 Behindertenfeindlichkeit

➤ Artikulierter Bedarf

Kein spezifischer Bedarf.

➤ Einschätzung des Bedarfs

Behindertenfeindlichkeit und Exklusion von Behinderten wird spätestens im Zusammenhang mit der Inklusion von Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf ein Thema. Da aber von den befragten Schulleitungen zu diesem Thema kein dringender Handlungs- und Unterstützungsbedarf artikuliert wurde, bietet es sich an, es in inhaltlich erweiterten Kontexten zu bearbeiten, beispielsweise als Syndromelement Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und/oder als einen Aspekt von Diskriminierung.

3.8 Verschwörungstheorien

➤ Artikulierter Bedarf

Kein spezifizierter Bedarf; aber Hinweise von Schulleitungen auf Defizite auf Seiten der Lehrkräfte hinsichtlich der Fähigkeit Verschwörungstheorien als solche zu erkennen bzw. zwischen Verschwörungstheorien und anderen GMF-Erscheinungsformen zu unterscheiden. So würden etwa

Holocaustleugnung und religiöser Aberglaube in Verbindung mit sozialer Kontrolle von Lehrer/innen als Verschwörungstheorien kategorisiert.

➤ Einschätzung des Bedarfs

Problemlagen, die tatsächlich mit (etablierten) Verschwörungstheorien in Verbindung zu bringen sind, scheinen sich v. a. dem Thema „Antisemitismus“ zuordnen zu lassen und (bloß vereinzelt und) nur an Oberschulen eine Rolle zu spielen. Weitere in diesem Kontext bei der Befragung erwähnte Problemlagen gehören inhaltlich in die Themenfelder „Religion und Gruppenkonflikte“ und berühren das Thema „Identität und Identitätskonstruktionen“, nämlich das Bedürfnis, unter den Bedingungen multidimensionalen Machtasymmetrien die eigene Identität („Wir“-Gruppe“) gegen andere Gruppen abzugrenzen und sie durch die Abwertung Anderer aufzuwerten.

Soweit ein spezifischer Bedarf zur Stärkung der Kompetenz von Lehrkräften hinsichtlich der Identifizierung von (antisemitischen und antiwestlichen) Verschwörungstheorien sowie bezüglich der Argumentationsfähigkeit hierzu besteht, kann er augenscheinlich bei der Bearbeitung des Themas „Antisemitismus“ berücksichtigt werden. Insofern besteht tatsächlich kein spezifischer Handlungsbedarf.

3.9 Identität und Identitätskonstruktionen

➤ Artikulierter Bedarf

Von einer Schulleitung wurde der Wunsch geäußert, Unterstützung für die Auseinandersetzung mit Schüler/innen über Konstruktionen männlicher Identität zu bekommen. Auch wurde vereinzelt der Bedarf für eine intensivere Beschäftigung mit den individuellen Biographien und Familiengeschichten der Schüler/innen geäußert. Dabei ging es den betreffenden Schulleitungen insbesondere um einen besseren Zugang zu ihren Schüler/innen sowie um die Stärkung der Beziehung zwischen Pädagog/innen, Schüler/innen und Eltern.

➤ Einschätzung des Bedarfs

Bei den Gesprächen im Rahmen der Befragung von Schulleitungen kamen immer wieder Fragen zum Thema „Identität“ – v. a. zur ethnisch-kulturellen, religiös-weltanschaulichen, sexuellen und genderbezogenen Identität – auf. Thematisiert wurden dabei Vorfälle und Problemlagen, die den Phänomenbereichen des ethnozentriert-kulturalistischen und religiös-weltanschaulichen bzw. konfessionalistischen Chauvinismus, der Homophobie, des Sexismus/Machismo und traditioneller Gender-Rollen (monolithische und dichotomische Konzepte von Männlichkeit und Weiblichkeit) sowie vormodern-patriarchalischer Konzepte von Respekt, Pflicht, Ehre, Familie, Erziehung, Tugend, Sexualität etc. zuzuordnen sind. Solche Konzepte geraten z. T. in einen diametralen Gegensatz zum Auftrag und zu den Bildungs- und Erziehungszielen der Schule (gemäß SchulG). Reflektiert wurden sie teilweise auch im Zusammenhang mit krisenhafter Identitätsentwicklung unter den Bedingungen multidimensionaler Machtasymmetrien⁴⁰ und diverser – individueller, kollektiver und/oder fraternal empfundener – Exklusions- und Diskriminierungserfahrungen in einer pluralen Gesellschaft thematisiert. Darüber hinaus stellen sich Fragen nach altersgemäßen – auch aggressiv austestenden

⁴⁰ D. h., dass beim Aufeinandertreffen von zwei Personen verschiedene gesellschaftliche Machtunterschiede und Diskriminierungsverhältnisse gleichzeitig wirken: z. B. einerseits Weiß (Mehrheit/privilegiert), christlich-geprägt (Mehrheit/privilegiert) bildungsbürgerlich (privilegiert), weiblich (diskriminiert) und lesbisch (Minderheit/diskriminiert) auf Nichtweiß/mutmaßlicher Migrationshintergrund (Minderheit/diskriminiert), islamisch (Minderheit/diskriminiert), männlich (privilegiert) und heterosexuell (Mehrheit/privilegiert). Bei der Begegnung treffen – explizit oder unausgesprochen – alle diese Verhältnisse sozialer Ungleichheit (zuzüglich sozialer Status, institutioneller Funktion/Macht, individueller Kompetenzen und Defizite etc.) aufeinander.

– Formen der Identitätssuche in der Kindheit und Adoleszenz sowie über den kulturell unterschiedlich geprägten Umgang mit ihnen.

Als zentrale und allgemeinverbindliche Sozialisationsinstanz und Institution im lokalen Gemeinwesen steht die Schule dabei vor diversen Herausforderungen.

Zum Beispiel steht sie vor der Aufgabe, sich nicht von jugendlichen Konfliktakteuren in deren kulturalistisches Konfliktschema (etwa der Legitimation von Gewalt zur Wiederherstellung der „Familienehre“) einbinden zu lassen, sondern dieses Konfliktschema auf eine Weise in Frage zu stellen, die geeignet ist, die Jugendlichen zur Selbstreflexion und zum Perspektivwechsel anzuregen.

Als Institution steht die Schule vor der Herausforderung, teilweise mit extremer Intoleranz (bei Schüler/innen, Eltern und auch Pädagog/innen) umzugehen, ohne selbst zu „kulturalisieren“ oder zu „ethnisieren“ und in diesem Sinne diskriminierende Abwertungen vorzunehmen. Das gilt insbesondere dann, wenn die tatsächliche, wortgewaltige und durch die Institution Schule repräsentierte bildungsbürgerliche Leitkultur auf sozial randständige und bildungsbenachteiligte Milieus (mit und ohne Migrationshintergrund) trifft. Denn in diesen Begegnungen können unterschiedliche Vorstellungen von Bildung, z. T. entgegen gesetzte Erziehungsziele, unvereinbare Menschenbilder und Lebensentwürfe zusammenstoßen. Dabei muss die Schule ihren (gesetzlich fixierten) Aufgaben, Werteorientierungen und Leistungsanforderungen verpflichtet bleiben, mit denen v. a. Schüler/innen und Eltern aus gesellschaftlich integrierten und etablierten, deutschsprachigen, bildungsprivilegierten sowie freiheitlich-individualistisch und leistungsorientierten Milieus gut zurecht kommen (und in der Tendenz und im statistischen Durchschnitt Mädchen besser als Jungen). Es ist durchaus plausibel, dass in diesem Zusammenhang Benachteiligte sich demgegenüber auf monolithisch-dichotomisch konstruierte Gender-Rollen und traditionell-patriarchalische Vorstellungen und Inszenierungen von Männlichkeit beziehen und diese in entsprechenden ethnozentriert-kulturalistischen und konfessionalistischen Identitätskonstruktionen besonders betonen.

Vor diesem Hintergrund ist die Entwicklung zielgruppenspezifischer Ansätze zur Unterstützung selbstbestimmter Identitätsbildung gefordert. Eine selbstbestimmte Identitätsbildung abseits von Abwertungs- und Vorurteilmustern wird für Kinder und Jugendliche nur möglich, wenn entsprechende Vorbilder zur Verfügung stehen, und es dafür entsprechende Erprobungsräume gibt, in denen Erfahrungen der Gleichwertigkeit gemacht und Konflikte auf der Basis wechselseitiger Anerkennung ausgetragen werden können. Insofern sind Schulen angehalten, daran zu arbeiten, solche Erfahrungs- und Erprobungsräume zu schaffen und insgesamt als Institution für eine Kultur des Respekts sowie des Zusammenhalts in Vielfalt zu stehen, durch die Zugehörigkeit, Anerkennung und Teilhabe für Schüler/innen, Eltern und Pädagog/innen erfahrbar wird.

Ein probates Mittel zur Förderung einer entsprechenden – identitätsstiftenden, wertschätzenden und partizipationsorientierten – Schulkultur, die Zugangsbarrieren zu chancengleicher Teilhabe abbaut, kann das gegenseitige dialogische Kennenlernen auf Augenhöhe sein, z.B. im Rahmen von niedrigschwelligen Formaten der Biographiearbeit.

Darüber hinaus ist aber auch an fachliche Fortbildungen für Pädagog/innen, Projekte zur Auseinandersetzung mit Lehrinhalten, Lehr- und Lernmitteln sowie mit dem Schulprogramm und der öffentlichen Selbstdarstellung der Schule, prozessbegleitende Beratung deutungsmächtiger schulischer Akteure (Leitung, Gremien, Arbeitsgruppen) durch externe Coaches und Fachberater/innen sowie an die Überprüfung von Formen, Abläufen und Verfahren der Elternarbeit, der Elternpartizipation, der Schüler/innenpartizipation etc. zu denken. In all diesen Kontexten ist dann u. a. die Auseinandersetzung mit Schüler/innen über Konstruktionen und Inszenierungen männlicher und weiblicher Identität zu berücksichtigen. Wichtig ist, dass entsprechende Maßnahmen nicht abgehoben, sondern möglichst weitgehend in den schulischen Alltag integriert, implementiert werden.

➤ Mögliche Handlungsansätze/Maßnahmen

- Fachliche Fortbildung von Pädagog/innen zum Thema „Kultur – Identität – Vielfalt“ sowie zu verschiedenen Ansätzen der Biographiearbeit unter Einbeziehung von möglichen Arbeitsmaterialien (z. B. Isabel Morgenstern: Projekt Lebensbuch – Biographiearbeit mit Jugendlichen)
- Biographie-Werkstätten (Film), spezifische Formate der „Erzähl-Werkstatt“ für unterschiedliche Zielgruppen (Schüler/innen, Pädagog/innen und Eltern) entwickeln
- Prüfung von Lehrplänen, Lehr- und Lernmitteln hinsichtlich der Frage, ob und in wie weit die Vielfalt der tatsächlichen Lebenswelt der Schüler/innen (und ihrer Eltern) auch im Unterricht vorkommt. Dabei sollte es nicht um „Säuberungen“, sondern vielmehr um die bewusste pädagogische Thematisierung von Vorurteilmustern und Stereotypisierungen sowie um den pädagogischen Umgang mit diesen Vorgaben und Materialien gehen.

4. FAZIT

Bei dem Unterstützungsbedarf, so wie er sich nach den Äußerungen der befragten Schulleitungen sowie der Einschätzung des Mobilen Beratungsteams »Ostkreuz« darstellt, geht es nicht um moralische Appelle oder die Durchsetzung „politisch korrekter“ Formulierungen und Verhaltensweisen. Es geht auch nicht nur um die Umsetzung geltender rechtlicher Normen, sondern vor allem um die Sprach- und Handlungsfähigkeit von Pädagog/innen im Umgang mit vorurteilsbezogenen Problem- und Konfliktlagen. Es geht um die sachlich korrekte, angemessen differenzierte und multiperspektivische Wahrnehmung problematischer Verhältnisse und Verhaltensweisen, um die Kommunikation zwischen allen schulischen Akteuren, um die atmosphärischen Bedingungen für das gemeinsame Arbeiten und Lernen sowie die Lösung von Konflikten. Dafür ist die Auseinandersetzung mit Diskriminierung, vorurteilsmotiviertem Verhalten und mit Zugangsbarrieren zur Teilhabe am schulischen Leben eine (nicht nur rechtliche) Voraussetzung.

Der Bedarf scheint grundsätzlich sowohl an Ober- als auch an Grundschulen gegeben zu sein.

Tatsächlich besteht gerade in Grundschulen ein deutlicher Unterstützungsbedarf im Hinblick auf die Problembereiche Rassismus, ethnozentrierter Kulturalismus/kultureller Chauvinismus, Religion und Gruppenkonflikte/Konfessionalismus sowie Identität/Identitätskonstruktionen. Aus dem Ergebnis der Befragung lässt sich in diesem Zusammenhang auch ein Bedarf zur Auseinandersetzung mit sexistischem Chauvinismus erkennen.

An Oberschulen kommen die (stärker ideologisierten) Problembereiche Antisemitismus und Homophobie bzw. LSBT-Feindlichkeit hinzu.

Allerdings ergibt sich aus den Befragungsergebnissen und deren Einschätzungen, dass es weniger sinnvoll erscheint, die Einzelphänomene Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit völlig isoliert voneinander zu bearbeiten. Vielmehr bietet es sich an, die einzelnen Erscheinungsformen zwar sachlich differenziert, aber in ihrem inhaltlichen Zusammenhang (als GMF-Syndrom) situationsangemessen zu bearbeiten.

Als besonders wichtig für die nachhaltige Wirksamkeit von Maßnahmen erscheinen dabei der Bezug zum schulischen Regelbetrieb, zur pädagogischen Praxis und die Bezugnahme auf authentische Problemlagen. Hierfür bieten sich insbesondere kontinuierlich prozessbegleitende Beratungsformate an, in denen auch Einzelmaßnahmen in „Koproduktion“ der schulischen Akteure mit externen Experten entwickelt werden können. Dabei ist das Grundthema, um das es geht, der Dreiklang „Zugehörigkeit (Identität) – Anerkennung (Respekt) – Teilhabe (Partizipation)“.

Der Umstand, dass sich dankenswerter Weise rund 17 Prozent der 120 angefragten Schulleitungen trotz hoher Belastung durch Schulinspektionen und vielfältige Anfragen von Forschungsinstituten an der Befragung beteiligt haben, kann als ein Hinweis auf die Dringlichkeit des Handlungs- und Unterstützungsbedarfes verstanden werden. Das Mobile Beratungsteam »Ostkreuz« für Demokratieentwicklung, Menschenrechte und Integration der Stiftung SPI nimmt diesen Bedarf sehr ernst und ist deshalb dabei, die oben angeführten möglichen Handlungsansätze in konkrete Unterstützungsangebote für Schulen umzusetzen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Allgemeine Hinweise zu den Rahmenplänen für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule A V 27: Sexualerziehung. In:
http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/av27_2001.pdf?start&ts=1202460432&file=av27_2001.pdf (08.08.2012).
- Baer, S.: Gutachten „Schutz vor Diskriminierung im Bildungsbereich in Berlin aus juristischer Sicht“. Gutachten im Auftrag der LADS Berlin, Berlin 2010. In:
http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb_ads/agg/100301_lads_gutachten_bildung_prof_baer.pdf?start&ts=1267798926&file=100301_lads_gutachten_bildung_prof_baer.pdf (30.03.2012).
- Baier, D./Pfeiffer, Ch./Rabold, S./Simonson, J./Kappers, C.: Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrung, Integration, Medienkonsum. Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Inneren und des KFN. Hannover 2012.
- Baier, D./Pfeiffer, Ch./Rabold, S./Simonson, J.: Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN, Hannover 2009.
- Chung, C.: IKÖ – was ist das und was soll das? Arbeitspapier 2/2010. Hrsg. durch MBT »Ostkreuz«/Stiftung SPI. In:
http://www.stiftung-spi.de/download/sozraum/chung_2010_2.pdf (08.08.2012).
- Hund, Wulf D.: Rassismus – Die soziale Konstruktion natürlicher Ungleichheit, Münster 1999.
- Küppers, B./Zick, A.: Macht Armut menschenfeindlich? Zusammenhänge in acht europäischen Ländern. In: Heitmeyer, W. (Hg.): Deutsche Zustände, Bd. 9, Berlin 2010.
- MBT »Ostkreuz«/Stiftung SPI (Hg.): Vielfalt gestaltet – Handreichung zu Diversity in Schule und Berufsvorbereitung. In:
http://www.stiftung-spi.de/download/sozraum/handreichung_diversity.pdf (08.08.2012).
- Noack, P./Gniewosz, B.: Politische Sozialisation. In: Beelmann, A./Jonas, K. J. (Hg.): Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven, Wiesbaden 2009.
- Roma und europäische Wanderarbeitnehmerinnen und -arbeitnehmer: Rechtsgrundlagen zu Aufenthalt und Bildung sowie Kontaktstellen. In:
http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb-integration-migration/publikationen/recht/information_sblatt_stand_mai_2_2012.pdf?start&ts=1338481635&file=informationsblatt_stand_mai_2_2012.pdf (26.07.2012).
- Schulgesetz für Berlin. In:
<http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf?start&ts=1303211502&file=schulgesetz.pdf> (08.08.2012).
- Sinus Sociovision: Zentrale Ergebnisse der Sinus-Studie über Migranten-Milieus in Deutschland, o.O., 2008. In:
http://www.sinus-institut.de/uploads/tx_mpdownloadcenter/MigrantenMilieus_Zentrale_Ergebnisse_09122008.pdf (17.07.2012).
- Verfassung von Berlin. In:
[http://www.parlament-berlin.de/pari/web/wdefault.nsf/vFiles/D14/\\$FILE/Verfassung%20von%20Berlin%20%2817.03.10%29.pdf](http://www.parlament-berlin.de/pari/web/wdefault.nsf/vFiles/D14/$FILE/Verfassung%20von%20Berlin%20%2817.03.10%29.pdf) (08.08.2012).

ANHANG: INTERVIEW-LEITFADEN

1.) Wie wahrnehmbar sind vorurteilsbezogene Konfliktmuster - also Konflikte, bei denen die Ablehnung von Menschen wegen ihrer Abstammung oder ethnischen Herkunft, Religion, sexuellen Orientierung usw. eine Rolle spielt – im Stadtteil?

- Stark wahrnehmbar
- Durchschnittlich wahrnehmbar
- Kaum wahrnehmbar
- Gar nicht wahrnehmbar
- Weiß nicht

Beispiele ?

Und an Ihrer Schule?

- Stark wahrnehmbar
- Durchschnittlich wahrnehmbar
- Kaum wahrnehmbar
- Gar nicht wahrnehmbar
- Weiß nicht
-

Vergleich?

2.) Haben sich Konflikte aufgrund von Herkunft oder Religion in der Vergangenheit schon in Form von Gewalt ausgedrückt ?

Ausdrucksform der Gewalt?

Beispiele?

Themen / Gründe?

3.) Sind unter Ihren Schüler/innen Verschwörungstheorien im Umlauf?

Falls JA:

Worauf beziehen sich diese Verschwörungstheorien?

Dienen sie als Erklärungsmuster für Gewalt?

4.) Wie würden Sie die Jugendlichen beschreiben, die aktuell in Bezug auf vorurteilsbezogene Gewaltbereitschaft auffällig sind?

Einflussfaktoren?

Themen?

5.) Empfinden sich diese Jugendlichen selbst als Opfer?

Falls JA:

Wie würden die Jugendlichen selbst ihren Opferstatus begründen?

Sind Ihnen Beispiele von vorurteilsbezogener Diskriminierung seitens der Lehrer/innen bekannt?

6.) Welche Rolle spielt aus Ihrer Sicht die Zugehörigkeit zu bestimmten Milieus für diese Jugendlichen?

Welche Einflüsse sind ggf. in diesen Milieus auf die Jugendlichen feststellbar?

7.) Existieren an Ihrer Schule festgelegte Verfahren zum Umgang mit vorurteilsbezogenen Konfliktfällen?

Falls JA:

Welche?

Gibt es eine zuständige Ansprechperson?

8.) Halten Sie die Pädagog/innen für handlungsfähig, um sachgerecht mit Konflikten aufgrund von Herkunft und/oder Religion umzugehen?

Begründung?

Wünsche?

Interesse an passgenauen Angeboten zur Stärkung der Kompetenz in solchen Konfliktlagen?

9.) Offener Bereich, Feedback, Wünsche etc.

IMPRESSUM

Herausgeber

Stiftung [SPI](#)

Sozialpädagogisches Institut Berlin »Walter May«

Rechtsfähige Stiftung des bürgerlichen Rechts, Sitz Berlin. Anerkannt durch die Senatsverwaltung für Justiz. Sie unterliegt nach dem Berliner Stiftungsgesetz der Stiftungsaufsicht Berlins. Der Gerichtsstand der Stiftung ist Berlin.

Verantwortlich im Sinne des Pressegesetzes

Hartmut Brocke, Vorstandsvorsitzender/Direktor

E-Mail: info@stiftung-spi.de

Redaktion

Stiftung [SPI](#)

Mobiles Beratungsteam »Ostkreuz«

für Demokratieentwicklung, Menschenrechte und Integration

Voltairestraße 3

10179 Berlin

Tel.: (030) 417 25 628

Fax: (030) 417 25 630

E-Mail: ostkreuz@stiftung-spi.de

Internet: www.stiftung-spi.de/ostkreuz

Copyrights

Die Stiftung SPI behält sich sämtliche Rechte auch an der Gestaltung und Struktur der Broschüre vor. Nachdruck, Verlinkung, Aufnahme in elektronische Datenbanken sowie Vervielfältigungen (auch auf Speichermedien), die über den Download und Ausdruck der PDF von der Webseite der Stiftung SPI für den persönlichen Gebrauch hinausgehen, sind nur mit Angabe der Quelle und vorheriger Informationen und Freigabe durch die Redaktion gestattet. Alle Urheberrechte liegen bei der Stiftung SPI.



Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms
„TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“.



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



Sowie gefördert durch



Senatsverwaltung
für Arbeit, Integration
und Frauen

Im Rahmen von



Das Landesprogramm