

Kollektivistische Entwertungen in der Schule

Zur Verbreitung von und zum Umgang mit Facetten rechtsextremer Deutungsmuster in Bremer und Bremerhavener Schulen

**Eine qualitative Studie
von**

**Dr. Ursula Dreyer und Dr. Frank Meng
unter Mitarbeit von Moritz Müller**

**Akademie für Arbeit und Politik
der Universität Bremen**

Band 1



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



Im Auftrag von „pro aktiv gegen rechts – Mobile Beratung in Bremen und Bremerhaven“ bei der Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales. Gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Bundesprogramms "kompetent. für Demokratie – Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus".

März 2010

Vorwort

Im Folgenden werden die Ergebnisse eines Forschungsvorhabens vorgestellt, das sich der Verbreitung von und dem Umgang mit Facetten rechtsextremer Deutungsmuster im Bremer Schulsystem der Sek. I widmet. Diese Studie schließt an bereits durchgeführte quantitative Studien an, fokussiert mit einem qualitativen Ansatz jedoch weniger nur die vielfach belegte Verbreitung bestimmter Einstellungsmuster, sondern untersucht deren Stellenwert und Ausdrucksformen im Schulalltag.

Die Darstellung ist so aufgebaut, dass nach einer kurzen Beschreibung des Handlungsfeldes Schule die Relevanz und Ziele des Forschungsprojektes sowie das Forschungsdesign dargestellt werden. Daran schließt sich die Darstellung und Diskussion der empirischen Befunde an. In einem zweiten Schritt und auf einer generalisierten Ebene werden verbindende Momente herausgestellt und bezogen auf unsere Fragestellungen diskutiert. In einem letzten (perspektivischen) Schritt findet sich ein Ausblick: Anknüpfungspunkte für die weitere Arbeit von *pro aktiv gegen rechts*, der mobilen Beratung in Bremen und Bremerhaven. Die Kurzfassungen der Ergebnisse der schulischen Fallstudien sind im Anhang beigefügt, so dass sie auch einzeln verständlich und lesbar sind.

Was wir zunächst nur vermuteten, hat sich im Verlauf des Forschungsvorhabens zusehends bewahrheitet: Wir operier(t)en in einem Feld, das sich sehr widersprüchlich zeigt(e). Auf der einen Seite konnten wir ein überwiegend hohes Problemverständnis / -bewusstsein gegenüber dem Thema Rechtsextremismus feststellen, das allerdings kaum in Bezug zur ‚eigenen Schule‘ gestellt wurde. Manches blieb in diesem Kontext unausgesprochen und schien beinahe tabuisiert. Eigentlich auch nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, dass Schulen, übrigens nicht nur im Land Bremen, zunehmend mehr unter Anforderungen, Zumutungen und nicht zuletzt unter Konkurrenzdruck zueinander stehen und aus diesen Gründen unserem Forschungsvorhaben teilweise große Vorbehalte, wenn nicht gar Ablehnung entgegenbrachten. Wir hatten einiges an Überzeugungsarbeit zu leisten.

Trotz aller Widrigkeiten, Unwegbarkeiten wie Unwägbarkeiten im Vorfeld wie auch bei der Umsetzung des Projektes zeigt sich jetzt, wie notwendig und bereichernd ein qualitatives und damit auch erheblich aufwändigeres Verfahren – organisatorisch wie methodisch – für die Aussagefähigkeit der Studie war, insbesondere mit Blick auf eine ‚realitätsnahe‘ (Neu-) Ausrichtung präventiver Maßnahmen.

Wir möchten uns an dieser Stelle bei allen Beteiligten für das Interesse und v.a. für die Bereitschaft zur Teilnahme, die keinesfalls selbstverständlich ist, bedanken: In der Vorfeldrecherche den Experten der Kooperationspartner von *pro aktiv gegen rechts* sowie in der Erhebungsphase den Verantwortlichen der zehn beteiligten Bremer Schulen, Schulleitungen wie Fachlehrer, die uns trotz knapper zeitlicher Ressourcen bereitwillig Rede und Antwort standen.

Vor allem und ganz herzlich bedanken wir uns aber bei den Schülerinnen und Schülern, die uns in den Gruppendiskussionen so vorbehaltlos und offen wie auch kritisch-reflektiert über ihre Lebenswirklichkeiten berichteten und mit uns über ihre Wahrnehmungen und Einschätzungen diskutierten, sowie deren Eltern, die ihre Zustimmung dazu gaben. Ohne sie wäre ein Gelingen unserer Untersuchung, d.h. die Gewinnung einer aussagefähigen Datenbasis nicht möglich gewesen.

Nicht zu vergessen sei an dieser Stelle der Dank an unseren studentischen Mitarbeiter Moritz Müller, der uns tatkräftig bei der Durchführung der Gruppendiskussionen unterstützte und v.a. die mühevollen Transkriptionsarbeiten leistete.

Wir hoffen, dass wir mit unseren gewonnenen Erkenntnissen über das eigentliche Ziel des Vorhabens hinaus, nämlich *pro aktiv gegen rechts* Hinweise und Empfehlungen für die weitere (Beratungs- und Vernetzungs-) Arbeit bereitzustellen, zumindest gedankliche Anstöße zu weitergehenden und vor allem gesellschaftskritischen Debatten geben können.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit und Verständlichkeit wurde auf eine Sprache verzichtet, die versucht, formal (etwa über das „große I“) eine Gendersensibilität zu vermitteln. Für uns ist das Mitdenken und Respektieren aller Formen von Geschlecht, auch ohne eine derartige Explizierung, selbstverständlich.

Bei in Anführung und kursiv gesetzten Einschüben im Text handelt es sich um Originalzitate unserer Gesprächsteilnehmenden.

Wurde bei der Darstellung der Passagen ausnahmsweise eine Auslassung vorgenommen, wird dies mit (...) markiert.

Bremen, im März 2010

Ursula Dreyer und Frank Meng

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Einführung	7
I. Das Handlungsfeld Schule	8
Notwendigkeit und Ziel des Forschungsprojektes	11
II. Das Forschungsdesign	13
Forschungsfragen und -hypothesen, -instrumente und empirische Vorgehensweise	13
<i>Das Konzept der „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“; Forschungsfragen und -hypothesen; Untersuchungsebenen; Zielgruppen und empirische Vorgehensweise; vorgesehene Transferleistungen; Ablauf der Erhebungen.</i>	
III. Darstellung und Diskussion der empirischen Befunde	20
1. Die Gespräche mit den Schulexperten – Eine Zusammenfassung	20
<i>Besonderheiten des Sozialraums ‚Schule‘; Einschätzung des schulischen Konfliktpotentials; zum Umgang mit ethnisch-kulturellen Differenzen; ...mit Blick auf die Vermittlung von (Grund-) Werten und interkultureller Kompetenzen.</i>	
2. Die Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern – Eine Zusammenfassung	23
2.1 Differenz(en) – zwischen Anerkennung und Bedrohung	24
<i>Interethnische Beziehungen...</i>	24
<i>...in den Peers; im schulischen Alltag; Rückzug in die Eigenethnie; überethnische Solidaritäten; negative ethnische Zuschreibungen.</i>	
<u>Exkurs: Wer sind eigentlich ‚die Ausländer‘?</u>	29
<i>Widersprüchliche Signale aus der Lehrerschaft</i>	32
<i>Anerkennung und Respekt im Lehrer-Schüler-Verhältnis; die Rolle der Lehrer in Konfliktfällen; Anerkennung durch schulische Partizipation.</i>	
2.2 Dominante Konfliktlagen und Gewaltformen	35
<i>Formen der Gewalt; Mobbing - ein soziales Phänomen? Täter-Opfer-Verhältnisse; Umkehrung des Täter-Opfer-Verhältnisses; ein neues Täter(innen)profil.</i>	
<u>Zwischenresümee: Mobbing als destruktiver gruppendynamischer Prozess</u>	41
2.3 Rechtsextremismus – kein Thema für die Schüler?	41
<i>Rechtsextremismus im Stadtteil; Rechtsextremismus in der Schule.</i>	
2.4 Die Bedeutung von GMF im schulischen Alltag	44
IV. Abschließende Zusammenfassung und Ausblick	48
1. Abschließende Betrachtung und Diskussion wichtiger Befunde	48
2. Die Vermittlung interkultureller Kompetenzen –	
zwischen Anspruch und Wirklichkeit	53
3. Ausblick	54

V. Anhänge (Band 1)

Kurzdarstellung der Einzelfallstudien A – J

Fallstudie A	61
Fallstudie B	68
Fallstudie C	76
Fallstudie D	83
Fallstudie E	90
Fallstudie F	96
Fallstudie G	101
Fallstudie H	107
Fallstudie I	113
Fallstudie J	119

Leitfaden für die Experteninterviews	125
Leitfaden für die Schülergruppendifkussionen	128
Kurzfragebogen (Schülerinnen und Schüler)	132

Anhänge (als Band 2)¹

Einzelauswertungen der Gruppendiskussionen	
Leitfaden für die Schülergruppendifkussionen	
Kurzfragebogen (Schülerinnen und Schüler)	

¹ Der Anhang als Band 2 (160 Seiten) mit der ausführlichen Analyse der Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern ist aus Gründen der Anonymisierung und des Datenschutzes *nicht veröffentlicht*.

Einführung

Die Vorstellungen von Rechtsextremismus sind zumeist verbunden mit spektakulären Bildern von Nazi-Aufmärschen oder Krawallen, von glatzköpfigen Jugendlichen mit Bomberjacken, von brennenden Asylbewerberheimen oder zumindest von Hakenkreuzschmierereien. Gewalttätige, fremdenfeindliche Übergriffe von Jugendlichen, abwertende, diskriminierende Äußerungen und feindselige Mentalitäten gegenüber ethnischen Minderheiten – so eindeutig scheint Rechtsextremismus zu sein.

Aus dem Blick geraten darüber die alltäglichen, fast unscheinbaren Formen kollektivistischer Entwertungen in der Gestalt von Diskriminierungen, Ausgrenzungen und anderen menschenverachtenden Verhaltensweisen. Sie aber prägen entscheidend den gesellschaftlichen Umgang miteinander und bieten vielfältige Anknüpfungspunkte für die Verbreitung und Verfestigung einer Ideologie der Ungleichwertigkeit, die die Fundamente bestehender demokratischer Verhältnisse erschüttert und damit auch den gesellschaftlichen Zusammenhalt grundlegend und nachhaltig bedroht.

Im Mittelpunkt des gesellschaftlichen Interesses stehen in diesem Kontext die Jugendlichen als zukünftige Verantwortungsträger, weil gerade sie sich im Übergang von der Kindheit in das Erwachsensein auf der Suche nach Selbstversicherung, nach Gemeinschaft und sozialer Anerkennung, nach Protest und politischer Orientierung.

Das mobile Beratungsnetzwerk *pro aktiv gegen rechts* hat sich als Teil des Bundesprogramms „kompetent. für Demokratie – Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus“ zur Aufgabe gemacht, „die Verfestigung rechtsextremistischer, fremdenfeindlicher und antisemitischer Strukturen, insbesondere im Jugendbereich, zu verhindern und auf Vorkommnisse mit rechtsextremistischem Hintergrund abgestimmter und schneller als bisher zu reagieren.“²

Im Zuge der Umsetzung dieser Anforderungen erstellte das Projektteam von *pro aktiv gegen rechts* zunächst ein umfassendes Lagebild über rechtsextremistische Entwicklungen, Strukturen, Aktivitäten und Tendenzen im Land Bremen.

Darin zeigte sich, dass zwar das vom Landesamt für Verfassungsschutz erfasste rechtsextremistische Personenpotential, die organisierten Strukturen als auch die Anzahl der politisch rechtsextrem motivierten Straftaten im Land Bremen abgenommen haben bzw. auf einem vergleichsweise niedrigen Niveau verbleiben, die von *pro aktiv gegen rechts* befragten Experten dennoch keinen Anlass zur Entwarnung zu geben vermochten.³

Im Ergebnis kristallisierten sich vier Handlungsfelder eines Beratungs- und Vernetzungsangebotes gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus im Land Bremen heraus – eines davon ist der Bereich Schule. Zugleich wurde erkennbar, dass für die zukünftige Arbeit von *pro aktiv gegen rechts* weniger die Krisenintervention von Bedeutung sein werde, sondern dass im Mittelpunkt künftiger Aktivitäten die Verstärkung der Vorfeldintervention wie auch die Verbesserung präventiver Maßnahmen stehen müssten.

² Heine, D., Peltz, C., Sabaß, M. (2008), S. 3.

³ Vgl. dazu ausführlich: Dies., a.a.O., S.32.

I. Das Handlungsfeld Schule

Die Institution Schule ist die wichtigste staatliche Sozialisationsinstanz und zugleich Ausdruck und Spiegelbild bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse. Daher sieht sie sich konfrontiert mit einer Vielfalt von sozialen Lebenslagen, individuellen Lebensstilen, sexuellen Orientierungen, ethnisch definierten Selbst- und Fremdkonzepten, politischen und weltanschaulichen Überzeugungen sowie religiösen Bindungen und Überzeugungen. Mehr noch: sie wird von gravierenden sozialen Ungleichheiten und / oder gesellschaftlichen Widersprüchen herausgefordert. Die Heterogenität und Pluralität ‚moderner‘ Lebensverhältnisse nicht nur in deren Widersprüchen sichtbar zu machen, sondern die Schüler mit Blick auf ein demokratisches „Miteinander-der-Verschiedenen“ (Hannah Arendt) „zu überlegtem persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Handeln zu befähigen“,⁴ ist eine der zentralen Aufgaben und herausragendes Bildungsziel von Schule.

Im Rahmen ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages ist die Institution verpflichtet, die Inklusion aller Schülerinnen und Schüler, unabhängig von Herkunft, Staatsbürgerschaft, Glaubens- und Weltanschauungen sowie Beeinträchtigungen zu befördern und damit wesentlich sozialen Benachteiligungen, Ungleichheiten und Ausgrenzungen entgegenzuwirken sowie weitergehend eine Chancengleichheit anzustreben.⁵ So gesehen ist der grundlegende Auftrag von Schule, allen Schülerinnen und Schülern einen umfassenden Lebensraum bereitzustellen, der ihre alltäglichen Lebenswelten mit einbezieht und der eine an den jeweiligen Lebensbedingungen orientierte Erziehung und Bildung gewährleistet.⁶

Insbesondere für die so genannten Brennpunktschulen steht allerdings die Bildung und Durchsetzung von gemeinsamen, auf bestimmten Grundwerten beruhenden Normen im Vordergrund des Interesses. Schule erfüllt mit dieser erzieherischen Tätigkeit zunächst die grundlegende Aufgabe der Sicherstellung eines Schutzraums für gemeinsame Lernprozesse. Ein geschützter Raum, der jedoch notwendig für die Schüler einen Laborcharakter für die Identitätsfindung besitzen muss, nicht zuletzt um sich den verändernden Lebenswelten von Jugendlichen Rechnung zu tragen.

In Zeiten von Desorientierung und Deprivation, von Verunsicherung und Ängsten brauchen Jugendliche mehr denn je Freiräume, um sich zu erproben und chancenreich zu experimentieren⁷. Sie benötigen Räume, in denen sie bei (noch) reduzierter Verantwortlichkeit eigene kulturelle Muster entwerfen und ‚andere‘ Lebensstile ausprobieren können (und auch dürfen), in denen sie in Abkehr von Überliefertem, Tradiertem Möglichkeiten erhalten, sich mit eigenen, ihnen spezifischen Wahrnehmungen und Deutungen die Welt zu erklären und anzueignen und weitergehend, mit diesen Erklärungs- und Einstellungsmustern zu experimentieren, zu provozieren, die Auseinandersetzung zu suchen. Es gilt in einer kulturell und weltanschaulich pluralen Umwelt eine Selbstvorortungs- und Orientierungskompetenz auszubilden. In diesen Prozessen der Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Welterklärung und -aneignung gewinnen die Jugendlichen die Grade an Selbstreflexion, Selbstverantwortung und Identität, die sie zu Persönlichkeiten heranreifen lassen.

Hinzu kommt, dass im Prozess der Individuation und Sozialisation in den letzten Jahrzehnten die Gruppen der Gleichaltrigen (Peers) eine zunehmende tragende Rolle einnehmen, die im

⁴ BremSchulG (2005), Teil 2, §5 (3).

⁵ A.a.O., §3 (4).

⁶ A.a.O., §4 (3).

⁷ Erikson (1970).

schulischen Handlungsfeld als informelle wie auch formelle Peergroups vertreten sind.⁸ Sie bieten den Jugendlichen in der Phase der Ablösung von Familie und Elternhaus den Rückhalt und die Geborgenheit einer Gruppe. Dazu gehört auch, dass der Einzelne von seinen Freunden Unterstützung und Anerkennung bekommt und damit in seinem Selbst(wert) gestärkt wird. Zugleich bieten die Peergroups Möglichkeiten, Verhaltensweisen auch abweichend von den Regeln der Erwachsenenwelt auszuprobieren und sich dabei als Akteure zu erfahren, Freiheiten zu erproben und eine identitätsrelevante Rollendistanz einzuüben. Die gemeinsamen Erfahrungen wiederum stärken das Zusammengehörigkeits-, das „Wir-Gefühl“ einer Gruppe.

Die Sozialisationsinstanz Schule ist daher ein entscheidender Ort für das Vorleben und Einüben von ‚Zivilität‘, die auf grundlegenden gesellschaftlichen Werten wie Menschlichkeit, Empathie und Solidarität beruht, auf deren Basis sich erst ein demokratisches „Miteinander-Verschiedenen“, ein Leben in Heterogenität und Pluralität entfalten kann.

Gesellschaftliche (Grund-) Werte vermitteln sich jedoch weniger abstrakt in Form eines, noch dazu obligatorischen (Fach-) Unterrichtes, als vielmehr in Formen praktischer Auseinandersetzungen und durch Vorbilder. Werteerziehung findet in entsprechenden Umgangsformen statt, die von Werthaltungen geprägt sind, d.h. sie müssen auch vorgelebt werden. Daher muss Schule als ein bedeutsamer Ort demokratischer Grunderfahrungen die sozialen Erfahrungsräume bereitstellen, die Schüler benötigen, um ihr „kulturelles Kapital“ (Pierre Bourdieu) zu entfalten und (weiter-) entwickeln zu können. Nur so können sie in globalisierten Zusammenhängen und unter wachsenden Migrationsbedingungen für ihr späteres Leben vorbereitet werden.

Nicht zuletzt kommt in diesem Kontext einer partizipatorisch angelegten demokratischen Schulkultur eine besondere Bedeutung zu: Hier kann verantwortliches Handeln und soziales Engagement eingeübt werden und in den schulischen Alltag einfließen. (Eigen-) Verantwortliche Teilhabe in auf Dauer gestellten und institutionellen Formen, wie z.B. in Klassenräten, sichert die demokratische Mitbestimmung der Schüler in ihrer Schule. Anerkennung ist die existentielle Erfahrung, die den Jugendlichen aus diesen partizipatorischen Formen der Verantwortung und des Engagements erwächst: Ohne Anerkennung keine Selbstwirksamkeitsüberzeugung, ohne diese keine Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. Soziales Lernen durch Engagement repräsentiert Formen der Verantwortungsübernahme, die über den Schulalltag hinaus in das (Stadtteil-)Umfeld reichen können.⁹ Nicht zuletzt kann die Bildung eines derartigen „sozialen Kapitals“ Gemeinnutz und Gemeinwohlorientierung stärken, die für zivilgesellschaftliches Handeln unabdingbar sind.

Anerkennung ist daher mit ihren unterschiedlichen Facetten eine zentrale Kraft für die Persönlichkeitsbildung und Individuation und Sozialisation.¹⁰ Idealerweise stellt die Institution Schule vielfältige Anerkennungsressourcen bereit, um Voraussetzungen dafür zu schaffen, den Jugendlichen und Heranwachsenden in ihrem späteren Leben eine positionale Anerkennung zu ermöglichen. Anerkennungskulturen in Bildungsinstitutionen brauchen nach Honneth zweifellos „Liebe“ in Gestalt von Zuwendung und respektvoller Distanz.

Indessen ist die Rolle der Schule von Widersprüchen und Gegensätzen geprägt: Zwar ist die sozialisierende Instanz Schule aufgrund ihres gesellschaftlichen Erziehungsauftrages programmatisch und zumeist auch faktisch dem Gleichbehandlungsgrundsatz in besonderer

⁸ Vgl. dazu ausführlich: Oswald, H. und Uhlendorff, H. (2008).

⁹ Edelstein, W. (2010).

¹⁰ Honneth, A. (1992).

Weise verpflichtet, zugleich ist sie aber auch eine zentrale Selektionsinstanz für die Zuweisung von Positionen. Nicht zuletzt ist der schulische Alltag und der Umgang der beteiligten Schulakteure geprägt von vielfältigen Formen der Missachtung, die wechselseitige Anerkennungsprozesse und den Respekt grundlegender Normen behindern, wenn nicht gar verunmöglichen¹¹ und damit menschenfeindlichen Orientierungen und Einstellungen Vorschub leisten.

Eine in hohem Maße an Leistung orientierte, autoritäre und undemokratische Schulkultur sowie die ungenügende Berücksichtigung von Anerkennungsbedürfnissen tragen nicht unbedingt zur Herausbildung von Empathie und Mitmenschlichkeit bei.¹² In diesem Kontext kommt eine groß angelegte Untersuchung von Andreas Hadjar (2004) eine besondere Bedeutung zu. Sie zeigt, dass sich rechte von nicht-rechten Jugendlichen vor allem in der Ausprägung ihres „hierarchischen Selbstinteresses“ unterscheiden. Wichtig ist diesen Jugendlichen, dass sie vor allem besser sind als die anderen, gleichgültig, wem sie damit schaden. Diese Einstellungen werden von einer Erziehung in Familien und Schulen vermittelt, in der sich wechselseitiger Respekt und Mitmenschlichkeit nicht entfalten können.

Zudem operiert die Institution Schule nicht im gesellschaftlich ‚luftleeren Raum‘, sondern ist eingebunden in gesellschaftliche Zusammenhänge, die in hohem Maße von sozialen Ungleichheiten durchzogen sind. Und dies obwohl sich unsere Gesellschaft als egalitär begreift und sich auch allgemein den Menschenrechten verpflichtet sieht. Es besteht innergesellschaftlich ein ständiger Widerstreit zwischen Dominanzansprüchen und Egalitätsforderungen, in dessen Konfliktdynamik jeder Einzelne befangen und hin- und hergerissen zwischen Gleichheitsforderungen und hierarchischen Selbstinteressen ist.¹³ In öffentlichen Debatten zeigt sich dies u.a., wenn beispielsweise von der Politik immer wieder aufs Neue über ein Verbot von rechten Parteien nachgedacht wird, andererseits aber menschenverachtende, kollektivistische Entwertungen salonfähig gemacht werden, wie dies gegenwärtig mit der Diffamierung von Hartz-IV-Empfängern geschieht.

Und gerade diese Ambivalenzen machen das „Handlungsfeld Schule“ nicht nur für staatliche Interventionen, sondern auch für rechtsextreme und / oder fundamentalistische Gruppierungen und Parteien so bedeutsam: Sie stellen Schulen und das dazugehörige Umfeld (Jugend-Cliquen, Fußball-Fanclubs) in das Zentrum ihrer Bemühungen, massiv Einfluss zu nehmen, Anhänger / Mitglieder zu rekrutieren und Erstwähler für sich zu gewinnen.¹⁴

Nach einer jüngst veröffentlichten quantitativen Untersuchung des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN) sind rechtsextreme Einstellungs- und Verhaltensmuster unter Jugendlichen weit verbreitet,¹⁵ was Ergebnisse vorangegangener Untersuchungen wie etwa die des von Wilhelm Heitmeyer geleiteten Langzeitprojektes „Deutsche Zustände“ bestätigt. Auf eine neue Qualität der Bedrohung und eine Verfestigung menschenfeindlicher Orientierungen in Teilen der Jugend verweist der in einem Ergänzungstext des KFN-Forschungsberichtes veröffentlichte Befund, dass sich bundesweit etwa jeder zwanzigste männliche Jugendliche und etwa jede vierzigste weibliche Jugendliche in organisierten

¹¹ Zu den Konsequenzen mangelnder Anerkennung mit Blick auf Jugendgewalt siehe: Heitmeyer, W: Der doppelte Kontrollverlust, in: taz vom 19. März 2009, S. 5.

¹² Lamnek, Siegfried et al. (2003) verweisen sogar auf Befunde, die zeigen, dass eine autoritäre und leistungsbezogene Atmosphäre in der Schule und eine ungenügende Berücksichtigung der Bedürfnisse der Jugendlichen tendenziell zur Herausbildung fremdenfeindlicher bzw. rechtsextremistischer Orientierungen beitragen können (vgl. a.a.O., S.57).

¹³ Rommelspacher, B. (2006).

¹⁴ Siehe dazu ausführlich: Heine et al., a.a.O.

¹⁵ Vgl. Baier, D.; Pfeiffer, C; Simonson, J.; Rabold, S. (2009), S. 113-127).

rechtsextremen Zusammenhängen bewegt.¹⁶ Andere Untersuchungen zeigen auch für Jugendliche mit Migrationshintergrund eine Affinität zu rechtsextremen und / oder fundamentalistischen Gruppierungen und menschenfeindlichen Positionen in beträchtlichem Ausmaß.¹⁷ Insgesamt, so lässt sich schließen, sind Positionen, die kollektivistische Entwertungen oder sogar (rechts)extremistische Ideologien verkörpern, ein bedeutsamer Teil des weltanschaulichen Pluralismus unter Jugendlichen.

Es gilt festzuhalten, dass die Rekrutierungsbemühungen rechtsextremer und / oder fundamentalistischer Organisationen bei Jugendlichen unabhängig von ihrer ethnischen Abstammung offenbar recht erfolgreich sind. Vor dem Hintergrund des Tatbestandes, dass gerade die ethnische Pluralität in westdeutschen Metropolen ein irreversibles Bevölkerungskennzeichen ist – im Bremer Grundschulbereich etwa liegt der durchschnittliche Schüleranteil, der ethnischen Minderheiten angehört, bei über 50 Prozent –, ist die beschriebene Entwicklung ein kaum zu unterschätzender gesellschaftlicher Sprengstoff. Zehntausende von registrierten rechtsextremen und antisemitischen Straf- und Gewalttaten in den letzten Jahren legen bereits ein deutliches Zeugnis davon ab.¹⁸

Notwendigkeit und Ziel des Forschungsprojektes

Das Land Bremen hat sich an der Untersuchung des KFN nicht beteiligt. Legt man den Lagebericht von *pro aktiv gegen rechts* zugrunde,¹⁹ so scheint der organisierte Rechtsextremismus trotz beachtlicher und langjähriger Wahlerfolge der DVU speziell in Bremerhaven nur schwache Wurzeln geschlagen zu haben. So heißt es zusammenfassend: „Die rechtsextremen Strukturen, Erscheinungsformen und politisch motivierten Straftaten sowohl in der Stadt Bremen als auch in Bremerhaven bewegen sich in Relation zu anderen (und da insbesondere ländlichen) Regionen in Ost- und Westdeutschland bisher auf vergleichsweise niedrigem Niveau“.²⁰

Dies, so die von *pro aktiv gegen rechts* befragten Expertinnen und Experten, sei jedoch kein Anlass zur Entwarnung. Es dominiert vielmehr die auch von älteren Bremer Untersuchungen²¹ gestützte Einschätzung, dass gerade in der Jugend des kleinsten Bundeslandes etwa negative ethnische Zuschreibungen und ethnisch definierte Abschottungsstrategien hochgradig virulent sind. Dies gilt im Übrigen für Jugendliche mit Migrationshintergrund gleichermaßen. Auch die Beanspruchung von Etabliertenvorrechten und die Identifikation mit rechtsextremen Parolen und Positionen sowie Sympathien zu organisierten rechtsextremen Organisationen oder Subkulturen sind in erheblichem Maße verbreitet. Anders und im Vokabular des Konzeptes der Langzeitstudie „Deutsche Zustände“ formuliert heißt dies: Die für ein rechtsextremistisches Weltbild charakteristischen Facetten „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ (GMF) können mutmaßlich einen beachtlichen Stellenwert im Bewusstsein der Bremer Schülerschaft für sich beanspruchen, ohne dass sich dies in nennenswertem Umfang zu einer dezidierten Ideologie verdichtet hätte. Eine noch laufende Untersuchung der Universität Hamburg zur Situation in der Bremer Schullandschaft wird hierzu aktuellere quantitative Befunde liefern können.

¹⁶ Vgl. D. Baier, C. Pfeiffer (2009), (Ergänzungstext zum Forschungsbericht Nr. 107).

¹⁷ Vgl. z. B. für Jugendliche türkischer Abstammung Heitmeyer, W.; Müller, J.; Schröder, H. (1997), S. 132ff.

¹⁸ Vgl. z. B. Bundesamt für Verfassungsschutz, Verfassungsschutzbericht 2007, S. 31ff.

¹⁹ Vgl. Heine et al. a.a.O.

²⁰ A.a.O., S. 32.

²¹ Vgl. Leithäuser, T.; Meng, F. (2003).

Dieser Hypothese folgend besteht die Herausforderung für die Schulen im Rahmen ihres Auftrages der Vermittlung interkultureller Kompetenzen²² weniger in der unmittelbaren Intervention bei rechtsextremistischen Umtrieben in der Schule,²³ als vielmehr in der Destabilisierung kollektivistischer Entwertungskonstruktionen zur Entfaltung von selbstbewussten und dem Gleichheitsgrundsatz verpflichteten Persönlichkeiten.

Schule macht mit einigem Recht geltend, dass dieser Auftrag einem „Kampf gegen Windmühlen“ gleichkomme, da die entsprechenden Ungleichheits- und negativen Zuschreibungspositionen tief in der Gesellschaft bis hin zu Teilen der politischen Eliten verwurzelt sind und Schule als „Pflichtveranstaltung“ immer auch ein Spiegelbild eben dieser Gesellschaft ist.²⁴ Allerdings kann dies die Institution Schule, die ohnehin auch in ihrem pädagogischen Personal nicht völlig frei von gruppenbezogenen Entwertungen sein dürfte, von ihrem Auftrag der Vermittlung interkultureller Kompetenz nicht entbinden. Hierzu braucht es keines gesetzlichen (bestehenden) Schulauftrages, ist doch nicht nur die kulturelle, sondern auch die ethnische und religiöse Pluralität ein irreversibles Merkmal der Gesellschaft, so dass interkulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz für die Zukunftsfähigkeit einer demokratischen Gesellschaft insgesamt gelten muss. Selbstredend richtet sich diese Aufgabe an alle Schüler, unabhängig z. B. von ihrem ethnischen Hintergrund oder ihres religiösen Bekenntnisses. Schule ist und bleibt somit als zentrale staatliche Sozialisationsinstanz der entscheidende Ort für die Vermittlung und Einübung von interkultureller Kompetenz.

Gezielte und vor allem nachhaltige Maßnahmen bedürfen allerdings umfassender Informationen über die Absender, Inhalte und Erscheinungsformen von Positionen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sowie typischer Reaktionsformen darauf in den Schulen. Solche evaluativ gewonnenen Erkenntnisse, die sinnvoll nur qualitativ erhoben werden können, fundieren die notwendigen Diskurse zu rechtsextremen Ideologiefragmenten. Sie sind dazu geeignet, in der Arbeit gegen rechtes Gedankengut zielgenau an einer konkreten schulischen Alltagspraxis anzusetzen, die sich potentiell gegen Minderheiten richtet. Sie können nicht nur für die innerschulische, antirassistische Arbeit Impulse geben, sondern auch die Kooperationsangebote wichtiger externer Institutionen für das Handlungsfeld Schule verbessern helfen und – vermittelt über *pro aktiv gegen rechts* – die Vernetzungs- und Beratungstätigkeit optimieren.

²² Die ethnische Selbst- und Fremdzuschreibung ist dabei nur ein Kriterium unter vielen, das für die Beschreibung kultureller Pluralität relevant ist. Unter interkultureller Kompetenz verstehen wir die Fähigkeit, in kulturellen Überschneidungssituationen selbstbestimmt und angemessen handeln zu können, um die eigenen Kommunikations- und Begegnungsziele zu verwirklichen.

²³ Natürlich ist auch dies bisweilen notwendig, wie z. B. die alles in allem sehr erfolgreiche Verhinderung der Verbreitung einer rechtsextremen Musik CD („Anpassung ist Feigheit“) auf Bremer Schulhöfen in den Jahren 2005 und 2006 zeigt (vgl. Heine u.a., a.a.O., S. 11 u. 20).

²⁴ Die Evidenz dieses Tatbestandes geht nicht nur aus der angeführten Untersuchung „Deutsche Zustände“ hervor. Zu ähnlichen Befunden kommt beispielsweise auch eine jüngere Untersuchung der Friedrich-Ebert-Stiftung (vgl. Decker, O. u. Brähler, E., 2006). Im Rahmen der Verbreitung rechtspopulistischer Positionen in der Politik, bei denen es beispielsweise um die Bedienung islamophober Ressentiments oder um eine Ethnisierung von Jugendgewalt geht, hat zuletzt der hessische Ministerpräsident traurige Berühmtheit erlangt.

II. Das Forschungsdesign

Forschungsfragen und -hypothesen, -instrumente und empirische Vorgehensweise

Ein zentrales Erkenntnisinteresse unseres Projektes bestand, wie vorab bereits ausgeführt, in der Frage, wie verbreitet kollektivistische Entwertungen im Bremer Schulsystem der Sek. I sind und in welchen Ausdrucksformen diese im schulischen Alltag anzutreffen sein mögen. Um ein differenziertes Bild über negative Vorurteile, menschenfeindliche, abwertende und diskriminierende Verhaltensweisen im schulischen Alltag erhalten zu können, orientiert sich die Herangehensweise des Projektes am Konzept der ‚gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit‘ (GMF) von Heitmeyer u. a., wie es in der Langzeitstudie „Deutsche Zustände“ verwendet wird.

Das Konzept der „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ (GMF)

Das Konzept der „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ (im Folgenden mit *GMF* abgekürzt) bezieht sich auf das feindselige Verhältnis zwischen spezifischen Gruppen und meint kein individuelles Verhältnis. Menschenfeindlichkeit ist in diesem Kontext ein Phänomen intergruppalen Differenzierungen und Konflikte, d.h. die Abwertungen basieren auf einer frei gewählten oder aber zugeschriebenen Gruppenzugehörigkeit. Das Besondere von GMF ist seine Spannweite, die sich aus dem Phänomen selbst ergibt: Verschiedene Ideologiefragmente werden in diesem Konzept zu einem Syndrom gebündelt, dessen Kern eine Ideologie der Ungleichwertigkeit bildet; d.h. die Gleichwertigkeit von spezifischen gesellschaftlichen Gruppen wird in Frage gestellt. Im Laufe der Langzeiterhebungen von Heitmeyer wurde das Konzept von ursprünglich sieben auf nunmehr zehn Syndromfacetten von offener oder verdeckter gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit erweitert. Im Einzelnen zählen, wie Abb. 1 zeigt, dazu folgende feindselige Einstellungen:

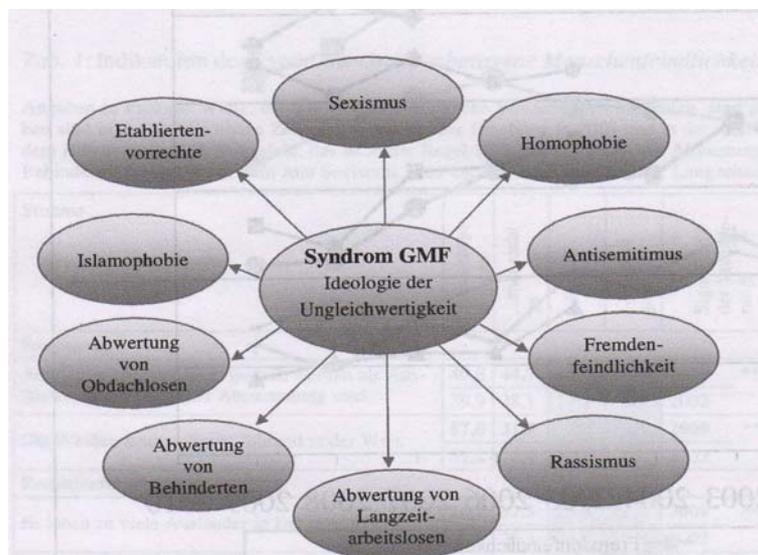


Abb. 1: Facetten des Syndroms Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Heitmeyer u.a. (2009)

Analog zum Profil des Beratungsnetzwerkes *pro aktiv gegen rechts* fokussieren wir fünf Dimensionen von GMF. Neben Fremdenfeindlichkeit und Rassismus betrachten wir in unserer Untersuchung auch die drastische Abwertung des Religiösen, d.h. Antisemitismus und Islamophobie. Darüber hinaus beziehen wir die Demonstration von Etabliertenvorrechten in unseren Fokus mit ein. Die Berücksichtigung des Aspektes der Herabsetzung des sexuellen

und sozialen Andersseins, d.h. die Abwertung von Homosexuellen und Langzeitarbeitslosen ergab sich erst im Erhebungsprozess.

Rassismus umfasst jene Einstellungen und Verhaltensweisen, die Abwertungen auf der Grundlage einer konstruierten „natürlichen“ Höherwertigkeit der Eigengruppe vornehmen.

Fremdenfeindlichkeit bezieht sich auf bedrohlich wahrgenommene kulturelle Differenz(en) und auf eine materielle Konkurrenz um knappe Ressourcen.

Antisemitismus ist als feindselige Mentalität auf die Gruppe der Juden und ihre Symbole gerichtet.

Islamophobie bezeichnet Bedrohungsgefühle und ablehnende Einstellungen gegenüber der Gruppe der Muslime, ihrer Kultur und ihren öffentlich-politischen wie auch religiösen Aktivitäten.

Etabliertenvorrechte zielen auf die von Alteingesessenen – gleich welcher Herkunft – beanspruchten Vorrangstellungen, die gleiche Rechte vorenthalten und somit die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Gruppen verletzen.

Homophobie umfasst feindselige Einstellungen gegenüber Homosexuellen aufgrund ihres „normabweichenden“ sexuellen Verhaltens und damit verbundenen Auftretens in der Öffentlichkeit.

Abwertung von Langzeitarbeitslosen findet unter dem Aspekt einer mangelnden Nützlichkeit für die Gesellschaft statt (findet erst seit 2007 Berücksichtigung).

(vgl. Heitmeyer, W, a.a.O.)

Forschungsfragen und -hypothesen

Auf der Grundlage des Lagebildes von *pro aktiv gegen rechts* gingen wir in unserer Untersuchung davon aus, dass zurzeit im Lande Bremen kaum nennenswerte bzw. wahrnehmbare (Organisations-) Strukturen und / oder verfestigte Erscheinungsformen des Rechtsextremismus vorhanden sind und daher rechtsextremistische Organisationen und Strukturen nur selten zur Erfahrungswelt der Jugendlichen im Land Bremen gehören. Allerdings, darauf lassen quantitative Studien schließen²⁵, sind Einstellungen und Handlungsmuster gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit bei Bremer Jugendlichen nach wie vor stark verbreitet.

Daher bestand unser besonderes Forschungsinteresse darin, die eher unauffälligen, alltäglichen Erscheinungsformen und Ausprägungen der von uns fokussierten Syndromfacetten im schulischen Alltag aufzuspüren und darzustellen, d.h. die darin verborgenen Mechanismen einer Ideologie der Ungleichwertigkeit kenntlich zu machen. Um die Erfahrungs- und Handlungsräume, die Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster sowie Interessen der Schüler eingehend zu berücksichtigen, standen im Mittelpunkt unserer Erhebungen sozial engagierte Schülerinnen und Schüler der Sek. I, bei denen wir ein kritisch-solidarisches Verhältnis zur Institution Schule sowie zu allen schulischen Akteuren vermuten konnten: Ihren spezifischen Lebensrealitäten, individuellen Wahrnehmungen und Einschätzungen wollten wir uns mit einer qualitativen Vorgehensweise annähern.

²⁵ Vgl. Leithäuser, T.; Meng, F. a.a.O. (2003).

Auf der institutionellen Ebene gingen wir davon aus, dass sich die von uns angenommenen unterschiedlichen Ausprägungen von GMF wie auch die erzielten Wirkungen und Ergebnisse der schulischen Aktivitäten für die Vermittlung interkultureller Kompetenz und gegen rechts-extremistische Einstellungen und Verhaltensweisen weder allein durch die unterschiedlichen externen Bedingungen wie z.B. Schulstandort, Sozialstruktur des umliegenden Wohnquartiers etc., noch ausschließlich durch interne Bedingungen wie z.B. schulspezifische Aspekte oder die programmatische Ausrichtung erklären lassen. Wir vermuteten ein komplexes Zusammenspiel mehrerer Wirkfaktoren, das wir empirisch nachzuweisen und zu belegen suchten.

Aus den genannten Ausgangshypothesen ergaben sich folgende erkenntnisleitende Fragestellungen:

- Wie verbreitet sind gruppenbezogene Vorurteile, abwertende Einstellungen und diskriminierende Verhaltensweisen im Handlungsfeld Schule?
- In welchen Formen finden sie ihren Ausdruck?
- Wie gehen Schulen mit derartigen Phänomenen um und welche Aktivitäten entfalten sie dagegen?
- Mit welchen Methoden versuchen die Schulen interkulturelle Kompetenzen und ein solidarisches Miteinander zu vermitteln?
- Wie ist das Passungsverhältnis von schulischen Präventionsmaßnahmen und faktischen Anforderungen / Problemlagen der Schulen?
- Wo sehen die Schulen externen Unterstützungsbedarf?

Untersuchungsebenen, Zielgruppen und empirische Vorgehensweise

Für unsere Untersuchung wählten wir, bis auf die Auswahl der Schulen und die Schulstandortanalysen, ein ausschließlich qualitatives Erhebungs- und Auswertungsverfahren sowie einen multiperspektivischen Ansatz, um differenzierte Einsichten in Konstellationen zu erhalten, die in der Regel eben nicht durch Eindeutigkeit und Starrheit, sondern durch Widersprüchlichkeit und Dynamik gekennzeichnet sind: Dies kann u. E. nur ein qualitativer Forschungsansatz bieten.

In dem wir unterschiedliche Sichtweisen der verschiedenen Beteiligten / Schulakteure – Lehrer und Schüler – zu erheben suchten, erhofften wir uns eine Annäherung an die vielschichtige Schulrealität bzw. an die unterschiedlichen Realitäten verschiedener schulischer Statusgruppen.

Um darüber hinaus ein möglichst breites Spektrum von Schulen zu berücksichtigen, sah das Untersuchungsdesign den Einbezug von zehn Schulen im Lande Bremen vor (7 in Bremen, 3 in Bremerhaven), darunter zwei Gymnasien vor.

Bei der Standortauswahl legten wir sowohl auf eine Vielfalt an Bedingungen, als auch auf die Vergleichbarkeit von Schulen Wert. In der Stadtgemeinde Bremen konnten wir für die Sekundarstufe I u. a. auf den Sozialindex für Schulen zurückgreifen, verfeinert um eine Sozialabstufung auf einer Skala von 4 - 1. Für die Stadt Bremerhaven liegt kein Sozialindex vor, so dass wir zwei Schulzentren der Sek. I sowie ein durchgängiges Gymnasium²⁶ mit einem be-

²⁶ Reine Gymnasien rekrutieren ihre Schüler aus dem gesamten Stadtgebiet und teilweise darüber hinaus, so dass die sozialstrukturellen Bedingungen des Schulstandortes ohnehin von zweitrangiger Bedeutung sind.

nachteiligten, durchschnittlichen bzw. privilegierten sozialen Umfeld für die Erhebungen auswählten.

Für die Analyse des Standortes, die für jede der beteiligten Schulen vorgenommen wurde, stellten sich sowohl die Fragen z. B. nach der Sozialstruktur, der sozialen (und ethnischen) Segregation, der Bedeutung von Soziokultur oder dem funktionalen Mix im umliegenden Wohnquartier der beteiligten Schulen, als auch schulspezifische Aspekte wie Größe, bauliche Bedingungen sowie die programmatische Ausrichtung als erkenntnisleitend dar. Die diesbezüglichen Angaben werden jedoch aus Gründen der Anonymisierung in den Einzelfallbeschreibungen der Schulen A - J nur skizzenhaft dargestellt.

Im Vorfeld und im Zuge der Recherchen wurden zudem leitfadengestützte Experteninterviews mit Fachleuten aus der (Weiterbildungs-) Praxis und Kooperationspartnern von *pro aktiv gegen rechts* (z.B. Landesinstitut für Schule, Zentrum schülerbezogene Beratung, Landeszentrale für politische Bildung, Lidice-Haus) geführt, um einen ersten Überblick über gegenwärtige Fortbildungsangebote für Lehrkräfte und Jugendliche, Programme gegen Rechtsextremismus und deren Resonanz und Wirkung zu erhalten. Auch die Einschätzung unserer Kooperationspartner über die Verbreitung und den Umgang mit Facetten rechtsextremer Deutungsmuster in den Schulen des Landes Bremen waren Gegenstand der Gespräche.

Vorgesehen waren im Untersuchungsdesign – nach der umfassenden Recherche und Auswahl der Schulen – die Durchführung von leitfadengestützten Interviews mit den betreffenden Schulleitungen, in Einzelfällen mit Fachlehrern (Geschichte, Politik o.ä.). Im Zentrum dieser Gespräche sollten sowohl das Ausmaß an rassistischen, fremdenfeindlichen, antisemitischen und islamophoben Einstellungen in der Schülerschaft und im Lehrkörper, als auch die, mehr oder minder systematischen, Aktivitäten der Schulen gegen derartige Erscheinungsformen bzw. für interkulturelle Kompetenz bei sämtlichen Schulakteuren stehen (siehe Anhang: Expertenleitfaden). Die Ermittlung der Formen und Paradigmen der interkulturellen Arbeit sollten dabei nicht nur der Überblicksgewinnung über die Aktivitäten für die Wertschätzung der Pluralität dienen, sondern gleichfalls in die dritte und entscheidende Erhebungsebene des Projektes einfließen.

Im Anschluss an die Gespräche mit den Schulexperten waren auf der dritten Ebene themenzentrierte Gruppendiskussionen mit ausgewählten Schülervertretern der beteiligten Schulen vorgesehen, die sich für ihre Mitschüler engagieren, wie z. B. Schul- oder Klassensprecher, Streitschlichter oder Scouts. Entscheidend für uns war ein kritisch-solidarisches Verhältnis zur eigenen Schule und zu sämtlichen Schulakteuren. Angesprochen wurden also nicht die Trägergruppen rechtsextremistischer oder kollektivistisch-menschenfeindlicher Positionen, sondern potentiell sozial hoch kompetente junge Menschen mit einem spezifischen Blick auf den je eigenen Standort, dessen Akteure und Sozialklima.

Gegenstand der Diskussionen sollten einerseits die Virulenz rassistischer, fremdenfeindlicher, antisemitischer oder islamophober Einstellungen, andererseits die präventiven wie interventionistischen Aktivitäten für interkulturelle Kompetenz und gegen alle Formen „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ sein. Es ging somit zwar wesentlich um die Verbreitung der genannten Einstellungsmuster und deren Erscheinungsformen, daneben aber auch um die Beschreibung und Bewertung schulspezifischer Aktivitäten ‚gegen rechts‘ im Einzelfall wie in der Prävention.

Insbesondere auf der dritten Erhebungsebene bot sich der methodische Einbezug von themen- / problemzentrierten Gruppendiskussionen als erkenntnisreiches, qualitatives Befragungsinstrument an, um ein breites Spektrum subjektiver Realitäten zu erfassen und im Sinne des Weberschen Paradigmas „soziales Handeln deutend zu verstehen“. Im Unterschied zum geläufigen Paradigma der Sozialwissenschaften, das mit seinen zugrunde liegenden Prinzipien wie Operationalisierung, Falsifizierbarkeit bzw. Verifizierbarkeit von Hypothesen sowie die Standardisierung der Messmethoden möglichst objektivierbare Aussagen anstrebt, versucht das interpretative Paradigma gerade die Pluralität und Besonderheiten subjektiver Realitäten und Deutungsmuster in den Blick zu nehmen und darzustellen. In der relativ offenen Gestaltung der Gesprächs- bzw. Interviewsituation und dem notwendigen wechselseitigen „Aufeinander-einlassen“ können subjektive Sichtweisen weit mehr zur Geltung kommen, als dies bei standardisierten Erhebungsmethoden wie Interviews oder Fragebögen der Fall ist.

Mit dem anvisierten gruppenbezogenen Verfahren wurde darüber hinaus der Versuch unternommen, in einer Gruppensituation Bedingungen zu schaffen, unter denen sich ein diskursiver kommunikativer Austausch ähnlich der Alltagswirklichkeiten der beteiligten Schüler entfalten kann, d.h. es ging darum, sich ihren jeweils spezifischen alltagsweltlichen Zusammenhängen anzunähern. Dabei ist der Ablauf von Gruppendiskussionen nicht in einem einheitlichen Schema darstellbar, sondern wird wesentlich von der Dynamik in der Gruppe und ihrer Zusammensetzung bestimmt. In diesen real existierenden Gruppen, wir dachten dabei, wie bereits ausgeführt, an organisierte Schülervertreter oder alternativ, an engagierte Schülergruppen der Sekundarstufe I, deren Mitglieder sich bereits untereinander kennen und genügend Anknüpfungspunkte besitzen und / oder bereits praktische Erfahrungen mit dem Thema Rechtsextremismus gemacht haben (siehe ausführlich im Anhang: Leitfaden Gruppendiskussion).

Idealer offenbaren Gruppendiskussionen, wie Einstellungen und Meinungen im sozialen Austausch gebildet, wie sie durchgesetzt und vor allem wie sie verändert werden. Aussagen und Meinungen werden hier im Gruppenzusammenhang getätigt und kommentiert; sie sind Gegenstand eines mehr oder weniger dynamischen Diskussionsprozesses. Und da diese spezifische Dynamik sowie die soziale Aushandlung von individuellen Sichtweisen und Einstellungen ein wesentlicher Bestandteil der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit ist, können mit dieser methodischen Vorgehensweise tiefere Einblicke in die Wahrnehmungs-, Deutungs- und Erfahrungswelten der Schülerinnen und Schüler genommen werden, nicht zuletzt auch, um die Ausprägungen menschenfeindliche Ressentiments und Orientierungen auf einer subjektiven Ebene rekonstruieren und analysieren zu können. Dabei wird den Diskussionspartnern ausreichend Raum gegeben, eigene Eindrücke und Erfahrungen mit rechtsextremistischen Erscheinungsformen und diskriminierendem Verhalten im Schulkontext zu benennen.

Vorgesehene Transferleistungen

Nach Abschluss der Auswertungsphase und der Übermittlung des Forschungsberichtes an unseren Auftraggeber sind von uns Transferleistungen vorgesehen, die über die Fachöffentlichkeit hinausgehen. Die Forschungsergebnisse sollen Anstöße und Impulse geben für praxisnahe und problembezogene Verständigungs-, Austausch- und Vernetzungsprozesse, die moderiert von *pro aktiv gegen rechts*, die unterschiedlichen Zielgruppen und Arbeitsebenen miteinander verbinden.

Den von uns vorgeschlagenen, zusätzlich zum Forschungsbericht abgefassten Schulstandortberichten kommt in diesem Zusammenhang eine zentrale Bedeutung zu: Sie bilden inhaltliche die Voraussetzungen und Grundlagen, um die unterschiedlichen Akteure im Handlungsfeld Schule miteinander in konstruktive Gespräche zu bringen:

a) Im internen Austausch zwischen Schulleitung, Lehrerkollegium und der jeweiligen Schülervertretung bzw. den engagierten Schülergruppen der beteiligten Schulen ermöglichen die Berichte als eine Art Bestandsaufnahme, einen (selbst-)kritischen Blick auf die Strukturen der eigenen Einrichtung. Es gilt, das institutionelle Selbstverständnis zu reflektieren, um sich auf diese Weise über die Frage zu verständigen, ob und ggf. mit welchen eigenen Ressourcen und Mitteln ein gleichberechtigtes Miteinander gestärkt und eine Kultur der Anerkennung befördert werden sollte. Nicht zuletzt trägt dieser wechselseitige Austausch wesentlich dazu bei, dass sich insbesondere für die Schüler neue Anerkennungszusammenhänge in der Schule erschließen, die sowohl für das Selbstwertgefühl der Kinder und Jugendlichen als auch für die Festigung des gemeinschaftlichen Zusammenhalts in der Schule eine bedeutende Rolle spielen.

b) Darüber hinaus können die Schulstandortberichte Austausch- und Verständigungsprozesse anregen helfen und, koordiniert und gesteuert durch *pro aktiv gegen rechts*, diese inhaltlich unterfüttern, zielgenauer ausrichten und somit die gewonnenen Erkenntnisse nachhaltig verankern und damit nicht zuletzt den Netzwerkgedanken von *pro aktiv gegen rechts* mit Leben erfüllen.

In einem ersten Schritt sind von uns Veranstaltungen in der Form eines Workshops mit allen an unserer Studie Beteiligten (Schulleitungen, Schülervertretungen, Kooperationspartner und *pro aktiv gegen rechts*) geplant, die dazu dienen, unsere Ergebnisse vorzustellen und alle Akteure in Diskussionsprozesse einzubinden. Damit soll die von uns intendierte Praxisnähe, Problem- und Situationsbezogenheit gewährleistet werden. Die Standortberichte versetzen die Beteiligten in die Lage, sich auf ‚gleicher Augenhöhe‘ zu begegnen und damit einen Raum der wechselseitigen und konstruktiven Verständigung über neue Ideen, Vorschläge und konzeptionelle Ansätze sowie weitergehende Handlungsstrategien zu eröffnen.

Ablauf der Erhebungen

Der Zeitrahmen unseres Projektes, zunächst auf Ende Dezember 2009 terminiert, musste aufgrund auftretender Schwierigkeiten um drei Monate erweitert werden. Bereits im Vorfeld kam es zu erheblichen zeitlichen Verzögerungen: Zunächst ließ die Genehmigung der Bildungsbehörde auf sich warten, und wir hatten teilweise erhebliche Überzeugungsarbeit zu leisten, um die Schulleitungen für unser Vorhaben zu gewinnen. Daher konnten wir erst Mitte August mit den Erhebungen in den Schulen beginnen. Mit einer weiteren Hürde hatten wir zu kämpfen, als im Erhebungsverfahren selbst kurzfristig drei Schulen ihre Einwilligung zurückzogen und wir parallel zu unseren Untersuchungen andere Schulleitungen für unser Projekt gewinnen mussten. Insgesamt führten wir daher die Interviews mit den Schulexperten und die Gruppendiskussionen mit den Schülern bis Mitte Dezember 2009 durch.

Allen Beteiligten wurde Vertraulichkeit und Anonymisierung der Ergebnisse zugesichert. Als Gegenleistung wurde den Schulleitungen – neben der Aushändigung von individuellen Standortberichten mit einer schriftlichen Zusammenfassung der Auswertungsergebnisse, das Angebot unterbreitet, gemeinsam mit allen Beteiligten und dem Team von *pro aktiv gegen rechts* eines Workshops durchzuführen, der den Rahmen für Erfahrungsaustausch und Reflexion bieten könnte (siehe im Detail: *Vorgesehene Transferleistungen*).

In diesem Kontext sei darauf verwiesen, dass unsere Untersuchung einen explorativen Charakter hat. Befördert durch die relative Offenheit eines qualitativen Vorgehens konnten wir bereits während des Erhebungsprozesses sich herauskristallisierende wichtige Momente noch stärker in den Blick nehmen und z.B. die unterschiedlichen Sichtweisen der Schulakteure nicht nur erfassen, sondern aufeinander beziehend in die Schülerdiskussionen einbringen.

Aufgrund der kurzen Laufzeit des Projektes mussten wir uns bei der Auswertung des umfangreichen Erhebungsmaterials allerdings streng auf die zugrundeliegenden Fragestellungen beschränken und konnten weitergehende Interpretationsmöglichkeiten kaum berücksichtigen. Anzumerken ist des Weiteren, dass wir uns im Handlungsfeld Schule auf zwei Akteursgruppen beschränkt haben, d.h. die Sichtweisen von Elternvertretern wurden nicht einbezogen. Daher haben unsere Ergebnisse eine begrenzte Aussagekraft; sie liefern jedoch Hinweise über Entwicklungen, die mehr als bedenklich stimmen und unterstreichen damit den Handlungsbedarf von *pro aktiv gegen rechts* eindrucksvoll.

Denn nicht zuletzt zielte unsere Untersuchung auf die unmittelbare Praxisarbeit von *pro aktiv gegen rechts* ab, auf die ‚zielgenaue‘ praktische Anwendung und Erschließung neuer Arbeitsfelder; die gewonnenen Erkenntnisse liefern dabei wichtige Hinweise für die praktische Arbeit von *pro aktiv gegen rechts*.

III. Darstellung und Diskussion der empirischen Befunde

1. Die Gespräche mit den Schulexperten – Eine Zusammenfassung

Die von uns durchgeführten zehn Interviews mit den schulischen Experten wurden überwiegend mit den Schulleitungen geführt, in Einzelfällen auch mit Fachlehrern betreffender Themengebiete (z.B. Politik, Geschichte). Ergänzt wurde dieses Setting um ein zusätzliches Gespräch mit Angehörigen eines Arbeitskreises „Soziales Lernen und Mobbing“, der sich aus aktuellen Gründen in einer Schule (Fallstudie I) bereits konstituiert hatte.

Die Expertengespräche zielten sowohl auf die Wahrnehmung der von uns fokussierten Facetten von GMF im Schulalltag, als auch auf die Einschätzung des konkreten Umgangs mit ethnisch-kultureller und weltanschaulicher Vielfalt sowie die Vorgehensweisen zur Gewinnung eines solidarischen Miteinanders und interkultureller Kompetenzen. Aus Gründen der Übersichtlich- und Vergleichbarkeit wählten wir ein halb-standardisiertes Verfahren, das noch genügend Raum für zusätzliche qualitative Angaben bot (siehe ausführlich im Anhang: Leitfaden Expertengespräch). Die Gespräche wurden digital aufgezeichnet; ihre durchschnittliche Dauer betrug 90 Minuten.

Folgende Themenfelder wurden angesprochen:

- Soziale und bauliche Struktur sowie das soziale und weltanschauliche Klima des näheren Einzugsgebiets der Schule
- Einbindung der Schule in das Einzugsgebiet
- Sozialstruktur der Schülerinnen und Schüler
- Soziales Klima in der Schule mit Blick auf die Relevanz von ethnischen, religiösen Zugehörigkeiten und den Ausdrucksformen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (kollektivistische Entwertungsprozesse, Stellenwert von ethnischer oder religiöser Abstammung für Gruppenzugehörigkeiten, manifeste Gruppenkonflikte etc.)
- Programmatische Ausrichtung der Schule zur Vermittlung von interkultureller Kompetenz und eines solidarischen Miteinanders der kulturell und weltanschaulich Verschiedenen
- Konkrete Absprachen und Aktivitäten der Schule zur Vermittlung interkultureller Kompetenz (im Fokus: ethnische, religiöse und weltanschauliche Vielfalt, Antirassismus) bzw. zur Durchsetzung einer solidarischen Praxis
- Interventionsformen der Schule bei Entäußerungen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (fokussiert auf die Syndromfacetten Rassismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit, Islamophobie und Etabliertenvorrechte) und Rechtsextremismus

Die Angaben der Schulexperten dienten, ergänzt durch eine von uns vorgenommene (Schul-) Standortanalyse, als Grundlage für die Gruppendiskussionen mit ausgewählten Schülervertretern.

Besonderheiten des Sozialraums ‚Schule‘

Die Befunde aus den Einzelfallstudien und Standortanalysen zeigen, dass in den von uns untersuchten Schulen mit Blick auf interethnische Beziehungen demografische Veränderungen vorweggenommen werden. In einem Großteil der zehn Schulen ist eine qualitative Do-

minanz alteingesessener Schüler nicht mehr gegeben. Sie bilden in einigen Schulen nicht einmal mehr die stärkste ethnische Gruppe. Demgegenüber bleiben in den Lehrerkollegien alteingesessene Deutsche (immer noch) zumeist unter sich. Pädagogen mit Migrationshintergrund sind, wenn überhaupt, nur vereinzelt und dann häufig nur als Referendare in den beteiligten Schulen anzutreffen. Dies wirkt sich, wie in einigen Fallstudien erkennbar wird, teilweise erheblich auf die Deutung von und den Umgang mit Problemen und Konfliktlagen aus, d.h. dieses Phänomen erschwert zumindest ‚offene‘ interethnische Umgangsweisen im schulischen Alltag.

Einschätzung des schulischen Konfliktpotentials

Die Schulexperten beschreiben das soziale ‚Klima‘ in ihrer Schule überwiegend als gut. Auch schätzt die Mehrheit von ihnen die Identifikation aller schulischen Akteure mit ihrer Schule durchaus hoch ein. Nur wenige Experten problematisieren Schwierigkeiten im Verhältnis der Schüler untereinander und weisen auf deren defizitäre soziale Kompetenzen hin. Darüber hinaus wird nur in Einzelfällen auf die Verbreitung von Mobbing in ihrer Schule hingewiesen und zumindest über präventive Maßnahmen nachgedacht; nur in einem Fall wurde bislang ein Arbeitskreis initiiert, der an praxisnahen Lösungsvorschlägen / Handlungsstrategien arbeitet.

Rechtsextremismus scheint kein Thema im schulischen Miteinander zu sein. Diesbezüglich sehen die schulischen Experten in ihrer Schule keine Probleme. Bis auf einen Fall scheint es keine rechtsextremistischen Gruppierungen / Strukturen in den beteiligten Schulen zu geben. Zwar vermuten einige der Schulleiter latente Negativstereotype in der Schülerschaft wie in der Elternschaft, schätzen dies allerdings für ein Miteinander als nicht bedeutsam ein. Auch bestehen aus der Sicht der Lehrenden kaum Konflikte entlang ethnisch-kulturellen oder religiösen Linien.

Zum Umgang mit ethnisch-kulturellen Differenzen...

Umso überraschender zeigt sich in den Gesprächen mit den Schulexperten – und dies durchgängig in allen beteiligten Schulen und unabhängig vom jeweiligen schulischen Rang im Sozialindex bzw. in den Sozialstufen – eine generelle Neigung zur ethnischer Negativzuschreibung von Minderheiten, insbesondere mit Blick auf Konflikt- und Gewaltpotentiale. Dies geht sogar in einem Fall so weit, dass alteingesessene Schüler nach Einschätzung der Pädagogen vor dem Dominanzgebaren und -ansprüchen ethnischer Minderheiten gleichsam ‚beschützt‘ werden sollen.

...mit Blick auf die Vermittlung von (Grund-) Werten und interkultureller Kompetenz

In der Schullandschaft des Landes Bremen ist eine im bundesrepublikanischen Vergleich hohe Anzahl von Aktivitäten und Projekten zum Umgang mit Vielfalt und für ein „Demokratisches Handeln“²⁷ sowie gegen Rechtsextremismus festzustellen. Dies schlägt sich – zumindest in den von uns untersuchten Schulen – kaum in systematischen Vorgehensweisen zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen nieder. Die Befunde lassen erkennen, dass die Auseinandersetzung mit sozialer, kultureller und weltanschaulicher Vielfalt in der programmatischen Ausrichtung der Schule nur selten über das Postulat dieser Vielfalt hinausgeht.

Im Vordergrund des Interesses aller beteiligten Schulen steht die Bildung und Durchsetzung von gemeinsamen, auf bestimmten Grundwerten beruhenden Normen als Voraussetzung für

²⁷ Siehe dazu u.a. „Bremer Schulen mit besonderem Engagement. Wettbewerb „Demokratisch Handeln“ wird 2010 in der Hansestadt ausgetragen“, in: Weser-Kurier vom 5. März 2010, S. 8.

einen egalitären Umgang miteinander. Dies allerdings mit durchaus sehr unterschiedlichen Ausprägungen und Gewichtungen.

Übergreifend lässt sich jedoch feststellen, dass kaum in einer der Schulen die Wertevermittlung als Teil des Erziehungsauftrags systematisch verankert ist. So werden Werte kaum mit Blick auf kulturspezifische Zusammenhänge reflektiert und gemeinsam diskutiert. Stattdessen werden sie ‚von oben‘ gesetzt und zudem von den Pädagogen nicht immer vorgelebt.

Wir vermissen – so lässt sich zumindest das Datenmaterial deuten – Ansätze einer diskursiven Auseinandersetzung mit Normen und Werten sowie ‚Grenzdiskurse‘, die Gegebenes zumindest kritisch beleuchten.

In der Analyse der Fallstudien können wir ein breites Spektrum an Herangehensweisen in der normativen Setzung bzw. Vermittlung von Werten sowie in deren Durchsetzung feststellen. So lässt sich in einem Fallbeispiel kein übergreifender, gemeinsamer Wertehorizont im Lehrerkollegium entdecken, d.h. es wirken unterschiedliche, teilweise sogar widersprüchliche Signale in die Schülerschaft hinein. Es liegt auf der Hand, dass dies zumindest einer Orientierung der Schüler nicht unbedingt dienlich sein kann und sich zudem auf das komplexe Beziehungsgefüge zwischen Lehrern und Schülern nachhaltig auswirkt.

Diesem diametral entgegengesetzt steht eine andere Schule, die mit einer sehr hohen positiven Normierung in der Form öffentlicher Belobigungen und anderer wertschätzender Maßnahmen arbeitet. Im Raum zwischen diesen beiden Polen bewegen sich die anderen Schulen, die mehr oder weniger enge normative Rahmen setzen und diese ebenso unterschiedlich (vor-) leben und durchsetzen.

Mit der Sicherstellung von Normen und Werten erfüllen die Schulen zwar eine grundlegende erzieherische Aufgabe, einen Schutzraum für gemeinsame Lernprozesse bereitzustellen. Sie öffnen sich jedoch auf der Basis gemeinsamer Werte und Normen kaum kulturell und weltanschaulich. Ganz im Gegenteil: in einzelnen Schulen können wir bei den Lehrenden die Neigung feststellen, sich trotz negativer Konnotationen an der sog. ‚deutschen Leitkultur‘ zu orientieren. Damit verbunden ist eine grundlegend assimilatative Vorstellung von (ethnisch-kultureller) Integration.

Aus der mangelnden aktiven und vor allem reflektierten Auseinandersetzung mit Vielfalt und Differenz(en) ergibt sich zumindest die Gefahr einer Abtrennung der Institution Schule von ihrem Umfeld und somit auch von den lebensweltlichen Bezügen der Schüler; dies werden wir in der Verschränkung mit den Befunden aus den Schülerdiskussionen im Schlussteil präzisieren (sehr prägnant Fallstudie B).

Darüber hinaus lässt eine fehlende bzw. mangelnde Wertschätzung von und Orientierung in Vielfalt jenseits des „Schutzraumes Schule“ eine nachhaltige Anfälligkeit bzw. Anknüpfungspunkte für eine Ideologie der Ungleichwertigkeit im Erhebungsmaterial feststellen (siehe dazu im Besonderen die Fallstudien H und I).

Das heißt indessen nicht, dass die beteiligten Schulen sich generell dem Anspruch verweigern, interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln und einzuüben. Dies zeigen letztendlich die vielfältigen Kooperationsverhältnisse, Projekte, Formen des sozialen Lernens, Zertifizierungsprozesse und Qualifizierungsmaßnahmen von Lehrkräften wie auch Schülern, die nach Angaben der befragten Schulexperten durchgeführt werden. Bei allem guten Willen und Engagement in den betreffenden Schulen ist es jedoch kaum gelungen, Interkulturalität und

Antidiskriminierung nachhaltig als Querschnittsaufgabe und schon gar nicht als eigenständiges Handlungsfeld zu entwickeln und institutionell zu verankern.

Dort, wo Schulen dem Anspruch eines interkulturellen Lernens folgen, bleiben einschlägige Projekte und Aktivitäten strukturell atomisierte Ereignisse, die nicht in systematische Schulentwicklungsprozesse einmünden. Ihr Gelingen und Fortbestehen steht und fällt oftmals mit dem Engagement und der Kompetenz einzelner pädagogischer Akteure. Dies gilt sogar für eine der beiden beteiligten Schulen, die sich dem erworbenen Emblem „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ verpflichtet sehen.

Die Aussagen der Lehrenden weisen zudem auf Defizite der eigenen interkulturellen Kompetenzen hin. Wir können in Ansätzen kulturalisierende Sichtweisen feststellen, die Menschen auf ihre (ethnisch-) kulturelle Zugehörigkeit reduzieren und soziale Problemlagen wie gesellschaftliche Konflikte kulturell übersetzen. Dies kann, wenn auch ungewollt, selbst zur Konstruktion vermeintlicher kultureller Differenzen beitragen (vgl. sehr deutlich Fallstudie A), zugleich aber auch einer Ethnisierung sozialer Differenzen Vorschub leisten.

Dahinter verbirgt sich häufig eine paternalistische Haltung gegenüber Schülern mit Migrationshintergrund, die den pädagogischen Blick auf (vermeintliche) Defizite lenkt und dies in Förderbedarfen formuliert. Das ‚Andere‘ in seiner Besonderheit und Einzigartigkeit wird weder wahrgenommen, noch anerkannt. Zudem lässt sich in einigen Fällen eine mangelnde pädagogische Professionalität im Umgang mit dem ‚Anderssein‘ feststellen: Unsicherheiten und Ratlosigkeit sind prägend für den Umgang mit diskriminierenden Verhaltensweisen bei Homosexualität, körperlichen Einschränkungen / Behinderungen sowie bei der Diskreditierung von Schwarzen.

2. Die Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern – Eine Zusammenfassung

Im Mittelpunkt unserer empirischen Vorgehensweise standen, wie bereits im Forschungsdesign ausführlich beschrieben, die Wahrnehmungen und Einschätzungen von ausgewählten Schülervertretern, die sich sozial in ihrer Schule engagieren. Wir konnten von daher vermuten, dass sie ein solidarisches und dennoch kritisches Verhältnis gegenüber ihrer Schule und den beteiligten Schulakteuren zeigen.

Die Diskussionen wurden jeweils in den zehn beteiligten Schule durchgeführt, während oder nach dem normalen Unterricht; sie dauerten bis zu 100 Minuten. Die Gruppen waren bis auf eine Ausnahme (in der Fallstudie H waren alle Beteiligten deutscher Abstammung) sowohl multiethnisch als auch geschlechtsheterogen zusammengesetzt. Jeweils am Ende der Diskussion ließen wir die Befragten einen Kurzfragebogen zur Erfassung soziokultureller Daten ausfüllen (siehe im Anhang: Kurzfragebogen).

Alle Gespräche wurden digital aufgezeichnet und anschließend vollständig transkribiert. Der Leitfaden der Gruppendiskussionen umfasst vier Themenfelder (siehe Anhang), die das breite Spektrum von Wahrnehmungen und Erfahrungen des schulischen Miteinanders sowie die Einschätzungen von dominanten Konflikten / Gewaltformen und den Umgang mit dem Thema Rechtsextremismus ermöglichen soll(t)en.

Die Themenfelder im Einzelnen:

- Das „Schulklima“: Einschätzung des Schulalltags mit Blick auf den Umgang mit ethnischen Minderheiten, die Identifikation mit der Schule und den Mitschülern, Sicherheitsgefühl, Partizipationsmöglichkeiten.

- Wahrnehmung, Deutung und unmittelbare Erfahrungen von Abwertung, Diskriminierung, Ausgrenzung sowie verbaler und / oder körperlicher Gewalt (fokussiert auf die Facetten Rassismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit, Islamophobie und Etabliertenvorrechte).
- Einstellungen / Haltungen zu und ggf. Dynamiken von menschenfeindlichen Orientierungen und Verhaltensweisen und zum Umgang mit dem Thema „Rechtsextremismus“.
- Bewertung bereits bestehender schulischer Angebote und / oder Aktivitäten für eine interkulturelle Verständigung und gegen menschenfeindliche Orientierungen, dazu Anregungen und Verbesserungsvorschläge.

Auf Basis des gewonnenen Datenmaterials kristallisierten sich vier relevante Themenkomplexe bzw. kategoriale Felder heraus, die für die Diskussion der Ergebnisse auf einer generalisierenden Ebene und mit Blick auf unsere zugrundeliegenden Fragestellungen von Bedeutung sind. Es handelt sich hierbei um 1. Differenzen(en) – zwischen Anerkennung und Bedrohung, 2. dominante Konfliktlagen und Gewaltformen, 3. Rechtsextremismus – kein Thema für Schüler? sowie 4. die Bedeutung (der von uns fokussierten Facetten) von GMF im Handlungsfeld Schule.

2.1 Differenz(en) – zwischen Anerkennung und Bedrohung

In diesem (Themen-) Komplex geht es explizit um die Wahrnehmung und den Umgang mit Differenz(en) im schulischen Alltag wie auch in den alltäglichen Lebenswelten der Jugendlichen. Wir haben dabei insbesondere die unterschiedlichen Ausprägungen und Gewichtungen ethnisch-kultureller und / oder religiöser Merkmale im Blick, um auf Grundlage dieser Erkenntnisse die Verbreitung und Bedeutung der von uns fokussierten Facetten von GMF herausarbeiten zu können.

Interethnische Beziehungen

Auf das Verhältnis der Schüler zueinander angesprochen, zeigen sich für uns überraschende Momente: Im ersten Affekt werden interethnische Konflikte im Schulalltag von allen Teilnehmenden der zehn Diskussionsrunden durchweg verneint. Auch räumen sie ethnisch-kulturellen und / oder religiösen Differenzierungen keine tragende, wenn gar entscheidende Rolle im Verhältnis zueinander ein. Hier machen auch praktizierende Muslime wie z.B. Kopftuchträgerinnen, die Untersuchungen zufolge besonders stark von negativen Zuschreibungen betroffen sind, keine Einwände geltend. Die von uns fokussierten Syndromfacetten Islamophobie und Antisemitismus werden von den Schülern selbst überhaupt nicht angesprochen: Sie sind offenbar im schulischen Miteinander kaum ein Thema.

...in den Peers...

Die Gruppen der Gleichaltrigen (Peers²⁸) erfüllen in der Schule wie im Lebensweltlichen eine wichtige Aufgabe in der jugendlichen Sozialisation; hier erfahren die Heranwachsenden Bestätigung und Rückhalt, können sich mehr oder weniger zwanglos erproben und in vielen Fällen herrscht eine entspannte Atmosphäre, in der – wie es unsere Befragten formulieren – *„man einfach so sein [kann], wie man ist.“*

²⁸ Mit dem Begriff „Peers“ wird auf die Ebenbürtigkeit und Gleichheit von Gleichaltrigen abgehoben. Da ein auffälliges Charakteristikum gleichaltriger Kinder und Jugendlicher darin besteht, häufig zu mehreren in Erscheinung zu treten, wird auch von der Gruppe der Gleichaltrigen oder den „Peer groups“ gesprochen (siehe ausführlich dazu Oswald, H. / Uhlendorff, H., 2008).

Das Ausprobieren verschiedenster Deutungsangebote von Welt sowie Handlungsalternativen, unter ihnen durchaus auch Formen riskanten und abweichenden Verhaltens ‚zum Spaß‘ gehört zum Repertoire derartiger Beziehungen. Dabei ist nicht zuletzt die Lust an der Provokation, am Verbotenen und am Tabubruch zunächst der Ausdruck eines erwachenden jugendlichen Selbstbewusstseins (Regel-) Verstöße bringen vielen Jugendlichen zeitweise Spaß, Spannung und Aufregung; gleichwohl erfahren sich auch hier die Heranwachsenden als Akteure, erproben neue Freiheiten und üben die für die Ausbildung einer Identität erforderliche Rollendistanz ein (Krappmann, 2000).

So stellen sich auch die Peerbeziehungen unserer Befragten, seien es die weitgefassten Freundeskreise oder auch die engeren Beziehungen von Cliques, in der Schule als auch in der Freizeit als überwiegend multiethnisch dar, wobei die Cliquenzugehörigkeit generell mehr Verbindlichkeiten voraussetzt und damit ein stärkeres Wir-Gefühl erzeugt wird. Gleichwohl spielen nach Einschätzung der Diskutanten hier weder ethnisch-kulturelle Zugehörigkeiten, noch religiöse Bindungen eine wesentliche Rolle. Diese jugendspezifischen sozialen Netzwerke stützen sich wesentlich auf klassische Momente wie Vertrauen, Anerkennung und Respekt sowie gleiche Interessen und / oder Vorlieben.

Das heißt allerdings nicht, dass ethnisch-kulturelle und / oder religiöse (Differenzierungs-) Kriterien überhaupt keine Bedeutung in den alltäglichen Lebenswirklichkeiten, zu denen auch die Schule gehört, als auch für die Wahrnehmung und Deutung gesellschaftlicher Problem- und Konfliktlagen haben.

...im schulischen Alltag

Unter der Oberfläche eines, von der Institution Schule selbst programmatisch angelegten egalitären Umgangs miteinander oder einer zumindest „*friedlichen Koexistenz*“ von unterschiedlichen Gruppen stellt sich der Umgang mit Differenz(en) im Alltag der beteiligten Schulen als wesentlich komplexer und widersprüchlicher dar. In der Mehrheit der Gespräche steht sogar die ethnische Dimension im Mittelpunkt weitergehender Überlegungen zu partikularistischen Differenzierungen. Demzufolge zeigt sich auch die Bedeutung der von uns fokussierten Facetten von GMF als sehr unterschiedlich gewichtet: Sie variieren stark im interethnischen Beziehungsgefüge der Jugendlichen.

Die Aussagen der Teilnehmenden lassen in allen Gesprächsrunden die Bedeutung der ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit äußerst diffus erscheinen.

Im vertrauten, freundschaftlichen Miteinander der Peergroups und -cliques – dies geben die Äußerungen der Teilnehmenden zu erkennen – gehört der spielerische Umgang mit ethnischen Stigmata durchaus zur alltäglichen Normalität. Die Verwendung von fremdenfeindlichen, rassistischen oder homophoben Entäußerungen wird oftmals als „*Spaß unter Freunden*“ praktiziert und als „*Witz*“ oder „*Joke*“ aufgefasst. Sie werden bezogen auf bestehende Beziehungsverhältnisse gedeutet, d.h. in Abhängigkeit von Sprecher, Adressat und / oder Kontext gesehen:

- 7: „Ja, wir machen das so, unter Freunden mal als Spaß, so.
A: Als Spaß?
7: Ja, als Spaß geht das ja, aber wenn jetzt einer ernsthaft so sagt „Ihr Scheiß... Kartoffeln!“ oder so... Gelächter
A: Ja, oder was anderes... „Scheiß Schwuler!“ oder so „Du Behinderter!“ oder so, wie geht ihr denn damit um, gibt's das?
7: Also, naja, dann kommt's meistens zum Streit.
4: Kommt auf die Person an! Weil, manche fühlen sich dann sofort angegriffen und andere sagen...

- 2: *Egal!*
 4: *Egal!*
 9: *Ja aber... wenn jetzt jemand sagt, zu, zum Beispiel zu Paprika sagt „Scheiß Polacke!“ und dann tun das andere auch noch, und dann fängt der andere mit an, sozusagen.*
 4: *Ja!*
 9: *Zum Beispiel.“*

Die Schüler wissen sehr wohl um die stigmatisierende Wirkung ethnischer Zuschreibungen und nutzen diese oftmals selbst zur Inszenierung von Konflikten. Aus ‚Spaß‘ wird dann schnell ‚Ernst‘, nicht selten führen derartige Entäußerungen zur Eskalation und zu gewaltförmigen Übergriffen, an denen dann eine Vielzahl von Schülern beteiligt ist, wie die folgende Gesprächspassage beispielhaft zeigt:

- A: *„Wie ist das denn mit den Sprüchen, z.B. wenn da so einer sagt „Scheiß Moslem!“ oder „Scheiß Jude!“ oder...?“*
 8: *Die drehen dann immer alle durch!*
 A: *„Scheiß Deutscher!“ auch...?“*
 2: *Dann dreht die halbe Schule durch!*
 9: *Nein!*
 1: *Doch, einmal...*
 A: *Ist das eher ungewöhnlich? Oder kommt das häufiger vor?*
 1: *Einmal hat ein Jude zu einer anderen „Scheiß Türken!“ oder „Scheiß Moslems!“ gesagt, dann sind die ganzen Mädels sind hier, praktisch die ganze Schule is auf sie raufgegangen.“* [großes Gelächter]

Was also zunächst von vielen Schülern im alltäglichen Umgang miteinander als ‚Spaß‘ gedacht ist, kann wiederum anderen durchaus zur Inszenierung von Konflikten dienen.

Die relative Offenheit und Toleranz der Peergroups im Verhältnis untereinander sowie die vorhandene, teilweise stark ausgeprägte Gruppensolidarität erfahren übrigens im Konfliktfall ihre Grenzen. Ethnisch-kulturelle Zugehörigkeiten gewinnen darin eine besondere Qualität, wobei sich sogar gegenläufige Tendenzen beobachten lassen.

Rückzug in die Eigenethnie

Konflikte führen nicht selten zum Rückzug in die Eigenethnie, auf den Rückbezug auf ethnisch begründete Solidarzusammenhänge. So findet sich eine Vielzahl von Beispielen, in denen letztendlich die Solidarität mit der eigenen (Herkunfts-) Ethnie über den weiteren Verlauf einer Auseinandersetzung entscheidet. Man kommt den Kontrahenten zur Hilfe, was nicht zwangsläufig mit körperlicher Gewalt verbunden sein muss. Oftmals reicht das Bedrohungsszenario aus, um die ‚Streithähne‘ auseinanderzubringen:

- 7: *„Naja, wenn sich zum Beispiel irgendwie ein Russe mit irgendwelchen Türken zum Beispiel, wenn einer sich mit einem streitet, nimmt der eine Türke seine ganzen Freunde und der Russe seine ganzen Freunde und dann sind das schon zehn gegen zehn.“*
 B: *Ah ja, gibt's dann auch mal größere Schlägereien dann?*
 7: *Nein!“*

Übrigens ist dieses doch angepasste, normengerechte Verhalten nicht verwunderlich; im Rahmen ihres erzieherischen Auftrags, einen Schutzraum für gemeinsame Lernprozesse zu gewährleisten, ist die Institution Schule verpflichtet, non-konforme Verhaltensweisen, insbesondere die Anwendung von körperlicher Gewalt mit Sanktionen zu belegen.

Eine Sonderrolle nehmen in einigen der beteiligten Schulen ethnische Gruppierungen wie Sinti oder „Russen“ sowie Glaubensgruppen wie z.B. Jesiden ein, die wie im ersteren Fall – auch in Abhängigkeit vom sozialräumlichen Schulumfeld und von der Sozialstruktur der

Schülerschaft – Machtansprüche formulieren und / oder mit ihrem Verhalten das Verhältnis Schüler untereinander dominieren (vgl. dazu sehr deutlich Fallstudie B).

- 1: *„Also, ich meine, früher war’s ja extrem, ich war in der fünften, sechsten Klasse und da waren halt noch viele Sinti bei uns auf der Schule und da bin ich einfach mal über den Schulhof gelatscht, kam da schon einer, hat einen Sinti beleidigt. Und, ich weiß nicht, fünf Sekunden später stand die ganze Schule hinter dem. Also auch, ...na ja ok, die ganze Schule... So Sinti, waren halt bestimmt zehn, fünfzehn Leute und die waren in nich‘ mal einer Minute waren die unten.*
- 5: *Ja, also, das sag ich ja...*
- 1: *Auch wenn die sich untereinander vielleicht nicht abkönnen, aber die gehen dann trotzdem hin, wenn einer einen Sinti beleidigt hat, dann...*
- 3: *Das ist gleich eine Beleidigung auch für die!*
- 5: *Vor allem, weil die auch irgendwie immer alle zusammen, das sind drei Familien [...] die halten total zusammen, machen auch immer bestimmt was am Wochenende, ich kenn mich nich‘ so gut aus, aber ich schätze mal hier. Dass ich das immer von denen höre, ja, da und da sind sie immer gewesen und so.“*

Der mutmaßlich ausgeprägte (Gruppen-) Zusammenhalt wird hier von den Sinti eingesetzt, um die Schule „ganz schön im Griff“ zu haben, so zumindest die Feststellung des Diskutanten. Nachdem die Beteiligten die Schule verließen, haben diesen Part offensichtlich die „Russen“ eingenommen. In diesem Kontext werden Differenzen als Bedrohung gesehen. Die häufig dahinterstehenden verborgenen Mechanismen von Macht- und Dominanz (-ansprüchen) werden jedoch nicht in der Schulöffentlichkeit thematisiert / problematisiert; vieles wird tabuisiert und bleibt damit einer Reflexion verwehrt.

Überethnische Solidaritäten

Im Gegensatz zu den beschriebenen Rückzugstendenzen auf die eigene (Herkunfts-) Ethnie lässt sich auch die Herausbildung übergeordneter Solidaritäten feststellen. Insgesamt stellt sich insbesondere im außerschulischen Bereich die Solidarisierung nach ethnischen Kriterien als Ausnahme von der Regel dar. Die Schilderungen der Jugendlichen gerade aus sozialen Brennpunkten lassen in vielen Fällen eine Art ‚Revierdenken‘ erkennen, dass sich durchaus des stigmatisierten Stadtteilimages bewusst ist und dennoch offensiv damit umgeht. Der Zusammenhalt im eigenen Stadtteil wird mehrheitlich als gut beschrieben. Zwar gibt es auch hier Revierstreitigkeiten bzw. Konkurrenzkämpfe zwischen unterschiedlichen ethnischen Gruppierungen; dies findet allerdings in übergreifenden Konflikten mit ‚Gangs‘ aus benachbarten Stadtteilen um die territoriale Vorherrschaft seine Grenzen. Mehr noch: man kann die Herausbildung sozialraumbezogener Solidaritäten feststellen, denen kaum mehr ethnische Kriterien zugrunde liegen (siehe dazu im Besonderen Fallstudien A und D).

Negative ethnische Zuschreibungen

Auf dem Hintergrund der vorangegangenen Ausführungen zeigen sich Bedeutung und Rolle ethnisch-kultureller sowie religiöser Differenzierungen im und für den Umgang miteinander als komplex und teilweise in sich widersprüchlich. Gleichwohl leiten ethnisch-kulturelle Selbst- und Fremdzuschreibungen über den Schulalltag hinaus die Wahrnehmung und Deutung der Jugendlichen. In diesem Kontext, und für uns erstaunlich, zeigt sich in den Schülerdiskussionen, wie es sich bereits in den Interviews mit den Schulexperten herauskristallisierte, eine massive ethnische Zuschreibung von gesellschaftlichen Problemlagen und Konflikten.

Sobald interethnische Problem- und Konfliktlagen von uns thematisiert werden, sind es ausschließlich ethnische Minoritäten, d.h. „die Ausländer“, deren Verhalten problematisiert wird

und deren bloße Existenz bereits ein erhebliches Konfliktpotential in sich birgt. Diese Sicht wird übrigens von den befragten Schülern mit Migrationshintergrund fast durchgängig geteilt.

Selbst in einer Schule, die sich an der Grenzen zwischen einem kleinbürgerlichen Milieu und einem sozialen Brennpunkt befindet und sich durch eine hohe Anzahl von Schülern mit Migrationshintergrund auszeichnet, finden sich derartige Einstellungen wieder²⁹, wenn es, wie im Folgenden, um die Einschätzung der Sicherheitslage im eigenen Wohnquartier geht.

- 7: *„Hier gibt's viele Schlägereien. Also, das is hier sehr kriminell in [Name Gelächter der Region]. Hier muss man eigentlich auch Angst haben, abends rumzugehen. Also, wenn man hier nicht viele Leute kennt, zum Beispiel als Deutscher. Weißt du, hier leben zum großen Teil, glaub ich...“*
- 3: *Ausländer!*
- 7: *...Ausländer, das is schwierig. Also ich sag ja nix gegen Deutsche, ich bin selber einer, aber für Deutsche ist es etwas schwieriger hier, glaub ich, zu leben. Also, weil die immer viel Angst haben vor den Ausländern.“*

In einem anderen Fall und wieder im Kontext von Überlegungen zum Wohnumfeld werden persönliche Erfahrungen mit Ressentiments geschildert, die auf der Zuordnung zu einem bestimmten Wohnquartier beruhen.

- 11 *„Ja, ich wohn so an der Grenze von [Stadtteil] zu [Stadtteil] und also ich wohne in so einem Russenviertel, bei mir wohnen halt überall nur Russen und ja, also, wenn man dann, zum Beispiel, wenn dann so die Autos durchfahren, dann fahren da ziemlich oft so auch Deutsche lang, wo dann, keine Ahnung, also so ein [unverständlich] Gebiet und die gucken einen dann immer ganz schön komisch an, weil die halt immer denken so ja, die Russen und sowas, weil halt die meisten Russen haben sehr viele Kinder und kriegen deswegen ja auch mehr Geld vom Staat und, also so Kindergeld und so und dann wird man schon immer so ein bisschen komisch angeguckt, also ich bin jetzt zwar Deutsch, aber weil ich da halt so wohne. Ja.“*
- A *Also, du fühlst dich betroffen?*
- 11 *Naja, also ich meine, find ich jetzt nich gut, ne, aber ich mein, jeder guckt ja jeden manchmal komisch an und deswegen kann halt teilweise manchmal verstehen, aber ich verstehe nicht, warum die anderen einen immer komisch angucken.“*

Das betreffende Quartier gehört nicht nur zu den sozial benachteiligten Gegenden, sondern ist zudem noch als „*Russenviertel*“ stigmatisiert. Die damit verbundene klischeehafte Vorstellung dort lebender „*Russen*“ – „*haben sehr viele Kinder und kriegen daher mehr Geld vom Staat*“ – wird generalisiert auf alle Bewohner übertragen. Interessant ist, dass die Sprecherin nicht prinzipiell das abwertende Verhalten Außenstehender, die „*die [Bewohner] immer so ein bisschen komisch angucken*“ anprangert, sondern dies ausschließlich in ihrem persönlichen Fall überhaupt „*nicht gut findet*“. Diskriminierung ist in diesem Verständnis allein das Problem von Ausländern und wird auch von dieser Schülerin nicht weitergehend reflektiert.

Selbst im eher links-liberalen Klima einer Schule in einem gutbürgerlichen Wohnquartier, dessen Schüler sich sehr aufgeschlossen und tolerant zeigen, wird bei der Erörterung von Konfliktlagen die Konstruktion ‚Wir und die‘ (anderen) verwendet, d.h. auch hier ist die Ethnisierung von Konflikten verbreitet.

Insgesamt werden nur vereinzelt in den Gesprächsrunden abwertende, diskriminierende Einstellungen und Verhaltensweisen von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft problematisiert und es zeigen sich nur wenige Hinweise, dass darüber eine weitergehende kritische Reflexion stattfindet. Offenkundig werden Dominanzansprüche der alteingesessenen Bevölkerung als legitime Disposition angesehen. Dies wird im Besonderen in den Erörterungen um Arbeitsmarktfragen deutlich. Die Teilnehmenden übernehmen in ihrer Argumentation zumeist

²⁹ Der Sprecher G7 verfügt übrigens über einen türkischen Migrationshintergrund.

gesellschaftliche Negativbilder bzw. -zuschreibungen, Klischees und Stereotypen von „Ausländern“; nicht selten dienen diese weitergehend auch zur Herleitung und Legitimierung von Rechtstremismus.

Dass ethnische Stigmata im schulischen Alltag demgegenüber vergleichsweise wenig Relevanz haben, lässt sich zum einen durch die Verschiebung der Machtverhältnisse innerhalb der Schülerschaft erklären, die in der Sek. I teilweise aus über 40% Migranten besteht. Diese mögen zwar gesellschaftlich diskriminiert sein, so zeigen sich die Schüler mit Migrationshintergrund in der Schüleraktion durchaus wehrhaft: In Konfliktfällen kommt es – darauf lassen die Aussagen der Befragten schließen – häufig zu ethnischen Solidarierungen. Allein dies Drohpotential reicht in vielen Fällen aus, um eine Tabuisierung von ethnischen Diskreditierungen im schulischen Alltag zu verstärken.

Exkurs: Wer sind eigentlich „die Ausländer“?

Die Vorstellungen der Schüler über die Frage, wer eigentlich „die Ausländer“³⁰ sind, bleiben in allen Diskussionsrunden in sich widersprüchlich, und daher auch das Profil eines Ausländers recht diffus. Den typischen Ausländer gibt es für die Befragten nicht. Dass dies nicht zuletzt den sehr unterschiedlichen Normalitätsvorstellungen der Schüler selbst geschuldet ist, können wir an dieser Stelle erst vermuten.

Den Begriff *Ausländer* haben wir bewusst nicht in die Diskussionen eingeführt; er wird von unseren Gesprächspartnern selbst und fast durchgängig in Verbindung mit Negativzuschreibungen eingebracht. Das heißt, die Bezeichnung wird von den Jugendlichen nicht neutral verwendet, sondern enthält immer eine bestimmte Bewertung. In der Regel sind die genannten Vorstellungen mit negativen Konnotationen verbunden. Die zumeist restriktiven Bewertungen gehen dabei Hand in Hand mit einer ausgrenzenden Haltung. *Ausländern* wird von fast allen Befragten ein erhöhtes Konflikt- und vielfach auch ein Gewaltpotential zugeschrieben, d.h. das Ausländersein wird zumindest mit deviantem Verhalten gleichgesetzt. Das ist insofern bemerkenswert, als dass – wir erinnern uns – unsere Gesprächsrunden bis auf eine Ausnahme multiethnisch zusammengesetzt sind.

Auf Nachfrage, woran man *Ausländer* möglicherweise erkennen könne, d.h. welche Merkmale für ein ‚Anderssein‘ entscheidend sein mögen, werden in der Regel zunächst Äußerlichkeiten ins Spiel gebracht. In den Vorstellungen der Schüler sind Ausländer zumeist „*braunhäutig*“ oder sehen zumindest „*südländermäßig*“ aus, in einigen Beiträgen bleiben selbst diese Angaben noch diffus, wie die folgende Passage verdeutlicht:

5: *„Also, ich glaube...*

6: *An den Gesichtern!*

5: *...ja, also, also wenn man, also, ich bin jetzt hier vier Jahre auf der Schule und nach einer Zeit merkt man das. Also man, man sieht, man hat, das ist einfach so ein bisschen, man sieht das. Man sieht das den Leuten irgendwie an, dass man Russe ist.*

1: *Auch wenn man auf der Straße läuft.*

4: *Oder auf dem Gang zur Raucherecke!*

5: *Ja, das ist ein bisschen ausgeprägter...*

1: *Ja, aber wenn man so auf der Straße läuft, dann erkennt man auch, dass es ein Russe ist halt... Ich weiß nicht wie...*

5: *Die haben irgendwie was an sich. Das ist, ich weiß nicht, man erkennt das. Also nicht, nicht von der Art her oder so, vom Gesicht her, man sieht das irgendwie...“*

Die Frage der Erkennbarkeit beschränkt sich in einigen Fällen nicht nur auf das äußere Erscheinungsbild, sondern die (Herkunfts-) Sprache wird als ein weiteres bedeutsames Distink-

³⁰ Aus Gründen der Lesbarkeit haben wir in diesem Exkurs den Begriff „Ausländer“ *kursiv* markiert, wenn er sich auf die Aussagen der Schüler bezieht.

tionsmerkmal herangezogen. Mit Verweis auf die Gefahr von Missverständnissen scheint ihre Verwendung im schulischen Alltag für einige alteingesessene Schüler eine (interkulturelle) Annäherung zumindest zu erschweren.

Ein weiterer Beitrag bezieht sich auf das (abweichende) Verhalten von Ausländern, hier auf den Unterricht bezogen:

- 5 „Ja, ich denke teilweise, wenn zum Beispiel Ausländer, die auch das Deutsche nicht so gut beherrschen, wenn die irgendwelche Fragen, einfach die total unnützlich sind im Unterricht da reinwerfen und dann denke ich, kommen halt schon Kommentare, ja, dann halt.
- A Ja?
- B Was sind denn unnützliche Fragen?
- 5 Ja, halt die überhaupt keinen Sinn machen, die irgendwie schon längst erklärt worden sind, nur weil er dann oder sie nicht zugehört hat, dann fragt oder die überhaupt nicht dazugehören, halt solche. Kann ich mir vorstellen.“

Aus Sicht nicht nur dieser Sprecherin sind es allein „die Ausländer“, die mit Sprachbarrieren, Verständnisproblemen, mangelnder Intelligenz oder gar Verhaltensauffälligkeiten den Unterricht stören und damit ein Miteinander zumindest erschweren.

Begleitet werden weitergehende Überlegungen zur Definition eines Ausländers vielfach von klischeehaften Bildern und Stereotypen, die zumeist negativ aufgeladen sind. Die *Ausländer* sind und bleiben auf jeden Fall ‚die Anderen‘, die Fremden³¹, die nicht dazugehören, d.h. mit dem Ausländerbegriff wird Anpassung verlangt oder eben Ausgrenzung begründet.³²

Es sind weniger der staatsbürgerliche Status oder die individuellen Merkmale für eine Zugehörigkeit entscheidend, als vielmehr die von der Mehrheit(-sgruppe) zugeschriebene soziale Position. Die Deutung und Zuschreibung, was ein Ausländer genau ist, unterliegt den jeweiligen Macht- bzw. Mehrheitsverhältnissen und den damit verbundenen Normalitätsvorstellungen.

So greifen unsere Gesprächspartner in der Regel auf gesellschaftlich weit verbreitete Argumentationen zurück, die sie jedoch nur selten weitergehend reflektieren. Ausländer stellen per se ein Problem dar. In einem Fall wird sogar eine naturalistische / biologistische Begründung, nämlich die „*verschiedenen Charakterwerte*“ von Menschen aus wärmeren Regionen herangezogen, um die Unausweichlichkeit von ethnisch-kulturellen Konflikten zu begründen. Diesem Argument verleiht die Sprecherin einen besonderen Stellenwert, indem sie auf den eigenen Erfahrungshintergrund rekurriert.

„Also ich denk mal einfach, dass die ein bisschen temperamentvoller sind als wir, weil sie ja [unverständlich] weil, die kommen ja auch aus wärmeren Ländern, ja. Weil mein Papa, der kommt auch, der ist halb Portugiese und der ist eben auch ein bisschen, der wird manchmal eben schneller lauter, manche sind dann ja ruhiger, also ich würde sagen, das sind ja verschiedene Charakterwerte und so.“

Wir finden in den Schülerdiskussionen vielfach Belege für eine Neudefinition des Ausländerbegriffs. Exemplarisch für die Beiträge steht die folgende Gesprächspassage, in der es um „*richtige und falsche Ausländer*“ geht:

- 6 Die sich nicht...ich find auch, die sich nicht integrieren und auf Kosten des Staates leben. Das sind für mich richtige Ausländer, also wenn ich beifälliges Gemurmel

³¹ Bereits in frühen soziologischen Annäherungen wie z.B. bei Simmel (1983 [1908]) findet sich der Hinweis, dass der Fremde nicht als Individuum wahrgenommen wird, sondern als Kategorie. Seine soziale Position wird nicht durch individuelle Merkmale bestimmt, sondern durch die ihm zugeschriebene Herkunft bzw. Kategorie.

³² Hadjar verweist auf die Vorzüge des Fremdenfeindlichkeit-Begriffs gegenüber dem Terminus „Ausländerfeindlichkeit“: Der Begriff „Fremdenfeindlichkeit“ zeichnet sich durch seine Offenheit sowie der implizit enthaltenen Prämisse, dass Gruppen sozial definiert werden, aus (vgl. Hadjar, A. 2004:107f).

jetzt hier sehe, dass jemand sich selbstständig macht mit einer Dönerbude und die Kinder sind auch gut drauf, das sind für mich keine Ausländer, das sind welche, die sich hier ihr neues Leben aufbauen und Ausländer sind für mich einfach die, die auf so Staatshilfe und sich hier nicht integrieren und nur Mist bauen sozusagen, das sind für mich Ausländer.

- 5 *Ja ne, die die dann versuchen, hier reinzupassen, das sind finde ich die, das sind halt auch nicht so die Schlimmen, aber die, die dann wirklich halt wie M. meint, vom Staat leben, das sind dann finde ich so die richtigen Ausländer, die dann auch nicht wirklich versuchen und auch nicht wollen, dass zum Beispiel die Kinder auch mit anderen spielen sondern ne, die haben nur ihren kleinen Türkenclan sag ich mal so...* Lachen
- 6 *Die kommen alle wegen Geld hierher...*
- 5 *...die wollen halt nicht integriert sein und die wollen auch nicht integriert werden, also das finde ich so, sind die Ausländer.“*
- 6 *Ja.“*

Hier wird wesentlich die auch gesellschaftlich äußerst kontrovers diskutierte Frage der Integration berührt, in der, zumindest aus der Sicht der Schüler, „richtige“ und „falsche Ausländer“ die entscheidende Rolle spielen, nicht etwa die so genannte Aufnahmegesellschaft.

So gibt es die „richtigen Ausländer“, die sich – in der Wahrnehmung der Schüler – weder um Integration bemühen, noch integriert werden wollen, sondern sehr gut auf Kosten des Wohlfahrtsstaates leben, eigentlich „nur Mist bauen“ und deren Kinder in „ihrem kleinen Türkenclan“ parallelgesellschaftliche Strukturen aufbauen und reproduzieren. Diese Argumentationsketten sind durchaus nicht ungewöhnlich, sondern werden in diesem Tenor mehr oder weniger ausgeprägt schon seit Jahren in der breiten Öffentlichkeit diskutiert.

Im Gegensatz zur Gruppe der „richtigen Ausländer“ gibt es nach Einschätzung der Befragten die Integrationswilligen, die sich selbsttätig und vor allem mit einem Döner-Laden um Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft zumindest bemühen. In diesem Fallbeispiel vermischt sich in der Neudefinition der Begriff „Ausländer“ mit einer sozialen Deprivation. Während ökonomisch erfolgreiche Minderheitenangehörige („Döner-Laden-Besitzern“) nicht mehr in die Kategorie Ausländer fallen (und damit der Minderheitenanteil an der Schule erheblich reduziert wird), werden den „richtigen Ausländern“ den ebenfalls stigmatisierten „Langzeitarbeitslosen“ zugeordnet, den implizit auch eine Integrationsbereitschaft abgesprochen wird. Auch diese Vorstellung ist gesamtgesellschaftlich betrachtet Teil des Mainstreams und passt sehr wohl in das vorherrschende neoliberale Weltbild.

In diesem Verständnis wird den Ausländern in der Regel eine einseitige Integration abverlangt, im Sinne einer Anpassung an die herrschenden Verhältnisse, die jedoch weitgehend im Unklaren bleiben, wie beispielhaft der folgende Beitrag zeigt:

„Ich bin nicht gegen Ausländer, aber solange die hier irgendwie nur Stress machen oder so, dann sollen die [unverständlich] aber wenn die lieb sind, so wie M. jetzt, es gibt ja auch nette Ausländer, sag ich jetzt mal. Und die können auch gerne hier bleiben. Aber, wenn die dann die ganze Zeit nur Stress machen oder so, dann will ich die hier auch nicht haben. Wenn sie sich an unsere Regeln von Deutschland jetzt halten...“

Vorsichtshalber und vor allem, um nicht in den Verdacht zu geraten, fremdenfeindlich eingestellt zu sein, leitet die Sprecherin ihren Beitrag mit der Feststellung ein: „Ich bin nicht gegen Ausländer“. So kann sie im Weiteren ihre rigiden Vorstellungen einbringen und zu begründen versuchen, wer aus ihrer Sicht hier bleiben darf und wer nicht. Schließlich gäbe es „ja auch nette Ausländer“. Wer sich nicht an die „Regeln von Deutschland“ hielte und „Stress“ mache – und dabei bleibt es völlig unklar, was genau darunter zu verstehen sein soll – habe kein Recht, hier zu leben, dürfe nicht hier bleiben. Dies findet sich übrigens häufig als gängige

Argumentation in gesellschaftlichen Diskursen und mag als Erklärung dafür dienen, dass die Teilnehmer der betreffenden Diskussionsrunde, bis auf eine Ausnahme, sich weiterer Äußerungen enthalten.

Selten hören wir übrigens in diesem Zusammenhang von einer (kulturellen) Bereicherung für das gesellschaftliche Miteinander, nur vereinzelt verweisen türkischstämmige Schüler auf das sprachliche Moment, wenn z.B. einige der deutschen Freunde türkisch ansatzweise verstehen.

Durchgängig finden wir hingegen in den Schilderungen unserer Gesprächspartner die Assoziationskette Ausländer = Türken = Devianz = soziale Ausgrenzung. Spontan wird mit dem Begriff „Ausländer“ auf die Gruppe der Türken rekurriert und diese zumindest mit Devianz und ‚asozial‘ gleichgesetzt; in vielen Fällen gehören „die Türken“ zum potentiellen Täterkreis gewalthafter Ereignisse, wobei dies auch von türkischstämmigen Schülern weitgehend widersprochen bleibt. Zudem finden wir in den Aussagen oftmals eine klare ethnische Hierarchie, wobei „die Gruppe der Türken“ ganz unten platziert wird; es findet teilweise eine scharfe Abgrenzung zu „den Türken“ statt und diese Position wird oftmals noch von Schülern mit türkischem Migrationshintergrund um den Preis der eigenen Selbstverleugnung mit getragen.

Widersprüchliche Signale aus der Lehrerschaft

Auch in den hochkomplizierten und daher nicht immer widerspruchsfreien Sozialbeziehungen von Lehrern und Schülern spielen ethnisch-kulturelle Kriterien keine unbedeutende Rolle. In vielen Diskussionsrunden wird von den Teilnehmenden sehr kritisch die zumindest von den Schulen postulierte Gleichheit im Sinne einer Gleichwertigkeit sowie der respektvolle Umgang miteinander erörtert. Nicht selten liefern widersprüchliche Signale aus der Lehrerschaft Anlässe, dass die Schüler das Verhalten einzelner Pädagogen zumindest als ausländerfeindlich, wenn nicht gar menschenfeindlich deuten (besonders prägnant in Fallstudie A). Im Folgenden finden sich dazu Passagen einer Diskussion mit Schülern, die, obgleich dies nicht systematisch von der Schule vermittelt, über ein vergleichsweise großes Repertoire an kulturspezifischen Deutungsmustern und interkulturelle Kompetenzen verfügen (siehe Fallstudie E):

- A *Dass das so gut funktioniert, meinst du, oder?*
9 *Ja, also, irgendwie schon. Das man halt nicht ausgegrenzt wird oder so, ne, ja, dass jeder hier so gleich behandelt wird und so.
Und dass die Lehrer jetzt auch nicht, sag ich mal, wenn die auch ein kleines bisschen jetzt ausländerfeindlich sind, ne, oder Vorurteile haben, die können ja nicht gegen 15 von 10 Leuten aus der Klasse gemein sein, ne? Irgendwie...bloß, weil die jetzt Ausländer sind, ne?*
A *Was gibt's denn für Beispiele, wenn Lehrer... Lehrer ja, auch Vorurteile haben?*
3 *Zum Beispiel jemand schreibt die gleiche Arbeit. Alles gleich, aber die Deutsche kriegt eine bessere Note.*
A *Hast du das schon miterlebt?*
3 *Ja, hab ich, hat mir eine Freundin erzählt.*

Was zunächst als eine eher weniger gravierende Ungleichbehandlung vom Hörensagen erscheint, wird im Folgenden von Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft mit Beispielen von Vorurteilen, abwertenden Äußerungen und diskriminierenden Vorfällen belegt, die im ersten Affekt von ihnen durchweg ausländer- bzw. fremdenfeindlich gedeutet werden. Hier eine Schilderung:

- 3 *„Also, früher konnte ich gar kein Deutsch, die haben mich immer früher voll ausgelacht und so und meine Lehrerin, die hat immer gesagt, ja, du hast immer noch nicht Deutsch gelernt, so. Ich fand das richtig scheiße.*
A *Das ist ja dann nicht so ein schönes Gefühl, dann?*

In der Mehrheit der Gesprächsrunden wird zwar weitergehend der Verdacht von ausländerfeindlichen Ressentiments in der Lehrerschaft relativiert, zurück bleibt zumindest bei vielen Schülern der Eindruck, dass sie nicht unbedingt als Mensch und in ihrer ganzen Persönlichkeit geachtet und wertgeschätzt werden. Dazu zwei Schülermeinungen:

„Ja, die älteren Lehrer wie Frau (...), da denkt man immer so, die sieht keinen Mensch mehr in uns, sondern nur irgendeinen Apparat, der lernen muss.“

und weiter:

„Unsere Klassenlehrerin ist gegen alle. Egal ob die deutsch sind oder...“

Selbst in einer Fallstudie, die auf den ersten Blick ein offenes Schulklima repräsentiert, stellt sich heraus, dass *die Schule* sich - und gemeint sind von den Diskutanten im Wesentlichen die Pädagogen - zwar tolerant gegenüber moslemischen Festen und Ritualen sowie Kleidungs- und Ernährungsgeboten zeigt, dennoch die vermeintliche interkulturelle Offenheit schnell an ihre Grenzen stößt. So fühlen sich dort muslimische Schüler häufig von ihren Lehrern in ihrer religiösen Anschauung und Zugehörigkeit nicht ernstgenommen. Eine türkischstämmige Schülerin beschreibt ihre Erfahrungen folgendermaßen:

„Also, die Lehrer sind immer so, die denken nicht, was andere glauben, die sagen immer ja, das ist so, das ist schon klar. Und man darf irgendwie gar nicht drüber diskutieren. Ja, ja, zum Beispiel ich glaube ja an Gott und so, und wenn, und wenn mein Lehrer das nicht glaubt, er sagt, das ist halt so. Und wenn ich auch was sagen will, er sagt einfach, er hört mir gar nicht zu sozusagen. Er sagt einfach, das ist halt so.“

Die Schüler vermissen einen wirklichen Diskurs in Glaubensfragen und zum Thema Religiosität: Anstelle von einseitigen Behauptungen, Standpunkten und Wahrheiten wünschen sie sich wechselseitige Austausch- und Verständigungsprozesse mit ihren Lehrern.

Eine Mehrheit der Befragten zeigt sich jedoch kaum interessiert an kulturspezifischen Besonderheiten und will keine weiteren (interkulturellen) Einblicke gewinnen. Einige dieser Schüler sehen Differenz(en) als eine Bedrohung an, vor denen es das Miteinander zu schützen gilt (vgl. dazu Fallstudie B). So ist sich der Sprecher der folgenden Redepassage durchaus des fragilen Charakters des schulischen Zusammenlebens bewusst, steht aber einem ‚besseren Kennenlernen‘ ethnisch-kultureller Zusammenhänge eher skeptisch gegenüber:

„Nein, nein, ich glaube nicht, dass wir das jetzt hier noch viel verändern, aber wenn wir noch viel verändern könnten, hab ich Angst, dass es wieder so wird wie früher.“

Und ein wenig später...

Es ist so sehr schön so, es soll so bleiben einfach. Das ist gut.“ (S.37)

Anerkennung und Respekt im Lehrer-Schüler-Verhältnis

„Gleichwertigkeit“ als Grundlage eines wertschätzenden, respektvollen Umgangs und impliziter programmatischer Anspruch der Schule findet sich nach Ansicht der Befragten nicht auf allen Ebenen wieder. So zeichnen sich insbesondere im Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern einige Einschränkungen ab. Viele Schüler berichten von Ressentiments und Ungleichbehandlungen einzelner Pädagogen ihnen gegenüber, die zumindest menschenfeindlich gedeutet werden (können), so dass die Pädagogen nicht immer eine Vorbildfunktion einnehmen.

In diesem Kontext verweisen die Beiträge einiger Schüler auf einen gravierenden Aspekt von Diskriminierung: Wenn schon nicht ethnisch-kulturelle Vorbehalte, so doch in sozialem Ver-

halten begründete. Schüler, die sich durch auffällige, abweichende Verhaltensweisen auszeichnen, werden stigmatisiert und bekommen unabhängig von ihrem weiteren Verhalten, so jedenfalls die Schülermeinung, von den Lehrkräften „meistens keine zweite Chance“.

- 9 „Ja, manche sind der Meinung ja, wenn jetzt irgendjemand ruhig ist immer, ne, und auch so, jetzt immer lieb ist und sowas, ne, und danach mal stört so, ja, ok, reicht so eine Verwarnung, ne, und dann wird nicht so schlimm. (...) Schon dass man, man kriegt meistens nicht mal eine zweite Chance, wenn man einmal eine Zeitlang laut war oder so, dann sind alle Augen auf dich gerichtet, irgendwie.
- 10 Ja, bei uns war das auch eine Zeitlang so, dass, also, da hatte der Lehrer ein paar Schüler im Auge und wenn die auch nur einen Mucks gemacht haben, dann wurden die natürlich sofort rausgeschmissen, und die er so kannte, die keinen Mist bauen meistens, die hat er dann nochmal gelassen und dann, ja.
- A Aber da spielte die Herkunft auch nicht unbedingt die Rolle?
- 10 Nö, nö.
- A Sondern das war einfach von den Typen her?
- 2 Ja, und, dann war das auch in unserer Klasse so, da bin ich mit einer Freundin zu spät gekommen und weil ich im Unterricht normalerweise immer ziemlich ruhig bin, meinte er so, ja, A. geh mal heim, setz dich mal hin, is ja ok, und hat sie dann rausgeschickt, also, sie ist dann rausgeflogen. Also wir sind gleichzeitig zu spät gekommen!“

Derartige Ungleichbehandlungen sind weniger ethnisch begründet, als vielmehr durch bestehende Normalitätsvorstellungen im Lehrerkollegium: Wer sich als Schüler nicht ‚normengerecht‘ verhält, d.h. nicht angepasst oder eben unauffällig ist, scheint in einigen Schulen (für alle Zeiten) stigmatisiert, denn er bekommt, wie es zumindest der Sprecher sieht, „meistens keine zweite Chance“. Derartig gebrandmarkte Schüler sind „sozusagen so abgeschrieben, denen wird dann gar nicht mehr zugehört.“

Diese Einschätzung stimmt einigermaßen bedenklich, soll doch der Lebensraum Schule als weithin geschützter Ort den Jugendlichen auch Handlungs- und Gestaltungsfreiräume zustehen, in dem sie sich bei reduzierter Verantwortlichkeit ausprobieren dürfen, und dies auch in vom Normalen abweichenden Formen. Zudem muss es für die Schüler möglich sein, eigene Fehler einzugestehen und einen neuen Anfang zu machen.

Übergreifend finden sich in vielen der Gesprächsrunden Beispiele, die auf gravierende Anerkennungsdefizite im Lehrer-Schüler-Verhältnis, teilweise sogar auf ein Klima wechselseitiger Respektlosigkeit, verweisen. Die folgende kurze Gesprächssequenz steht exemplarisch für kritische Erörterungen über die Diskrepanz zwischen der von der Schule postulierten Gleichheit im Sinne einer Gleichwertigkeit und der tatsächlichen schulischen Praxis. Da heißt es dann:

- 8 „Lehrer müssen uns auch Respekt geben, so. Wenn die auch Respekt von uns wollen.
- 9 Ja.
- A Ah ja?
- 8 Die reden immer davon, ja, ihr seid so frech und so, habt keinen Respekt, so, aber die sagen halt alle, die meisten sagen, ihr seid alle gleich, so.
- 9 Ja, ich find das auch.
- 10 Ich find das aber auch unfair, dass die keinen Widerspruch dulden. Wenn man dann was sagen will, wenn man sich erklären will, dann sagen die, ‚nein, nein, du gehst jetzt raus‘ oder so.
- 2 Manche Lehrer, die sagen irgendwas und dann sagt man denen hinterher: ‚Ja, aber das war jetzt voll beleidigend für mich, ich find das ziemlich doof, wenn Sie das so machen‘, und er sagt: Tja, ich versuch nur ehrlich zu sein‘. Ja, und dann, wenn man dann irgendwie die Grenze zwischen Ehrlichkeit und Respektlosigkeit nicht findet, ist das ein bisschen doof. Vor allem bei Lehrern vor der ganzen Klasse.“

Die Rolle der Lehrer in Konfliktfällen

Bei der Eskalation von Konflikten nehmen die Lehrer in der Wahrnehmung vieler Schüler mit Blick auf Zivilcourage nicht unbedingt eine vorbildhafte Rolle ein. Die Schüler fühlen sich oftmals von den Pädagogen allein gelassen. Bei vielen der Jugendlichen zeigt sich Enttäuschung und Empörung über die, ihrer Ansicht nach, mangelnden Bereitschaft einiger Lehrer, in Konflikte einzugreifen, unabhängig davon, ob sie nun unmittelbar in oder im nahen Umfeld der Schule anzutreffen sind. Es ist der Eindruck verbreitet, dass die Lehrkräfte kein Interesse daran hätten, in schwelende oder ausgebrochene Konflikte einzugreifen und gar schlichten zu wollen. Zwar gebe es eine Schulordnung, an die sich aber keiner hielte. Die Lehrer schauten oftmals weg und „ziehen das nicht wirklich durch“. Erstaunlicherweise wird von vielen generell ein härteres Durchgreifen der Lehrkräfte eingefordert.

Nicht zuletzt lassen sich in nicht wenigen Gesprächsrunden Frustration, Ernüchterung und Resignation darüber erkennen, dass weder sie selbst als doch sehr engagierte Schülervertreter, noch die Lehrerschaft eine nachhaltige Wirkung für die Zivilcourage im schulischen Alltag erzielen können; dies ist sogar in den Schulen, die sich „gegen Rassismus und für Courage“ verpflichtet haben, der Fall.

Anerkennung durch schulische Partizipation

Über die Möglichkeiten ihrer schulischen Partizipation gehen die Einschätzungen und Meinungen unserer Gesprächspartner weit auseinander: Es gibt durchaus Schulen, die die Schülerschaft an Schulentwicklungsprozessen beteiligt. Die Mehrheit unserer Befragten sehen indessen nur eingeschränkte Möglichkeiten, sich an Entscheidungsprozessen, die sie selbst betreffen, zu beteiligen. Dies ist zwar ein zugesichertes Recht, wird jedoch nach Ansicht vieler Schüler in ihrer Schule kaum realisiert. Zwar bestehen durchaus an einigen Standorten institutionelle Formen der verantwortlichen Beteiligung. Absprachen und Regelungen bleiben aber häufig (wie z.B. Klassenräten) auf die Ebene der Klassen beschränkt. Daher ist eine ‚wirkliche‘ Mitgestaltung des schulischen Zusammenlebens nach Einschätzung der Schüler nur eingeschränkt möglich. Sie vermissen häufig übergreifende Verständigungsprozesse und eine Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen; in vielen Fällen wird des Weiteren die Intransparenz schulischer Abläufe und Entscheidungen problematisiert, die sich nicht unbedingt positiv auf ein gelingendes Miteinander auswirkt. Diese Aussagen lassen darauf schließen, dass häufig nur eine eingeschränkt funktionierende Schulöffentlichkeit vorhanden ist.

2.2 Dominante Konfliktlagen und Gewaltformen

Wenngleich ethnische Differenzierungen bei der Inszenierung von Konflikten, wie wir vorab ausführten, durchaus eine Rolle spielen können, haben die von uns fokussierten Facetten von GMF nur eine geringe Bedeutung für die Präsenz von Gewalt in der Schule.

In allen Gesprächsrunden ist und bleibt Gewalt jedoch ein zentrales Thema. Durchgängig werden die verschiedenen Ausprägungen und Formen gewalttätiger Übergriffe des Phänomens „Mobbing“ von den Schülern selbst ins Gespräch gebracht, so dass dies als ein wichtiger Indikator für das Ausmaß und die Präsenz von Gewalt in der Schule gelten kann.³³ In

³³ Neuere Untersuchungen kritisieren, dass im schulischen Bereich eine Tendenz zur Entgrenzung des Gewaltbegriffs festzustellen sei, d.h. Gewalt zur Etikettierung aller negativen Verhaltensweisen verwendet werde und daher die Erfassung verbaler Aggressionen zu einer Dramatisierung und Verfälschung tatsächlicher Gewaltsituationen führe (vgl. Pröhl 2006). Dem können wir uns nicht anschließen: Wir gehen davon aus, dass – wenn das

unserem Erhebungskontext sind quantitative Aussagen über das schulische Gewaltvorkommen übrigens eher als eine Ergänzung zu betrachten, entscheidend für uns ist die Wahrnehmung und das (Schul-) Klima, das von den Schülern selbst mit Gewalt in der Schule verbunden wird.

Formen der Gewalt

Offene physische Gewaltformen wie Schlagen, Treten oder Raufen werden von den befragten Schülern zum großen Teil abgelehnt und kommen ihren Aussagen nach im Schulalltag nur selten vor.³⁴³⁵ Schulische Maßnahmen zur Gewaltprävention scheinen hier zu greifen. Gleichwohl bleibt das Verhältnis der befragten Schüler zur Anwendung von physischer Gewalt gebrochen. Aus diesem Grund lassen sich bei körperlichen Übergriffen sehr unterschiedliche Verhaltens- und Umgangsweisen ausmachen. Während manche Schüler um jeden Preis schlichten wollen, mit vollem Körpereinsatz und auf die Gefahr hin, selbst in Mitleidenschaft gezogen zu werden,

„Also, wenn ich Prügeleien seh‘, dann geh ich da auch dazwischen, auch wenn ich da eine geknockt kriege, aber ich geh dazwischen.“

hat dies für andere wiederum eher einen größeren Unterhaltungswert:

- 1 *„Also, meistens, wenn wir grobe Streitigkeiten und es kurz vor der Prügelei ist, dann versammelt sich eigentlich die ganze Schule davor...“*
A *Dann gibt das richtig Aufruhr?*
5 *Ja.*
A *...um was geht’s denn dann, wenn das eine Prügelei ist, dann scheint ja was Massiveres...“*
1 *Ja, wenn die Familie beleidigt wird, weil...“*
A *Familie, aha.*
1 *...weil die meisten speziell jetzt Türken oder so...“*
A *Ja .*
1 *... aber die meisten Türken, die immer beleidigt also die Familie, denn gehen die echt immer drauf los.*
A *Ach so, das geht dann relativ schnell?*
1 *Manchmal schon.*
A *Und dann kommen die anderen ihnen zu Hilfe oder wie geht das?*
4 *Zum Zuschauen kommen die dann!*
4 *Die schreien dann: ‘Schlag, schlag!’ Oder: ‚Mach doch was!’*
5 *Und dann kommen auch schon die Lehrer dazu und dann ist auch schon wieder alles aus. [mit bedauerndem Unterton]*
A *Ach so...*
4 *Also, je schneller die sich sammeln, desto schneller kommen die Lehrer.“*

Schon wegen ihrer Seltenheit haben Prügeleien oftmals den Charakter eines Events, an dem eine Vielzahl von Schülern entweder als Akteure oder zumindest als Voyeure beteiligt ist. In diesem Kontext kann die Lust nach Spektakulärem, so jedenfalls unsere Interpretation, als eine Mobbingphänomene befördernde Haltung gedeutet werden, die sowohl die Identifikation / Solidarisierung oder das Sympathisieren mit dem Stärkeren, zumindest aber die Genugtuung, nicht selbst das Opfer zu sein, beinhalten kann.

Zudem finden wir in der vorangestellten Gesprächssequenz, in der zudem die Unausweichlichkeit von Konflikten immer mitgedacht wird, erneut die ethnische Zuschreibung von Gewaltpotential. Hier wird zunächst ‚den Türken‘ pauschal ein aggressives Verhalten beschei-

Thema Gewalt von den Schülern als so präsent wahrgenommen und gedeutet wird –, dies auch ihren Lebenswirklichkeiten nahekommt bzw. entspricht.

³⁴ Anders stellt sich dies im Kontext von Mobbing dar (vgl. dazu S. 37f).

³⁵ Vgl. u.a. Wetzels, P.; Brettfeld, K. (2009).

nigt; vornehmlich sind sie es, die „*immer drauf losgehen*“, insbesondere dann, wenn es um ihre Familie geht.

Mobbing – ein soziales Phänomen?

Während offene körperliche Übergriffe in den beteiligten Schulen Seltenheitswert haben, sieht es mit der Verbreitung und dem Ausmaß verbaler Übergriffe anders aus. Mehr noch: Auffallend häufig werden von den Diskutanten die vielfältigen, oftmals ‚verdeckten Formen‘ verbaler und psychischer Gewalt angesprochen, die unter dem Oberbegriff „Mobbing“ Phänomene wie das gezielte Streuen von Gerüchten, das Verleumden, soziales Manipulieren bis hin zum Cyberbullying³⁶ erfassen, und die, systematisch und auf Dauer gestellt, einzelne oder mehrere Schüler zum Opfer machen.

Dabei scheinen im schulischen Alltag die Übergänge und Grenzen zwischen dem untereinander „*Spaß haben*“ und dem „*Klein machen*“ von Mitschülern fließend zu sein. So gehört das „*Dissen*“³⁷, das Diskreditieren von anderen, in allen beteiligten Schulen zum ‚normalen‘ Umgang der Schüler miteinander; dies allerdings in jeweils unterschiedlichen Ausprägungen. Beispielsweise schlägt eine Schülerin, die auf Beschimpfungen verzichtet und doch ihren Spaß haben will, dies als Alternative vor:

„Da benutz ich keine Schimpfwörter, da disse ich den lieber mit irgendwelchen zwanzigtausend Sätzen, die er sowieso nicht versteht, weil er dann einfach nicht mehr weiß, wie er dann kontern soll. Das ist viel witziger, macht vielmehr Spaß.“

Dieser und weiteren Aussagen von Diskutanten ist zu entnehmen, dass mit dem „*Dissen*“, dem „*Volltexten*“ der Mitschüler auch die eigene verbale Schlagfertigkeit und Eloquenz erprobt werden soll. Vieles deutet dabei auf einen eher spielerischen Umgang hin und kann, zumindest solange die Kräfteverhältnisse ausgewogen erscheinen, nicht unbedingt als ein Mobbingphänomen gedeutet werden. Übrigens kann das „*Dissen*“ ethnisch-kulturell konnotiert sein, muss es aber nicht.

Neben diesen, zumeist noch als ‚Vorformen‘ des Mobbings einzustufenden Beispielen von Schülern, werden jedoch gravierende gewalttätige Vorfälle und Übergriffe geschildert, die uns in Ausmaß und Intensität doch überraschten. Sie zeigen häufig klassische (Entwicklungs-) Merkmale eines Mobbinggeschehens, die von perfiden Beleidigungen bis hin zur Ausübung von körperlicher Gewalt reichen und nicht selten zum Schulwechsel der Betroffenen führen. Beispielhaft für den typischen Ablauf eines Mobbingprozesses steht die folgende Gesprächssequenz:

- 4 *„Ich hab ‚nen Klassenkameraden, der wird von vielen beleidigt, diskriminiert, weil ... , eigentlich weiß ich nicht warum, man kann ihn irgendwie nicht leiden. Also, ich mag ihn schon.*
- 2 *Er ist in unsere Klasse gekommen, wir mögen ihn...*
- A *Aha...*
- 2 *...fast alle nicht, er... hat so was an sich... und darum beleidigen [wir] ihn immer und wenn er irgendetwas macht, sagen wir immer, er war das, er war das, wir wissen auch, dass das gemein ist, aber wir können nicht aufhören, ja.*

³⁶ Die permanente Belästigung und Diskreditierung von Personen durch die Veröffentlichungen von per Handycamera gefilmten, unter Umständen in auch aktiv herbeigeführten entwürdigenden, bloßstellenden oder gewalttätigen Situationen im Cyberspace fällt unter die Bezeichnung Cybermobbing bzw. Cyberbullying.

³⁷ Das umgspr. „Dissen“ (von engl. disrespect, discriminate oder discredit, als Abkürzung für diskreditieren oder diskriminieren) wird hauptsächlich von Jugendlichen verwendet im Sinne von ‚jmd. schlechtmachen, schräg anmachen, respektlos behandeln oder schmähen‘. Urspr. kommt der Begriff als Slangausdruck aus der Hip-Hop-Szene.

4 *Als ich in die fünfte Klasse hier noch zur Schule kam und wir die Klassen gebildet haben, mochte ich ihn eigentlich, aber erst später, als er dann anfing zu lügen, leere Versprechungen zu geben, von anderen Geld zu nehmen, nicht zurück zu geben...*

A *Hm*

4 *...da hat sich das dann etwas geändert und weil das dann öfters noch solche Sachen, mögen wir ihn nicht und dann wird er beleidigt, manchmal auch geschlagen.“*

Die Schüler haben sich einen einzelnen Klassenkameraden ausgeguckt, den sie zunächst einfach nur „nicht mögen“. Allein aus diesem Grund beschimpfen und denunzieren sie ihn. Nicht selten endet dies auch in Übergriffen körperlicher Gewalt. Sie machen ihn zum Opfer ihrer feindseligen, heimtückischen Angriffe, wohl wissend, dass dies nicht in Ordnung ist; sie könnten aber, so die weitere Argumentation, „nicht damit aufhören“. Übrigens: Diese, als unvermeidlich und unaufhaltsam hingestellten Mechanismen alltäglicher Problemlagen und Konflikte spielen noch häufiger in den Diskussionen eine Rolle. Und um die Aussage noch zu bekräftigen und zugleich ihr (menschenfeindliches) Verhalten vor uns zu legitimieren, werden von einer Sprecherin Belege für unsolidarisches Verhalten ihres Opfers nachgeschoben und so das Täter-Opfer-Verhältnis umgekehrt.

Es gibt sogar eine Schülerin, die sich ganz offen und ohne Bedauern als (Mit-)Täterin zu erkennen gibt, vermutlich, weil sie sich der Zustimmung und Solidarität der anderen sicher sein kann.

„Wo wir noch drüben in der alten Klasse waren, da ist immer ein Müllwagen vorbeigefahren, da hab ich immer zu ihm gesagt: ‚Guck mal da, da kommt dein Zuhause und so‘...Das haben sehr viele gesagt.“

An diesem Beispiel lassen sich sowohl die Bedingungen, als auch die verschiedenen Phasen zeigen, in denen sich Mobbing etablieren kann. In den Schulklassen geht es, ganz wie im ‚richtigen‘ Leben, nicht ohne Konflikte ab. Häufig geht es in Auseinandersetzungen um Einfluss und Macht und damit nicht zuletzt um die jeweiligen Positionen im sozialen Beziehungsgefüge. Doch was notwendig zur Individuation und Sozialisation von Heranwachsenden gehört, findet seine Grenzen dann, wenn willkürlich, systematisch und dauerhaft einzelne (Mit-) Schüler gedemütigt, ausgegrenzt und / oder körperlichen Angriffen ausgesetzt werden. Wir finden im gewonnenen Datenmaterial mannigfache Belege für die Abwertung und Ausgrenzung einzelner Schüler, wobei das Spektrum der Übergriffe von offenen Formen wie Beschimpfungen oder Raufereien bis hin zu subtilen Formen wie Gerüchten und Intrigen reichen, nicht zu vergessen seien hier auch Hinweise auf Cybermobbing. Welche weitreichenden und nachhaltigen Folgen das letztendlich für die jeweiligen Opfer hat, lassen manche Schilderungen der Diskutanten nur erahnen.

Was zunächst nur als ein Vorfall unter vielen erscheint, gewinnt beispielsweise in der folgenden Passage einer Diskussionsrunde an Brisanz, als deutlich wird, dass eine Gesprächspartnerin (G1) selbst ein Opfer massiven Mobbings zumindest in der Vergangenheit war, und sie dazu persönlich Stellung nimmt.

3 *„Ich kann mich noch an früher erinnern, als ich war in der sechsten oder in der siebten Klasse war, da wurde eine aus unserer Klasse ganz schön fertiggemacht [lacht], auf jeden Fall sind halt alle auf sie los und so, und haben sie zwar nicht verprügelt, aber ganz schön doll mit Worten und so fertiggemacht!“*

A *Ja?*

3 *Und sie stand auch ganz alleine da...*

[sieht 1 verlegen an]

A *(...) Was waren das denn für Worte?*

1 *Größtenteils war das ‚Pferdefresse‘, weil ich damals ne Zahnsperre getragen hab und es war ziemlich verletzend, meistens auch, weil ich nicht so aufgestylt bin, so wie die anderen damals oder so. Eigentlich hat mich X. und Y. dann mit aufgenommen in die Clique mit so und, ich war damals in einer anderen und die haben mich dann meistens dann beleidigt gehabt...*

A *Ja?*

1 *Pferdefresse, du bist fett!*

Täter-Opfer-Verhältnisse

Die Mechanismen der angesprochenen Entwertungsprozesse ähneln sich stark: Zunächst werden Mitschüler „ausgeguckt“, die als Opfer dienen (könnten). Für uns sehr erstaunlich, zeigen die Aussagen unserer Befragten kein einheitliches, charakteristisches Opferprofil, sondern dies ist u.a. abhängig vom (Herkunfts-) Milieu der Schüler zu sehen. Daher bleibt das Bild eines Opfers zumeist unspezifisch. Gleichwohl zeichnen sich neben sehr unterschiedlich relevanten Aspekten doch einige generelle Momente ab: Opfer sind auf jeden Fall „anders“ als ihre Mitschüler – sei es im Aussehen oder Verhalten.

So besitzen typische Opfer in der Wahrnehmung unserer Diskutanten ein eher geringes Selbstbewusstsein und verfügen zudem kaum über verbale ‚Schlagfertigkeit‘ und / oder Durchsetzungskraft. Aus diesem Grund sind typische Opfer weniger in soziale Beziehungsnetze eingebunden; sie haben zumeist kaum „Connections“, die man braucht, um eben nicht selbst zur ‚Zielscheibe‘ für Übergriffe zu werden. In die bestehende Konstellation von „Mächtigen“ und „Schwachen“ – oder in einen gesellschaftlichen Zusammenhang gestellt – im Verhältnis von ‚Winnern‘ und ‚Losern‘ werden sie eindeutig als ‚Loser‘ angesehen, und sind damit der Willkür der Mächtigen gewissermaßen ausgeliefert, wie die nachfolgende Passage exemplarisch für viele Aussagen deutlich macht. Die Auslöser für die Konflikte bleiben dann zweitrangig, d.h. sie sind nicht unbedingt mit Inhalten gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zu füllen.

7: *„Nein, das reicht sogar schon, wenn man da lang geht oder den anguckt: Da ist das sogenannte ‚Opfer‘ und da ist dieser ‚mächtige Mann‘... Dann guckt das Opfer den mächtigen Mann an und dann der sagt einfach: ‚Was guckst du so?‘ Und dann sagt der so: ‚Darf ich nich gucken? Und dann... für manche is das schon ein Grund, jemanden anzumachen.*

6: *Die sagen ja nicht mal, darf ich nich gucken, das trauen sie sich gar nich. Dann sagen die nur...*

7: *Aber manche...*

3: *Die gehen einfach weiter!*

7: *Ein großer Grund ist auch, die haben auch viele Brüder so an der eigenen Schule, und wenn jemand seinen Bruder anmacht, dann kommt der sofort immer. Ja, manche reden, manche schlagen sofort. Is immer unterschiedlich.*

A: *Das hört sich ja schon gefährlich an, und was machen die Mädchen? Die gucken zu?*

2: *Lachen.*

7: *Manche nehmen mit dem Handy auf, ist auch sehr oft der Fall. Deswegen sind Handys, glaub ich, auch hier verboten.*

2: *Ja, hier!*

Für unsere Fragestellungen zeigt sich indessen, dass neben möglichen Motivlagen für Konflikte, die Täter-Oper-Beziehungen entscheidend sind. Täter genießen häufig hohes Ansehen, den „Respekt“ der eigenen Gruppe und setzten als Vorbild/er zudem die Standards im Umgang miteinander: Sie zeigen Stärke, signalisieren Potenz und Regellosigkeit und laden mit ihrer demonstrativen „Coolness“ zur Identifikation ein. Gleichwohl braucht Mobbing aktive wie passive „Möglichmacher“³⁸, d.h. Mitläufer, Sympathisanten, Voyeure oder zumindest Tolerierende, die derartige Prozesse befördern helfen.

³⁸ Siehe dazu ausführlich: Taglieber, W. 2005

In unserem Erhebungsmaterial zeigt sich sehr auffällig und fast durchgehend bei den Schülern die Neigung, sich mit dem / den Stärkeren zu solidarisieren oder zumindest Übergriffe auf Mitschüler zu dulden. Obwohl für alle Beteiligten das Ausmaß ihres Verhaltens klar erkennbar sein sollte, insbesondere, wie sehr das Opfer unter den Übergriffen zu leiden hat (eine „*einzig* Tortur“), scheint Hilfe und Unterstützung im Verständnis der Mitschüler nicht unbedingt angezeigt zu sein. Ein Motiv für das unsolidarische Verhalten ist, nach Angaben der Befragten, zumeist aus die Angst, selbst zum nächsten Opfer zu werden und / oder aus Sorge, das ‚Gesicht zu verlieren‘ und das gute Image nachhaltig zu beschädigen.

Zugleich zeigt sich in allen Gesprächsrunden der Versuch, das eigene Verhalten zu legitimieren, indem dem Betroffenen zumindest eine Mitschuld zugesprochen wird: Schließlich könne, wer bereits aus diesem Grund Schule und Klasse wechseln musste, nicht frei von Schuld sein. Manchmal werden sie dann selbst zum Angreifer, um einfach „beliebt“ zu sein. Das geht so weit, dass in einigen Fällen die antizipierte Opferhaltung sogar ein neues Täterprofil hervorbringt (siehe dazu ausführlich Fallstudie J).

Zudem stellt sich die Rolle der Mädchen in derartigen Konflikten oftmals als äußerst subtil dar; nicht selten schüren sie zusätzlich durch „*Lachen*“ oder Sticheleien Streitigkeiten, heizen die Stimmung auf und sorgen nicht zuletzt durch die Verbreitung von Bildern gewalttätiger Übergriffe per Handy oder Internet für eine nachhaltige Wirkung. Im Übrigen gibt es Hinweise für ein verändertes Gewaltverhalten von Mädchen. So bescheinigen mehrere Schülerinnen insbesondere den jüngeren Mädchen einen Hang zu Provokation und Aggression:

„Ich finde, am [Name der Schule] in den siebten Klassen sind die Mädchen jetzt immer so, dass die ihre Jungs immer zusammenschießen, dass sie immer vor ihnen stehen so: ‚Öh, was sagst du zu mir? Und, keine Ahnung, die sind schon ein bisschen heftiger geworden als vorher.“

Neben spektakulären Geschehnissen, in denen das Publikum, die Voyeure eine besondere Rolle spielen, gibt es offensichtlich auch Vorfälle, die gezielt im Verborgenen stattfinden. Der Betroffene ist dann völlig auf sich allein gestellt, kann nicht auf Hilfe oder Unterstützung anderer hoffen, denn es gibt keine unliebsamen Zeugen.

„Das kriegt ja keiner mit, das machen die ja schon so, dass man das nicht mitbekommt (...).“

Umkehrung des Täter-Opfer-Verhältnisses

Es finden sich jedoch auch eindeutige Belege, dass sich das Täter-Opfer-Verhältnis umkehren kann: Die Opfer, häufig mehr oder weniger durch anhaltende Demütigungen und Ausgrenzung demoralisiert, wehren sich und werden dadurch selbst zum Täter. Falls die Betroffenen im Vorfeld Verständnis und Unterstützung auch noch bei Lehrern suchen, werden sie zusätzlich als Verräter gebrandmarkt. Dies verschärft in vielen Fällen das Mobbinggeschehen, so dass für einige der betroffenen Opfer nur noch ein Schulwechsel in Betracht kommt.

In einem anderen Fall – hierbei geht es um verbale Aggressionen im SchülerVz – wehren sich die Opfer auf eine ‚ungewöhnliche‘ Weise. Sie (die Betroffenen sind übrigens ausnahmslos Mädchen) gehen aus Rache mit einer Neuinterpretation der Vorfälle an die Öffentlichkeit, um das soziale Ansehen des Verursachers, sein Image dauerhaft zu schädigen.

Ein neues Täter(innen)profil

In einem Fall finden wir im Erhebungsmaterial sogar eine Entwicklung, in der sich in der antizipierte Opferhaltung ein neues Täterinnenprofil herauskristallisiert. Es handelt sich hierbei um eine Gruppe „*dunkelhäutiger Mädchen*“, die offenbar um möglichen Diskriminierungs- und Ausgrenzungstendenzen zuvorzukommen, an der Schule eine „*Cliquenwirtschaft*“ mit

netzwerkartigen Strukturen etabliert haben, die zumindest aus Sicht der Schulleitung zur Besorgnis Anlass gibt. Sie erteilen gleichsam wie ‚Ameisenköniginnen‘ Befehle und Aufträge; ihre Anhängerinnen stehen ihnen jederzeit „zu Diensten“. Da sie klassenübergreifend vernetzt sind und überall ihre Unterstützerinnen und Informantinnen haben, gibt es für potentielle Opfer kaum ein Entkommen.

Zwischenresümee: Mobbing als destruktiver gruppendynamischer Prozess

Resümierend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass den vorab dargestellten Beziehungen zwischen Täter und Opfern mit Blick auf die impliziten gruppendynamischen Prozesse für unsere Fragestellung eine entscheidende Bedeutung zukommt.

Das Sympathisieren oder gar die Solidarisierung mit dem Stärkeren (dem „Mächtigen“) kann, über den Aspekt einer fehlenden Zivilcourage hinaus, als eine Haltung des „hierarchischen Selbstinteresses“ (Hadjar) gedeutet werden, das die Dominanzideologie unserer marktorientierten Gesellschaft bereits internalisiert hat. Um zu den Gewinnern (den „Winnern“) zu gehören, braucht man die Stärke einer ‚Ellbogenmentalität‘ und eben die Verlierer (die „Loser“). Daher ist die Rolle der Opfer eine sehr entscheidende: Sie müssen anders sein; sie dürfen nicht in die jeweils spezifischen Normalitätsvorstellungen der Jugendlichen passen. So wird das, was in einem bestimmten Kontext als „normal“ gilt, von der Mehrheit definiert, entsprechend birgt die Abweichung, in der Regel verbunden mit Abwertung und Ausgrenzung, ein hohes Risiko ein Opfer zu werden.

In der Konstellation von „Winnern und Losern“ finden sich nicht nur Anknüpfungspunkte für sämtliche Facetten gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, sondern das Fundament, neue ideologische Referenzmuster zu generieren. Somit lassen sich in diesen Täter-Opfer-Beziehungsgefügen sowohl autoritäre Haltungen wie auch Strukturen ausmachen, die nicht nur idealer Anknüpfungspunkte für menschenfeindliche Ideologien bieten, sondern zugleich weitere autoritäre Strukturen befördern helfen. Das heißt, Mobbing gründet auf autoritären Einstellungs- und Verhaltensmustern und trägt zugleich zur Verfestigung dieser Strukturen bei. Aufgrund der starken Verbreitung und Intensität der von uns festgestellten Mobbingphänomene kann diesbezüglich von einem erheblichen Gefährdungs- und Bedrohungspotential ausgegangen werden.

2.3 Rechtsextremismus – kein Thema für die Schüler?

Ein für unsere Erhebung wichtiges Themenfeld, das erst zum Ende der Diskussionen und von uns explizit angesprochen wurde, ist die Wahrnehmung und Einschätzung von rechtsextremistischen Strukturen in der Schule und im Umfeld bzw. in der Lebenswelt sowie der Umgang mit den Themen Rechtsextremismus und Interkulturalität im Unterricht. Als thematischen Einstieg in den Diskussionsabschnitt haben wir zwei weit verbreitete Parolen gewählt, die genügend Raum bieten, latente nationalistische, fremdenfeindliche und / oder rassistische Deutungsmuster aufzudecken und zugleich menschenfeindliche, entwertende Einstellungen oder Handlungsweisen anzusprechen und zu diskutieren.

Die erste von uns in die Diskussion eingebrachte Parole „Wir sind Deutschland“ wird von den Jugendlichen durchaus in ihrer Widersprüchlichkeit erfasst und erörtert; es überwiegen allerdings positive Konnotationen. Assoziationen werden geäußert und entweder als Appell formuliert: „Wir müssen zusammenhalten“, „wir müssen uns kümmern, dass sich was bessert...“, oder als verpflichtender Hinweis gesehen: „alle, die hier leben, sind Deutsche“ und „(...), dass wir zusammengehören, alle zusammenleben.“. Mit diesen Bemerkungen wird

deutlich, dass sich, bis auf wenige Ausnahmen auch die befragten Schüler mit Migrationshintergrund der Gesellschaft zugehörig fühlen (wollen).

Die zweite Parole „*Deutschland den Deutschen*“ wird hingegen eindeutig dem rechtsextremen Spektrum zugeschrieben und bietet Anlass, sich dem Thema „Rechtsextremismus“ in seinen verschiedenen Facetten anzunähern. Auffallend ist, dass die Vorstellungen von Neonazis, ihren Ideologien und deren Darstellungsformen bei einem Großteil der Jugendlichen nur äußerst schwach ausgebildet sind. Sie verbleiben in ihren Überlegungen oftmals auf der Ebene der Äußerlichkeiten: Glatze, Bomberjacke und Springerstiefel werden genannt – nur vereinzelt können weitergehend noch ideologische Motive angeführt werden. Neonazis sind „*gegen Ausländer*“, „*wollen irgendwie ihr Land beschützen*“ und „*uns rausschmeißen*“. Was sich dahinter noch verbergen könnte, wird kaum reflektiert. Das Wissen um rechtsextreme Ideologie, Strukturen und spezifische Codes, Symbole und Musik ist bei vielen der Schüler nur in geringem Umfang vorhanden.

Es folgen in allen Diskussionsrunden spekulative Erörterungen über die Frage, aus welchen Gründen möglicherweise Jugendliche sich der rechten Szene anschließen. Für uns erstaunlich zeigt sich hier, dass für die Herleitung und die Legitimierung von Rechtsextremismus u.a. auch „*die Ausländer*“ herhalten müssen. Wie in der Frage nach einem gelungenen Zusammenleben werden ‚*die Ausländer*‘ als ursächlich verantwortlich betrachtet, d.h. ihre bloße Anwesenheit als ein Problem per se gedeutet. Mehr noch: diese Sicht bleibt von den Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft nicht nur unwidersprochen, sondern wird in Einzelfällen noch bekräftigt. Die Rolle der alteingesessenen Deutschen wird, wie sich bereits im Themenfeld „Differenz(en)...“ andeutete, nur von wenigen überhaupt problematisiert. Diese Haltung ist anschlussfähig an latent vorhandene kulturalistische Ideologiefragmente in der Gesellschaft.

Rechtsextremismus im Stadtteil

Die Aussagen der Jugendlichen zeigen, dass in einigen Stadtteilen zwar rechtsextreme Strukturen vorhanden sind, insgesamt scheint es unter den Teilnehmenden der Diskussionsrunden jedoch nur sehr vereinzelt Berührungspunkte zur rechten Szene zu geben.

Obwohl den „*Nazis*“ von fast allen Diskutanten ein erhöhtes Gewaltpotential bescheinigt wird, werden sie kaum als Bedrohung wahrgenommen; in den Augen der Jugendlichen sind sie eindeutig Loser-Typen; Verlierer, die, sich ihrer Eigenverantwortung entziehend, für ihr vermeintlich perspektivloses Leben ‚Sündenböcke‘ brauchen. Da helfen aus Sicht der Befragten auch keine „*Connections*“ mehr, die „*Nazis*“ werden von ihnen nicht ernstgenommen und können sich daher in einigen Wohnquartieren nicht mehr sehen lassen.

Die folgende Passage steht für viele Gesprächsbeiträge, in denen zumeist anekdotenhaft, teilweise sogar von ‚filmreifen‘ Erlebnissen mit Rechten berichtet wird:

7: *„Zum Beispiel in S. [Nachbarort in Niedersachsen] wohnen, da is der größte Teil der Nazis, zum Beispiel, ich bin einmal mit meinem Freund zum Kino gegangen, also wir wollten eigentlich kämpfen gegen die, da waren wir so sechs, acht Stück, sind wir da hingegangen und da haben wir auf den Marktplatz geguckt, da in S., da standen da ungefähr fünfzig, sechzig Nazis und Skinheads...“*

A: *So viele?*

7: *Jo. Standen da mit Hunden und so und da mussten wir, sind wir weggerannt durchs Gebüsch und Busch und so, so schnell wie möglich wieder weggegangen. Das is echt heftig da.“*

- 6: *Ich hab einen Freund, der meinte früher immer nur so: ‚Ja, ich werd Nazi‘ und so. Und ich so: ‚Ja mach mal, mach mal‘, weil ich dachte, der macht das nicht und so. Und dann fing er erst mit den Schuhen und mit den Klamotten und dann fing er an, dass er sich 3mm Haare gemacht hat und so, dann hab ich gesagt: ‚Ne, ich bin nich mehr mit dir befreundet.‘*
- 1: *Das sind immer so Scheiß-Loser.*
- 4: *Ja, echt.*
- 6: *Er schickt mir so ein Lied, wo total die Scheiße überkommt...*
- 1: *‚Deutschland, Deutschland, schönes Land...‘ [singt]*

Bemühungen von Angehörigen der rechten Szene, auf Demonstrationen Präsenz und Stärke zu zeigen, oder jugendliche Anhänger im schulischen Umfeld zu rekrutieren, werden von der Mehrheit der Diskutanten – auch von denen mit Migrationshintergrund – als nicht bedrohlich angesehen. Daneben sind jedoch auch nachdenkliche Stimmen von Schülern zu hören, die sich auf eigene Erfahrungen mit alltäglichen Formen von fremdenfeindlichen Ressentiments und Diskriminierung im realen Umfeld wie im (virtuellen) Chat berufen. Hier ein Beispiel eines ausländerfeindlichen Übergriffs, das die Gemüter unserer Gesprächspartner sichtlich bewegt:

- 1: *„Wir waren im Bus, sind vom (...) gekommen, und da war’s. Wir saßen ganz vorn und da saß so ein Glatzkopf mit seinen Leuten hinten und meine Mutter hat ihr Kopftuch und das erkennt man ja...“*
- B: *(Bejaht)*
- 1: *Und dann ist der nach vorne gekommen und hat gesagt: „Was wollt ihr hier, was macht ihr hier?“ Das hat uns alle voll aufgeregt damals [unverständlich]. Also der Busfahrer war auch ein Ausländer...“*
- B: *Der Busfahrer hat dann da eingegriffen und hat gesagt: „Raus!“*
- 1: *[Zustimmung]*

Derartige Vorfälle machen den Jugendlichen Angst und bieten nicht selten Anlass, den alt-eingesessenen Deutschen mit Misstrauen zu begegnen und darüber möglicherweise neue Ressentiments auszubilden oder aber in altbekannte, gängige stereotype Deutungs- und Denkmuster zurückzufallen.

- 7: *„Ja, ich find Deutsche, es gibt Deutsche, die, die denken so, aber sagen das nicht.“*
- 2: *Weil die Angst haben.*
- 7: *Es gibt, ich find, es gibt viele, viele von den Deutschen denken das so, dass die Ausländer hier nicht hingehören, aber sagen das lieber nicht.*
- B: *Auch hier? In der Schule oder im Stadtteil?*
- 7: *Also, mir wurde auch schon gesagt, also mir wär’s lieber, wenn die Ausländer hier nicht sind.*
- A: *Zu dir jetzt persönlich?*
- 7: *Nein, allgemein.“*

Rechtsextremismus in der Schule

In der Schule räumen unsere Befragten einer offenen rechten Orientierung kaum eine Chance ein: der schulische Common Sense besteht darin, gegen ‚Rechts‘ sowie gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit zu sein; die Verbreitung und der Umgang mit rechtem Gedankengut ist daher häufig in hohem Maß tabuisiert. Selbst in einer Schule, wo eine kleine Gruppe Rechtsgesinnter anzutreffen ist, fällt dies im schulischen Alltag kaum ins Gewicht. Die Schüler zeigen ihnen gegenüber eine am ehesten als indifferent zu bezeichnende Haltung; man will nicht wirklich etwas Genaueres über diese Mitschüler erfahren. Diese Haltung gilt im Übrigen auch für eine bestehende rechte Szene im näheren Umfeld des eigenen Stadtteils oder Wohnquartiers. Im starken Kontrast dazu zeigt sich in einer beteiligten Schule, dass dort die Verwendung von rassistischen / fremdenfeindlichen Entäußerungen sowie Naziparolen offensichtlich einen hohen Stellenwert hat. Die Schüler wollen nach eigenen

Angaben mit dieser Form der verbalen Aggression „*krass überkommen*“, also ein Höchstmaß an Provokation und Aufmerksamkeit erzielen. Dies scheint ihnen zu gelingen, wie uns gegenüber die Schulleitung bestätigt. Diese geht jedoch davon aus, dass sich dahinter keine rechten Orientierungen verbergen.

Bemerkenswert stellen sich in vielen Diskussionen die Einstellungen zur politischen Kultur und Bildungsarbeit dar: Manche Befragte zeigen, obgleich sie vertiefenden Informationen durchaus aufgeschlossen gegenüberstehen, eine Einstellung, die nicht mehr allein mit Gleichgültigkeit zu erklären ist: Sie plädieren offen gegen eine tiefergehende politische Aufklärungsarbeit, um nicht etwa „*schlafende Hunde zu wecken*“.

Das Thema „Rechtsextremismus“ wird nach Einschätzung unserer Gesprächspartner nur selten im Unterricht umfassend und auch mit Blick auf moderne Erscheinungsformen behandelt. Eine Auseinandersetzung findet überwiegend als geschichtlicher Rückblick statt oder ist z.B. eingebunden in die Vorbereitung der Bundestagswahlen und häufig mit Unterstützung externer Kooperationspartner der politischen Weiterbildung.

Zwar spricht sich die Mehrheit der Schüler für vertiefende Informationen aus, um extremistische Entwicklungen einfach selbst besser zu verstehen, doch einige von ihnen sehen ein Zuviel an Meinungsfreiheit auch als ein Problem an und ziehen eine Art Zensur, eine Beschränkung des Rechts auf freie Meinungsäußerung, übrigens auch bei Naziaufmärschen, in Erwägung:

- 7 *„Ähm, ich würde sagen, dass das bei der Jugend eher so eine Sache ist, wenn man selbst jetzt nicht, wenn man von anderen nicht akzeptiert wird und man einfach als etwas besondere herausstechen will, man anfängt ja, sich selbst diese rechten Gedanken einzuprägen und dann einfach mal so aus der Menge herauszutreten, das ist die Sache. Und jetzt zum Thema deutsche Meinungsfreiheit, ich würde es eigentlich gut finden, da wir auch eine rechte Vergangenheit haben, wir Deutschen, und wir darauf ja größtenteils nicht stolz sind...“*
- 6 *Ja.*
- 7 *...dass man da jetzt eventuell mal eine Ausnahmegenehmigung machen könnte, also Meinungsfreiheit hin oder her, aber da so einen kleinen Bereich abgrenzen das, dass dieses rechte Gedankengut, wir haben da ja schlechte Erfahrungen mit gemacht, das, deswegen können wir doch verstehen...“*

Die Diskutanten, von denen sich nicht wenige politisch interessiert zeigen und einige darüber sogar die Provokation und Auseinandersetzung suchen, machen dies offensichtlich im öffentlichen politischen Leben nicht geltend. Hier setzen viele auf einen starken Staat als „Wächter“ und würden dafür eine Einschränkung der Meinungsfreiheit in Kauf nehmen. Dass grundlegende Bürgerrechte wie z.B. die Meinungsfreiheit gegen Staat und Kirche erkämpft wurden und zum Schutz des Einzelnen gegen den Staat dienen, ist offensichtlich kaum bekannt und zeigt, dass die schulische Arbeit am Demokratieverständnis noch ausbaufähig ist.

Zusammenfassend können wir hier festhalten, dass sowohl das Thema Rechtsextremismus wie auch vorhandene rechtsextremistische Strukturen oder geschlossene rechtsextreme Ideologien, dies legen zumindest die Äußerungen der Schüler nahe, kaum Relevanz in den spezifischen Lebenswirklichkeiten der Jugendlichen haben.

2.4 Die Bedeutung von GMF im schulischen Alltag

Obgleich, wie vorab beschrieben, „Rechtsextremismus“ im engeren Sinne als Thema im Schulalltag sowie als strukturelles oder ideologisches Moment den Lebenswelten der von uns befragten Schüler eher fern erscheint, heißt dies nicht, dass die von uns fokussierten Facetten gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit im schulischen Alltag keinerlei Bedeu-

tung haben: Ihre Bedeutung und Ausdrucksformen variieren in den unterschiedlichen Schulkonstellationen stark.

Vorab sei hier der Umgang mit Homosexualität genannt, da die Syndromfacette Homophobie nicht im Fokus unseres Erkenntnisinteresses stand: Ohne Zweifel ist Homosexualität in vielen der beteiligten Schulen (noch immer) tabuisiert. Es bestehen teilweise starke Vorbehalte gegen gleichgeschlechtliche Beziehungen; homophobe Entäußerungen sind durchaus verbreitet. Man muss schon ein beachtliches Selbstvertrauen besitzen, um sich zu ‚outen‘. Allein der Verdacht beschwört nicht selten ein Szenario von Diskreditierung durch die Mitschüler herauf.

Antisemitische und islamophobe Syndromfacetten haben wir indessen kaum vorgefunden; religiöse (Differenzierungs-) Merkmale im Allgemeinen scheinen nicht unbedingt im täglichen Miteinander eine tragende Rolle zu spielen.

Anders stellt sich dies im Umgang mit ethnisch-kultureller Vielfalt dar: So findet sich GMF durchgängig in Negativzuschreibungen gegenüber ethnischen Minderheiten, wenn es um die grundlegende Einschätzung von Problem- und Konfliktlagen geht; dies ist auch bei Schülern mit Migrationshintergrund und mit Bezug auf die eigenethnische Gruppe festzustellen.

In Konfliktfällen werden überwiegend ethnische Zuschreibungen vorgenommen. Diese Neigung korrespondiert nicht nur mit den Einstellungen, die wir bei den befragten Lehrern antreffen, sondern finden sich in einer Vielzahl gesellschaftlicher Diskurse, insbesondere mit Blick auf die Zuwanderungs- und Integrationsdebatten wieder.

Auch im schulischen Alltag finden wir latente stereotype Vorurteile, die zumeist situativ, d.h. im Konfliktfall zum Vorschein kommen. Dass derartige stereotype Deutungsmuster und / oder Einstellungen im schulischen Alltag kaum in Handlungsmuster und Verhaltensweisen überführt werden, liegt auch daran, dass sich die Machtverhältnisse in der Schülerschaft verschoben haben und damit auch die Deutungshoheit über die Normalität nicht ausschließlich bei den alteingesessenen Schülern liegt.

Hinter diesen mehr oder weniger stark ausgebildeten und verbreiteten alltäglichen Facetten von GMF lassen sich jedoch in unserem Erhebungsmaterial – bei aller gebotener Vorsicht – durchaus gravierende Entwicklungen feststellen, die zur Besorgnis Anlass geben. In den Befunden aus immerhin drei Fallstudien (D, H, I) lassen sich eindrucksvolle Hinweise finden, dass die dem Mobbinggeschehen zugrunde liegenden autoritären Haltungen und Strukturen bereits mannigfache Anknüpfungspunkte für sämtliche Facetten von GMF gefunden haben, d.h. bereits im Deutungsmusterrepertoire der Jugendlichen angelegt sind und situativ herangezogen werden.

In Fallstudie H wird die Schule trotz eines privilegierten Umfeldes von allen Schulakteuren als „Restschule“, als ‚Auffangbecken‘ für Gescheiterte wahrgenommen. Zwar spielen an der Oberfläche des schulischen Alltags die Facetten von GMF eine untergeordnete Rolle, doch finden sich weitergehend in den stark ausgeprägten Hierarchien entlang der sozialen Herkunft kollektivistische Entwertungsprozesse. Die Abwertung und Ausgrenzung anderer zum Zwecke der eigenen Aufwertung, zumindest der Statussicherung, wird von den Schülern aus „besseren Verhältnissen“ kommend, durch die vielfältigen Formen des Mobbinges sichergestellt.

Dies findet bei der Erörterung gesellschaftlicher Zusammenhänge ihre Entsprechung durch die Verwendung stereotyper Deutungsmuster. So werten die Schüler ganz gezielt bestimmte

Gruppen ab; neben den „*richtigen Ausländern, die sich nicht integrieren wollen*“, werden starke Ressentiments gegenüber Langzeitarbeitslosen geäußert, die offensichtlich auch von den Mitschülern geteilt werden. Insgesamt zeichnen sich in vielen Beiträgen sozialdarwinistische Einstellungen / Haltungen ab, die zwar gesellschaftlich weit verbreitet sind, aber von den Befragten nicht reflektiert werden. Es besteht eine starke Neigung, Kategorisierungen und Klassifizierungen vorzunehmen sowie gesellschaftliche Vorurteile / Stereotype zu übernehmen und diese auf das eigene Umfeld zu übertragen. Das heißt, die Schüler bleiben auch in der Diskussion über gesellschaftliche Zusammenhänge einem autoritären Weltbild verhaftet.

In Fallstudie I besteht hingegen auf den ersten Blick eine völlig andere Konstellation. Die Schule hat einen sehr guten Ruf und wird aus dem gesamten Stadtgebiet angewählt. Diesem Ruf fühlen sich die Befragten in besonderer Weise verpflichtet. Mit dem kollektiv getragenen Anspruch einer relativen Eliteeinrichtung spielen die Facetten von GMF in der sozialen Interaktion kaum eine Rolle. Gleichwohl besteht ein starker Konformitätszwang: Subkulturelle, alternative Lebensstile werden als unvereinbar mit dem eigenen Status diskreditiert. Es besteht ein starkes soziales Überlegenheitsgefühl, das weniger innerhalb der Schülerschaft, sondern vielmehr erst im Verhältnis zu den Schülern einer benachbarten Schule deutlich wird und sich mit einer ethnischen Stigmatisierung von Schülern mit türkischem Migrationshintergrund vermischt. Gleichwohl wird das eigene Verhalten nicht reflektiert, sondern die vorherrschende Ellbogenmentalität ist als „hierarchisches Selbstinteresse“ völlig mit dem Elitebewusstsein vereinbar.

In beiden Fällen finden sich mehr oder weniger ausgeprägte autoritäre Strukturen, die nicht zuletzt im implizit vorhandenen hierarchischen Denken begründet sind. Die Schüler vereint der Wunsch, zur Elite zu gehören, was die Abwertung anderer wie auch die Abgrenzung von anderen zwangsläufig mit sich bringt. Elite wird hier einseitig mit (Vor-) Machtstellung und Leistungsorientierung in Verbindung gebracht. Auf der Strecke bleibt das soziale Miteinander: Jeder ist sich selbst der Nächste.

In Fallstudie D finden wir einen „Sonderfall“: Die Schule verfügt über ein breites Netz von unterstützenden Aktivitäten des sozialen Engagements, in das die Schüler eingebunden sind. Es besteht eine hohe Identifikation aller Schulakteure mit ihrer Schule und es herrscht eine große Zufriedenheit im Verhältnis aller Beteiligten untereinander. Die Anerkennungskultur ist stark ausgeprägt: Es herrscht eine hervorragende Kultur der Wertschätzung und Belobigung

Umso erstaunlicher lassen die Befunde eine starke Verbreitung gravierender Mobbingphänomene erkennen, die vermuten lassen, dass eine vergleichsweise hohe Anzahl von Schülern potentiell menschenfeindlichen Einstellungen und Verhaltensweisen zugänglich ist und Konzepte für GMF hier Anknüpfungspunkte finden. Faktisch spiegeln sich selbst bei sozial engagierteren Schülern Züge autoritärer Strukturen in der Schülerschaft, die in ihrem weiteren biografischen Verlauf ideologische Anknüpfungspunkte finden könnten, welches sich an gesellschaftlich verbreiteten Facetten von GMF orientieren.

Den starken Widerspruch zwischen dem eigenen, vielfältigen Engagement für die Mitschüler sowie der relativen Offenheit und Toleranz gegenüber den Mitschülern auf der einen und der Neigung zu einer Beteiligung am Mobbinggeschehen auf der anderen Seite, zumindest als „Möglichmacher“ lässt sich nicht ‚eindeutig‘ erklären.

Die Schule D gibt dem sozialen Lernen in besonderer Weise Bedeutung und Raum und setzt dabei stark auf Normen, d.h. auf die Vermittlung und Sicherstellung von Normen. Die Vorbildförderung ist eingebunden in eine Kultur der Wertschätzung und des Lobens, so dass ein hoher Erwartungsdruck auf den Schülern lastet. Hier könnte das Mobbing eine Entlastungsfunktion einnehmen, um angestauten Aggressionen freien Lauf zu lassen.

Aufgrund einer fehlenden Wertediskussion könnte es jedoch auch sein, dass die gesetzten Normen den Schülern zu starr erscheinen und sie auf diese Weise ‚auszubrechen‘ versuchen. Denkbar ist aber auch, dass menschenfeindliche Verhaltensweisen als solche (nur noch) schwer für Jugendliche erkennbar sind, weil sie konform gehen mit eigenen alltäglichen Erfahrungszusammenhängen und dem gesellschaftlichen Mainstream-Denken.

Die Fallstudien belegen nicht nur, welche bedeutsame Rolle dem Mobbinggeschehen im Prozess der Herausbildung und Verfestigung von autoritären Strukturen und Haltungen zukommt, sondern zeigen darüber hinaus, wie ‚wirksam‘ ideologische Muster der Ungleichwertigkeit auf diesem Nährboden anknüpfen können.

IV. Abschließende Zusammenfassung und Ausblick

1. Abschließende Betrachtung und Diskussion wichtiger Befunde

Die Befunde aus den Gesprächen mit den Schulexperten sowie aus den Diskussionen mit den Schülern dienen in der Verschränkung und mit Blick auf die Verbreitung und Ausdrucksformen der von uns fokussierten Syndromfacetten sowie der Umgangsweisen im schulischen Alltag einer weitergehenden Betrachtung. Ein bedeutsamer Aspekt, der in den folgenden Überlegungen mitgedacht werden sollte, bezieht sich auf die soziokulturelle Struktur von Lehrer- und Schülerschaft: Das Besondere des ‚Sozialraums Schule‘ besteht darin, dass einer Mehrheit von alteingesessenen deutschen Lehrerkollegien einer Mehrzahl von teilweise überaus stark multiethnisch geprägten Schülerschaften gegenübersteht und insbesondere in den ausgewiesenen Brennpunkten gravierende soziale Differenzen zwischen Lehrern und Schülern festzustellen ist.

Vor dem Hintergrund der vorab dargestellten Befunde lassen sich, zunächst thesenhaft formuliert, Aussagen treffen, deren Relevanz anhand ausgewählter Befunde nachgewiesen werden soll:

Die beteiligten Schulen können den Anspruch einer Schule als „Lebensraum“ nur selten erfüllen; sie kommen über die Organisation eines mehr oder weniger schützenden Raumes für gemeinsame Lehr- / Lernprozesse nicht hinaus. So lässt sich in keiner der Schulen eine übergreifende Wertebildung bzw. -diskussion entdecken. Eine fehlende bzw. mangelhafte schulische Auseinandersetzung mit der Heterogenität und Pluralität unserer Gesellschaft befördert aber nicht zuletzt die im Mobbinggeschehen strukturell angelegten autoritären Denkstrukturen und Handlungsmuster, für die sich außerhalb der Institution Schule nicht nur vielfältige ideologische Anknüpfungspunkte finden lassen, sondern die zugleich einen Nährboden für rechte Ideologien bereitstellen.

Die Befunde im Einzelnen:

1. Rechtsextremismus spielt im schulischen Kontext keine wesentliche Rolle.

Dem „Rechtsextremismus“ bzw. einem rechten Denken kommt im schulischen Alltag nach Ansicht von Lehrern wie Schülern kaum Bedeutung zu. Nur in einer Schule ist eine Gruppe von Rechtsgesinnten anzutreffen, die jedoch kaum Einfluss auf das schulische Miteinander hat. Obgleich den „Nazis“ generell ein erhöhtes Konflikt- und Gewaltpotential zugeschrieben wird, werden sie von den Jugendlichen ausnahmslos als ‚Loser‘ angesehen, die für die Legitimation ihrer eigenen Unfähig- und Perspektivlosigkeit ‚Sündenböcke‘ brauchen.

Diese Einstellungsmuster werden nicht zuletzt getragen von dem in vielen Fällen bestehenden schulischen Commonsense, gegen „Nazis“ und rechtes Denken (und damit auch gegen Ausländerfeindlichkeit!) zu sein.

2. GMF findet sich durchgängig in der Zuschreibung von Konfliktpotentialen ausschließlich gegenüber ethnischen Minoritäten. Stereotype Deutungsmuster und / oder Einstellungen werden jedoch nicht in Handlungsmuster und Verhaltensweisen überführt.

Die Bedeutung und Ausdrucksformen von GMF variieren, wie wir anhand des Erhebungsmaterials herausarbeiten konnten, in den unterschiedlichen Schulwirklichkeiten stark. GMF findet sich jedoch durchgängig in Negativzuschreibungen gegenüber ethnischen Minderheiten.

Im ersten Affekt räumt zunächst keiner der befragten Lehrer und Schüler ethnisch-kulturellen wie religiösen (Differenzierungs-) Merkmalen eine tragende Rolle im schulischen Miteinander

ein. Die ethnische Dimension stellt jedoch in weitergehenden Überlegungen zu partikularistischen Differenzierungen als ein zentrales Moment dar. So wird durchgängig in allen Gesprächen und Diskussionen bezogen auf ethnische Minoritäten eine ethnische Negativzuschreibung vorgenommen, d.h. es wird ausschließlich ethnischen Minoritäten ein Konfliktpotential zugeschrieben. Mehr noch: Ihre bloße Anwesenheit wird per se als ein Problem gedeutet. Diese Einstellung bleibt auch von Jugendlichen mit Migrationshintergrund unwidersprochen und wird häufig sogar noch bekräftigt.

Die vorliegenden Befunde lassen diesbezüglich die unterschiedlichen (Wirk-) Mechanismen derartiger Einstellungsmuster bei den Lehrenden erkennen: Nicht selten führen Negativzuschreibungen gegenüber ethnischen Minderheiten zu einer paternalistischen (Grund-) Haltung mit zum Teil widersprüchlichen Folgen: Zum einen wird eine Neigung erkennbar, alteingesessene deutsche Schüler vor den Ansprüchen und dem Dominanzgebaren ethnischer Minderheiten schützen zu wollen (siehe z.B. Fallstudie A). Häufiger noch wird mit dieser beschützenden Haltung allerdings der Blick vor allem auf bestehende Defizite gerichtet und z.B. mangelnde Sprachkenntnisse oder Sozialisationsdefizite ausschließlich von Schülern mit Migrationshintergrund in das Zentrum pädagogischer Bemühungen gerückt.

Gemeinsam ist den Befunden, eine - wenn auch oftmals nicht intendierte - kulturalisierende Sichtweise, die soziale Ungleichheiten und Benachteiligungen aus dem Blick verliert und damit einer weiteren Ethnisierung von Problem- und Konfliktlagen Vorschub leistet.

Was auf einer allgemeinen Ebene der Erörterung gesellschaftlicher Zusammenhänge als ‚normal‘ betrachtet wird – die ethnisch hergeleitete Diskreditierung von (Minderheiten-) Gruppen – bleibt in der Institution Schule sanktioniert und im schulischen Alltag häufig tabuisiert; insbesondere dort, wo sich die Machtverhältnisse verändert haben und Schüler mit Migrationshintergrund die Mehrheit bilden. Gleichwohl werden im Schulalltag stereotype ethnische Vorurteilmuster oder Negativzuschreibungen nicht kritisch reflektiert und / oder entkräftet, sondern im Konfliktfall durch mutmaßliche ethnische Solidarierungen noch bekräftigt.

3. Die Vermittlung interkultureller Kompetenzen wird weder von Lehrern, noch von Schülern als vordringliche Aufgabe angesehen.

In fast allen Gesprächsrunden mit den schulischen Experten wurde, ausgehend von der Einschätzung einer zumindest friedlichen Koexistenz unterschiedlicher ethnischer Gruppen, die systematische Vermittlung interkultureller Kompetenzen als nicht unbedingt notwendig erachtet. Nicht zuletzt, weil ethnisch-kulturelle und religiöse Differenzierungen nach Angaben der Befragten in der sozialen Interaktion kaum eine Rolle spielen.

Darüber hinaus sehen sich viele Schulen offensichtlich aufgrund mangelnder materieller, finanzieller und / oder personeller Ressourcen auch nicht in der Lage, dies als eigenes Handlungsfeld zu erschließen. In den Gesprächen kristallisieren sich als weitere Begründung Defizite in den pädagogischen wie fachlichen Kompetenzen und Qualifikationen heraus, die eine interkulturelle Ebene der Annäherung und Verständigung zumindest erschweren. In einigen Gesprächen zeichnete sich eine Neigung ab, gängige Klischees und stereotype Deutungsmuster zu verwenden, gepaart mit Vorstellungen der vieldiskutierten „Leitkultur“. Auch dies trägt eher zu einer Verfestigung kulturalisierender Sichtweisen bei.

In diesem Kontext findet sich ein weiterer bedeutsamer Aspekt: Viele der schulischen Beschäftigten wohnen weder im unmittelbaren Umfeld des Schulstandortes, noch im betreffenden Stadtteil selbst, d.h. sie gehören nicht dessen schichtenspezifischen / soziokulturellen

Milieus an. Darüber hinaus zeigen sich viele der Lehrkräfte über soziokulturelle Gegebenheiten und Konfliktlagen im schulischen Nahraum wenig informiert. Dies bleibt nicht ohne Folgen für ein schulisches Miteinander: Insbesondere in den Schulen der unteren Sozialstufe stellt sich der Wechsel von Lebens- und Arbeitswirklichkeiten für die Pädagogen als eine Art ‚Kultursprung‘ dar, der - wie vorab bereits ausgeführt wurde - nicht selten dazu führt, vorhandene kulturalisierende Sichtweisen noch zu befördern und damit ethnische Grenzziehungen zu verstärken.

Bei den befragten Schülern ist wenig Interesse an tieferen Einblicken in kulturspezifische Besonderheiten, Deutungsmuster oder Zusammenhänge auszumachen. Viele sehen den Umgang mit ethnisch-kulturellen Differenzen eher pragmatisch („*man muss ja nicht alles so genau wissen, aber man sollte so ungefähr eine Ahnung haben*“), andere hingegen als Bedrohung ihres schulischen „Zuhauses“. Für Letztere kommt bereits das Ansprechen möglicher interethnischer Differenzen an ihrer Schule einem Tabubruch gleich: Man will nichts Genaueres über die Mitschüler wissen und versucht, größeren Konflikten aus dem Weg zu gehen; nicht zuletzt in der Hoffnung, dass die fragile, aber ‚heile‘ Schulwelt von Gewalt weitgehend verschont bleibt. Hier erfüllt der Schutzraum Schule zwar seine Funktion, öffnet sich jedoch nicht den Lebenswirklichkeiten der Schüler.

4. Eine übergreifende Wertediskussion bzw. eine diskursiv ausgehandelte Wertebildung lässt sich in den beteiligten Schulen nicht erkennen.

Bei der Mehrzahl der beteiligten Schulen steht die Organisation eines egalitären „Schutzraumes“ im Mittelpunkt ihrer Arbeit. Dies trifft in verstärktem Maße für die Schulen in sozialen Brennpunkten zu. Angesichts erheblicher Defizite in der Primärsozialisation der Schüler werden dort erhebliche Anstrengungen unternommen, einen auf bestimmten Grundwerten und Normen beruhenden „Schutzraum“ für gemeinsame Lernprozesse bereitzustellen. Die Schulen können dies – unabhängig von soziostrukturellen / soziokulturellen Bedingungen und Gegebenheiten – mehr oder weniger erfolgreich leisten.

Gemeinsam ist den beteiligten Schulen, dass sie erhebliche Schwierigkeiten haben, sich darüber hinaus einem Leben in Vielfalt zu öffnen, d.h. einen schulischen „Lebensraum“ bereitzustellen, in dem sie zunächst einmal den Schülern größere Freiräume zugestehen. Das Experimentieren mit verschiedenen Weltdeutungs- und -erklärungsmustern in einem geschützten Rahmen bei eingeschränkter Verantwortung lässt sich in den beteiligten Schulen nur selten finden. Hinweise auf Möglichkeiten einer diskursiven Aushandlung von Werten und Normen sowie auf Grenzdiskurse, die Bestehendes kritisch in Frage stellen, lassen sich im Erhebungsmaterial nicht finden. Es zeigt sich, dass, übrigens gesellschaftspolitisch durchaus intendiert, schulische Normen und Werte an einer ‚Mittelschichtsnormalität‘ ausgerichtet sind (‚Leitkultur‘) und das ‚Sich-nicht-einlassen‘ auf das ‚Andere‘ in diesem Kontext eine implizite Form der Abwertung, der Nichtanerkennung darstellt.

Schulen mit vergleichsweise privilegierten Rahmenbedingungen bilden in diesem Kontext keine Ausnahme: sie lassen weder ein einheitliches Bild der Wertebildung und -vermittlung erkennen, noch erlauben sie generell Rückschlüsse auf bestimmende Faktoren zu. Es zeichnet sich in den Fallstudien lediglich ab, dass das soziale Gefüge allein nicht entscheidend sein kann: So stehen sich in den oberen Sozialstufen gutbürgerliche bis linksliberale Milieus (Fallstudie F) einem eher konservativ-elitär geprägten gegenüber (Fallstudie H). Im ersteren Fall ist an der Schule ein aufgeschlossenes, tolerantes Schulklima zu verzeichnen, das interkulturelle Kompetenzen auf Seiten der Schüler bereits ohne systematische Veranke-

rung im Unterricht durchscheinen lässt. Im zweiten Fall besteht eine starke Hierarchisierung im Verhältnis der Schüler untereinander mit dem Festhalten an traditionellen Werten und Strukturen, mit der Folge, dass ‚neue‘, zeitgemäße Werte, wie z.B. die Anerkennung und Wertschätzung von ethnisch-kultureller, religiöser und / oder weltanschaulicher Pluralität von den Schülern nicht erworben werden.

In den beteiligten Gymnasien stehen Vorstellungen eines sozialen Miteinanders und die tatsächlichen Schulwirklichkeiten im deutlichen Widerspruch. Zwar betonen die Pädagogen übereinstimmend die Notwendigkeit eines sozialen Lernens und damit die Vermittlung sozialer Schlüsselqualifikationen, zu denen wesentlich interkulturelle Kompetenzen zählen. Es gelingt ihnen jedoch nicht, Schule als einen derartigen Lebensraum zu gestalten und im Bewusstsein der Schüler zu verankern: Diese schulischen Institutionen werden daher von den Schülern als eine Lern- oder schärfer formuliert: als eine ‚Paukanstalt‘ betrachtet und es kann nicht verwundern, dass die Schüler, von einigen Ausnahmen abgesehen, ein ausgesprochen instrumentelles Verhältnis zu ihrer Schule haben.

Nicht zuletzt begründet durch Anforderungen und Zumutungen (Abi nach 12 Jahren, Konkurrenzen zwischen den einzelnen Gymnasien etc.) müssen beide Schulen ihren guten Ruf zunächst über die fachlichen Qualifikationen und Erfolge ihrer Schüler definieren. Damit generieren sie ein Elitebewusstsein, das sich nur (noch) formal dem Sozialen und dem Gemeinwohl verpflichtet sieht. Ein so verstandenes Elitedenken stellt das Eigeninteresse in den Mittelpunkt seiner Bildungsbemühungen: Was bei vielen der Schüler zählt, sind am Erfolg orientierte Leistungen und Konkurrenz. Man muss Selbstbewusstsein und Stärke, d.h. man muss eine ‚Ellbogenmentalität‘ an den Tag legen, um sich durchsetzen zu können und letztendlich Erfolg zu haben. Daher orientiert sich die Wertebildung nicht etwa an der gesellschaftlichen Realität eines Pluralismus, sondern legt die bereits genannten elitären Maßstäbe zugrunde.

Aus dieser Haltung erwachsen erhebliche Nachteile sowohl für den schulischen Alltag, als auch für die Vorbereitung auf ein Leben in der gesellschaftlichen Realität. Im Sozialraum Schule wird das soziale Miteinander weitgehend verhindert, zumindest aber erschwert, so dass der Erwerb sozialer Schlüsselqualifikationen, insbesondere von interkultureller Kompetenzen, wenn überhaupt, nur eingeschränkt stattfinden kann. Vorhandene interkulturelle Kompetenzen sind, soweit in Ansätzen feststellbar, den lebensweltlichen Bezügen der Schüler geschuldet und verbleiben, zumindest bei den befragten Gymnasiasten, häufig auf der Ebene von Arbeitsbeziehungen.

Gleichwohl lässt ein Schulvergleich erkennen, dass speziell für Gesamtschulen durchaus größere Handlungs- und Gestaltungsfreiräume bestehen, die die beteiligten Schulen jedoch sehr unterschiedlich nutzen. Mit ihrem integrativen Charakter sind die Auseinandersetzung und der Umgang mit Heterogenität eine grundlegende Bedingung, um sozialen Ungleichheiten entgegenzuwirken und Sozialisationsdefizite auszugleichen. Der Ganztagsbereich bietet vielfältige Ressourcen, um - neben den fachlichen Unterrichtseinheiten - einem umfassenden sozialen Lernen Rechnung zu tragen.

5. Mobbingphänomene sind an den beteiligten Schulen weit verbreitet. Sie sind in einem gesellschaftlichen „Winner-Loser“ Kontext angesiedelt.

Bis auf Einzelfälle schätzen die Pädagogen gewalttätige Übergriffe bis hin zu gravierenden Mobbingphänomenen nicht als unbedingt schwerwiegend im schulischen Alltag ein. Nur in wenigen Fällen werden ausführlicher gravierende Defizite im sozialen Kompetenzgefüge der

Schüler problematisiert und v.a. Mobbing im Umgang miteinander als ein derart zentrales Moment angesehen, dass sich bereits ein Arbeitskreis konstituiert hat, der an praxisnahen Lösungsvorschlägen und Handlungsstrategien arbeitet.

Im Mittelpunkt der Schülerwahrnehmung und -deutung stehen hingegen die vielfältigen klassischen Phänomene des Mobbing: Das Spektrum der geschilderten Gewaltformen reicht von subtilen, ‚verdeckten‘ Formen wie Nichtbeachtung, Verleumdungen u. ä., über verbale und körperliche Übergriffe, die auch ohne Zuschauer und Zeugen im Verborgenen stattfinden können, bis hin zum Cyberbullying, dem Schikanieren und Diffamieren in virtuellen Räumen.

Gemein ist den unterschiedlichen Facetten des Mobbing die auf Dauer gestellte, systematische Form der Entwertung und Ausgrenzung von Mitschülern. Diese dominanten Konflikte sind in einem gesellschaftlichen „Winner-Loser“ Kontext angesiedelt und daher nicht zwangsläufig mit Kriterien von GMF inhaltlich zu unterfüttern.

Gleichwohl muss dem unspezifischen Opferprofil eine besondere Beachtung geschenkt werden, denn hier finden sich vielfältige Anknüpfungspunkte für GMF, für menschenverachtende Einstellungs- und Verhaltensweisen. In der Konstellation von „Winnern und Losern“, oder in der Sprache der beteiligten Schüler, von „Mächtigen und Schwachen“ wird von der Mehrheit (der „Mächtigen“ der Dominanzkultur) jeweils situativ und kontextabhängig definiert, wer zu den „Losern“, zu den „Schwachen“ zählt. Diese gehören dann dem Kreis potentieller Opfer an, die als Projektions- und Angriffsflächen für entwertende und ausgrenzende Mentalitäten und / oder Übergriffe herhalten / dienen müssen.

Mit den, von den Jugendlichen beschriebenen Mobbingphänomenen verbunden ist ein weiterer bedeutsamer Aspekt: Die Neigung, sich mit dem / den Stärkeren zu solidarisieren, zumindest aber mit ihm / ihnen zu sympathisieren, vielfach aus der Angst heraus, selbst zum nächsten Opfer zu werden.

Die in der sich entfaltenden Gruppendynamik von Mobbingprozessen angelegte Solidarisierung mit dem Stärkeren, zumindest aber die Duldung der gewalthaften Übergriffe und damit verbunden, die verweigerte Unterstützung der Opfer geht über das Moment fehlender Zivilcourage weit hinaus. Gravierende Ängste und Unsicherheiten, häufig befördert durch eine zumindest eingeschränkte schulische Anerkennungs- und Partizipationskultur, tragen wesentlich dazu bei, dass sich kaum ein kritisches oder gar widerständiges Denken und Handeln (nicht einmal bezogen auf das Phänomen Mobbing) in der Schule etablieren kann.

So verweist das Ausmaß und die Intensität der geschilderten Mobbingprozesse grundlegend auf autoritäre Einstellungs- und Handlungsmuster innerhalb der Schülerschaft, die weitergehend zur Verfestigung eines hierarchischen Bewusstseins sowie autoritärer Strukturen beitragen können. Auch hier haben wir, bei aller gebotener Vorsicht, empirische Belege vorzuweisen (vgl. S. 46f).

Aufgrund der großen Verbreitung von Mobbingphänomenen kann nicht mehr ausgeschlossen werden, dass eine vergleichsweise hohe Anzahl von Schülern menschenfeindlichen, entwertenden Einstellungs- und Verhaltensweisen potentiell zugänglich ist, die sich wiederum, jenseits des „Schutzraums Schule“ und ideologisch unterfüttert, jederzeit in gewalttätige Handlungen gegenüber gesellschaftlich „schwachen Gruppen“ überführen lassen.

Vor dem Hintergrund dieser Befunde stellen sich Anspruch und (Erziehungs-) Auftrag an die Institution Schule, einen Lebensraum für alle schulischen Akteure bereitzustellen, in ihrer umfassenden Bedeutung und Erforderlichkeit dar.

Schule als Lebensraum zu gestalten, meint wechselseitige Verstehens- und Verständigungsprozesse auf der Basis einer moralischen Gleichheit und Gleichwertigkeit der Menschen als Menschen. Die Befunde unterstreichen eindrucksvoll, welche Bedeutung im schulischen Miteinander den unterschiedlichen Formen der Anerkennung zukommt. Schule hat so gesehen die grundsätzliche Aufgabe, vielschichtige Anerkennungsstrukturen bereitzustellen und weiter zu befördern, in dem sie Möglichkeiten der Teilhabe und Partizipation von Schülern sehr viel mehr Zeit und Raum gibt, als wir dies in der Regel in den beteiligten Schulen vorgefunden haben. Nicht zuletzt festigen sich erst in Prozessen der Verantwortungsübernahme und des sozialen Engagements individuelle Selbstwirksamkeitserfahrungen, die eine empathische Zuwendung zu den ‚Anderen‘ und weitergehend, eine Orientierung an und in Vielfalt und Pluralität erst möglich machen. In diesem Kontext ist soziales Lernen durch Engagement der Inbegriff des handlungsorientierten Erfahrungslernens in Projekten³⁹. Auch so könnte Schule übrigens der Herausbildung von „Losern“ im Kontext von Mobbinggeschehen erfolgreicher entgegentreten.

Teilhabe meint mit Blick auf die vorangestellten Befunde insbesondere die diskursive Aushandlung von Werten und Normen, deren Horizonte jedoch, zwar auf der Basis von Menschen- und Bürgerrechten, in einer pluralistischen demokratischen Gesellschaft immer wieder aufs Neue ausgehandelt werden müssen. Dieser (Werte-) Diskussion darf sich Schule nicht verschließen. Es reicht bei weitem nicht aus, Schule als Schutzraum zu organisieren, in dem Differenzen vordergründig keine Rolle spielen. Unter der Oberfläche eines egalitären Umgangs miteinander wird Heterogenität, so zeigen dies unsere Befunde, weniger als Bereicherung begriffen, sondern vielmehr als Bedrohung des Zusammenlebens oder zumindest als Konfliktpotential wahrgenommen und bewertet. Dies ist wenig hilfreich mit Blick auf die gesellschaftliche Realität, auf die Schule Heranwachsende umfassend vorbereiten soll: Sie müsste aus diesem Grund die aktive und reflektierte Auseinandersetzung mit der Vielfalt bestehender Differenzlinien innerhalb der Gesellschaft suchen und nicht fürchten.

Orientierung an Vielfalt und Pluralität in der Schule meint übrigens nicht nur den erzieherischen Auftrag der Integration der kulturellen, sprachlichen und familiären Hintergründe der Schüler in Bildungsprozesse, sondern zugleich die Öffnung der Schule hin zum lebensweltlichen Umfeld in Formen übergreifender Projekte und Kooperationen sowie des sozialen Engagements, Auch dies ist u.E. in vielen Schulen noch erweiterungsfähig.

Dem reflektierten Umgang mit Heterogenität im schulischen Alltag und darüber hinaus und somit der Vermittlung interkultureller Kompetenzen als eine der wichtigsten sozialen Schlüsselqualifikationen kommt in diesem Kontext eine herausragende Rolle zu. Ein Bewusstsein dafür und mehr noch: die Umsetzung dieses Anspruchs haben wir indessen in den Schulen nur rudimentär vorgefunden.

2. Die Vermittlung interkultureller Kompetenzen – zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Was aber ist im Umgang mit Heterogenität und Pluralität unter der Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Handlungsfeld Schule zu verstehen? Zunächst ist festzuhalten, dass wir unserem Verständnis von Interkulturalität einen offenen und dynamischen Kultur- und damit

³⁹ Vgl. u.a. Edelstein a.a.O.

auch einen erweiterten Differenzbegriff zugrunde legen. Damit können Kategorien wie Geschlecht und sexuelle Orientierung, Lebensstile und Milieus sowie alltagskulturelle Praktiken mit einbezogen werden. Dies dient im Wesentlichen dazu, die vielfältigen gesellschaftlichen Differenzlinien auch in ihrer sozialen Konstruiertheit sichtbar zu machen, d.h. in ihrer ganzen Breite zu erfassen und damit einer Ethnisierung vorzubeugen.

Dies ist allerdings im Feld der Pädagogik nicht unstrittig. Zwar besteht unter Pädagogen weitgehend Konsens darüber, dass Interkulturelle Bildung als Teil allgemeiner Bildung eine zentrale Schlüsselqualifikation und Querschnittsaufgabe darstellt; die praktische Umsetzung bleibt hingegen mit gravierenden Defiziten behaftet⁴⁰.

Zumeist orientieren sich pädagogische Bemühungen, in Anlehnung an ein sehr verengtes Kultur- und Differenzverständnis, an einer „Leitkultur“, die sich eine assimilative Integration zum Ziel setzt. Aus diesem Grund stellt sich bislang interkulturelle Bildung in der schulischen Praxis in weiten Teilen eher als ein Förderprogramm für Migranten dar, d.h. der pädagogische Blick ruht insbesondere auf den Defiziten der Schüler mit Migrationshintergrund.⁴¹

Demgegenüber intendieren eine reflexive interkulturelle Bildung und deren Vermittlungsprozesse den Einbezug aller schulischen Akteure: Mehr noch: Sie zielt auf eine umfassende Veränderung von Deutungsmustern, Einstellungen und Haltungen aller am Bildungsprozess Beteiligten⁴². Darüber hinaus beabsichtigt sie auch die Veränderung diskriminierender Strukturen im gesamten Bildungswesen, um institutionelle Diskriminierungen abzubauen.

Die Vermittlung interkultureller Kompetenzen meint in diesem reflektierten Sinne weniger die Wissensvermittlung über fremde Kulturmuster und Deutungsangebote, als vielmehr die Herausbildung einer hohen Sensibilität für die Asymmetrie von Beziehungen, für soziale Ungleichheiten und Erfahrungen kollektivistischer Entwertungsprozesse sowie der Fähigkeiten, das eigene Bezugssystem bewusst wechseln zu können und möglichen Konflikten adäquat zu begegnen⁴³. Ein ganzheitlicher (horizontaler) Ansatz, der die Minderheitenperspektive verlässt und das Augenmerk auf die Ursachen von Diskriminierung lenkt, wie dies z.B. Diversity-Konzepten zugrunde liegt, ist demzufolge in den Mittelpunkt der Antidiskriminierungsarbeit wie auch von Konfliktbewältigungsstrategien zu stellen.⁴⁴ Er ermöglicht im Handlungsfeld Schule eine pädagogische Arbeit, die Minderheiten wie Mehrheit gleichermaßen nicht als Objekte, sondern als handelnde Akteure begreift, die in wechselseitigen Bildungsprozessen die Vielfalt und Unterschiedlichkeit in ihrer Besonderheit anerkennen und im diskursiven Austausch von Erwartungen sowie im produktiven Umgang mit Interessensgegensätzen zu einem neuen, gemeinsam gestalteten Miteinander gelangen.

3. Ausblick

Gegenwärtig vermitteln die Schulen den Eindruck, sie betrieben eine Mangelwirtschaft. Mit überaus begrenzten Ressourcen werden sie mit immer neuen Entwicklungsaufgaben konfrontiert, die sich u. a. aus veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ergeben und in bildungspolitische Forderungen übersetzt werden. Grundlegende pädagogische Paradigmen geraten in dieser strukturellen Drucksituation schnell aus dem Blick. Und so scheint es hinsichtlich des sozialen Lernens gegenwärtig die vordringlichste Aufgabe zu sein, mit einer normativen Ausrichtung einen Schutzraum für gemeinsame Lernprozesse zu organisieren.

⁴⁰ Vgl. u.a. Auernheimer, G. (2003).

⁴¹ Dazu ausführlich Karakasoglu, Y. (2009).

⁴² Dies. a.a.O., S.178.

⁴³ Vgl. zur Rolle von Interkulturalität in Praxiskonzepten u.a. Dreyer, U. (2006) .

⁴⁴ Vgl. dazu u.a. Kaufmann, Volker (Online-Publikation ohne Datum).

Unter die Räder kommen insbesondere offene Diskursräume, in denen sich Jugendlichen über die kritische Reflexion unterschiedlicher Selbst- und Weltdeutungsangebote soziale Werte und Identitäten erschließen. Erst durch die kritische Aushandlung und Verteidigung von Deutungsangeboten kann sich die so notwendige Handlungs- und Orientierungsfähigkeit in soziokulturell pluralistischen Lebens- und Arbeitsverhältnissen bilden. Zentral ist hierbei die interkulturelle Kompetenz für die Selbstbehauptung in und Wertschätzung von jener kulturellen Vielfalt, die für die postmodernen urbanen Gesellschaften des 21. Jahrhunderts prägend sind.

Von Seiten der Bildungs-, Jugend- und Sozialpolitik kann es nicht hinreichend sein, den Schulen die Aufgabe der Vermittlung interkultureller Kompetenz programmatisch aufzubürden ohne zugleich flankierende Unterstützungsmaßnahmen anzubieten. Gerade in Zeiten vielfältiger gesellschaftlicher Anforderungen und Zumutungen in dieser wichtigen Frage benötigen die Schulen substantielle Unterstützung und Beratung von externen Partnern. An der Schnittstelle zwischen der Institution Schule und externen Beratern und (Weiter-) Bildungseinrichtungen bietet sich die Vernetzungsarbeit von *pro aktiv gegen rechts* an. Wir wünschen uns daher, dass die Schulen nicht nur erkennen, wie wichtig im Handlungsfeld Schule die Interkulturelle Bildung als soziale Schlüsselqualifikation einnimmt, sondern dies für sich als ihre ureigenste Aufgabe betrachten. Für die beteiligten Schulen jedenfalls würden wir uns freuen, wenn sie die Chance ergreifen würden.

Ein Verzicht auf entsprechende Aktivitäten mag das schulische Miteinander selbst (noch) nicht spürbar verschlechtern. Die gesellschaftlichen Folgen wären u. E. jedoch fatal, wenn dadurch die wichtige pädagogische Aufgabe der Vorbereitung junger Menschen auf ein Leben in Vielfalt aus dem Blick gerät.

Literaturverzeichnis

- Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt.
- Baier, D.; Pfeiffer, C.; Simonson, J.; Rabold, S. (2009), Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt, Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen, Forschungsbericht Nr. 107, S. 113-127.
- Baier, D.; Pfeiffer, C. (2009), Mitgliedschaft in rechten Gruppen und Kameradschaften (Ergänzungstext zum Forschungsbericht Nr. 107), Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 3. Bd. 1. Hg. von Margareta Steinrücke. VSA, Hamburg.
- Bundesamt für Verfassungsschutz, Verfassungsschutzbericht 2007, S. 31ff, URL: http://verfassungsschutz.de/de/publikationen/verfassungsschutzbericht/vsbericht_2007/
- Decker, O. u. Brähler, E. (2006): Vom Rand zur Mitte: Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland, Friedrich Ebert Stiftung, Berlin.
- Dreyer, Ursula (2006): Interkulturalität als Praxiskonzept. In: Dies.: Dreaming tracks – Spurensuche. Auf dem Weg zu interkulturellen Dialogen. Bremen.
- Edelstein, Wolfgang (2010): Lehrstunden für die Demokratie. In: taz v. 17. März 2010.
- Erikson, Erik H. (1970): Jugend und Krise. Stuttgart.
- Hadjar, Andreas (2004): Ellbogenmentalität und Fremdenfeindlichkeit bei Jugendlichen. Die Rolle des Hierarchischen Selbstinteresses. Wiesbaden.
- Heine, D., Peltz, C.; Sabaß, M. (2008), pro aktiv gegen rechts: Mobile Beratung in Bremen und Bremerhaven, Lagebericht Rechtsextremismus im Land Bremen, hrsg. von der Senatorin für Arbeit, Frauen, Jugend, Gesundheit und Soziales.
- Heitmeyer, Wilhelm: Der doppelte Kontrollverlust, in: taz vom 19. März 2009, S. 5.
- Heitmeyer, W. et al. (2009): Deutsche Zustände in Zeiten der Krise, Presseinformation zur Präsentation der Langzeituntersuchung Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. URL: http://www.uni-bielefeld.de/ikg/download/pressehandout_gmf_2009.pdf
- Heitmeyer, W.; Müller, J.; Schröder, H. (1997), Verlockender Fundamentalismus, Frankfurt, S. 132ff.
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.
- Karakasoglu, Yasemin (2009): Beschwörung und Vernachlässigung der Interkulturellen Bildung im ‚Integrationsland‘ Deutschland – Ein Essay. In: Melzer, W/Tippelt, R. (Hrsg.): Kulturen der Bildung, Opladen, S. 177 - 198.
- Kaufmann, Volker: Menschenrechte als zentrale Werte in Europa – Teilhabe und Vielfalt statt Ausgrenzung und Einfalt. Online-Publikation ohne Datum, URL: <http://www.mittendrinundaussenvor.de/fileadmin/Downloads/Publik-Beitrag-05112008.pdf> [Zugriff: 5. April 2010].
- Krappmann, Lothar (2000). Politische Sozialisation in Kindheit und Jugend durch Partizipation an alltäglichen Entscheidungen - ein Forschungskonzept. In: H.-P. Kuhn, H. Uhlendorff, & L. Krappmann (Eds.), Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit. Leverkusen, S. 77-92.
- Lamnek, Siegfried et al. (2003): Querschläger. Jugendliche zwischen rechter Ideologie und Gewalt. Opladen, S. 57.
- Leithäuser, Thomas; Meng, Frank (2003), Ergebnisse einer Bremer Schülerbefragung zum Thema Gewalterfahrungen und extremistische Deutungsmuster, hrsg. vom Bremer Senat.
- Oswald, H. und Uhlendorff, H. (2008): Die Gruppe der Gleichaltrigen. In: Silbereisen, Rainer et al, (Hrsg.) (2008): Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Göttingen, S. 189 – 218.
- Pröhl, Tanja (2006): Gewalt an Schulen im Vergleich. Deutschland – USA. Tübinger Schriften und Materialien zur Kriminologie, Band 11.
- Rommelspacher, Birgit (2006): Der Rechtsextremismus und die „Mitte“ der Gesellschaft. Ein dominanztheoretischer Ansatz. Vortrag auf der Tagung: Rechtsextremismus in NRW.

- Herausforderung für Gesellschaft und Politik von Bündnis 90/die Grünen, Landtag Düsseldorf 17.11.2006.
- Simmel, Georg (1992 [1908]): Der Fremde. In: ders.: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Gesamtausgabe Bd. II, Frankfurt/M.
- Taglieber, Walter (2005): Berliner Anti-Mobbing Fibel. Hrsg.: Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM), URL: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/hilfe_und_praevention/gewaltpraevention/anti_mobbing_fibel.pdf
- Wetzels, Peter u. Brettfeld, Katrin (2009): Gewalt und Delinquenz junger Menschen in Bremen 2008 – 2010. Kurzdarstellung der Ziele der Untersuchung und ausgewählter Ergebnisse der ersten Erhebungswelle in Bremen und Bremerhaven 2008. URL: <http://www2.jura.uni-hamburg.de/instkrim/kriminologie/Projekte/Bremen/Pressestatement>

V. Anhänge (Band 1)

- **Kurzdarstellung der Einzelfallstudien A – J**
- **Leitfaden für die Experteninterviews**
- **Leitfaden für die Schülergruppendifkussionen**
- **Kurzfragebogen (Schülerinnen und Schüler)**

Kurzdarstellung der Einzelfallstudien A - J

Fallstudie A: Die Schule ISS_A

Kurzportrait der Schule

Zum Schulstandort

Der Standort der ISS_A befindet sich in einem Stadtteil, der noch in zentraler städtischer Lage zu finden und in vier Ortsteile untergliedert ist. Neben teilweise hoch verdichteten Großwohnanlagen besteht die Bebauung aus mehrgeschossigen Häusern, Reihenhäusern und anderen Eigenheimen sowie Grünflächen und Wasserläufen, so dass der Eindruck als ‚begrünter Stadtteil‘ überwiegt. Der Ausländeranteil liegt um 16%; vertretene Nationalitäten sind: Türkei, ehem. Jugoslawien, Polen, ehemalige GUS, Iran. Der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund beträgt dagegen um die 50%, was sich mit einer hohen Präsenz von Spätaussiedlern und deren Nachkommen erklärt. Auffallend ist, dass die durchschnittliche Wohndauer von Deutschen und Ausländern innerhalb der Wohnquartiere deutlich voneinander abweichen und als bremische „Integrationsquartiere“ bezeichnet werden, d.h. nach der Erstintegration wandern die Migranten weiter in aus ihrer Sicht ‚höherwertige‘ Wohnquartiere.⁴⁵

Lage und Verkehrsanbindung

Die integrierte Stadtteilschule befindet sich inmitten eines reinen Wohnquartiers mit mehrgeschossiger Bauweise, vielen Grünflächen und einer sehr guten Verkehrsanbindung an den innerstädtischen Bereich. Das Stadtteil- bzw. Bürgerzentrum mit Einkaufspassage und Stadtbibliothek ist nicht weit von der Schule entfernt.

Bauliche Struktur / Ausstattung

Mehrere Gebäude älterer Bauweise.

Schulform

Gesamtschule mit einem teilgebundenen Ganztagsangebot (3 Tage wöchentlich verpflichtend für die Jahrgänge 5-7).

Programmatische Ausrichtung / Leitideen (laut Schulprogramm)

Pädagogische Schwerpunkte: Integrative Ausrichtung des Unterrichts, Stadtteilarbeit durch Kooperationspartner, Kooperation und Teamarbeit im Unterricht, Schwerpunkte beim Übergang Schule / Beruf.

Sozialstruktur der Schülerschaft

In der Schülerschaft lässt sich ein hoher Anteil von Kindern / Jugendlichen aus Hartz IV-Verhältnissen ausmachen; viele sind Kinder von Alleinerziehenden und / oder Erwerbslosen. Obwohl der Anteil der ausländischen Schüler nur um die 20% beträgt, stellen Angehörige ethnische Minderheiten die Mehrheit der Schüler dar. Größte Minderheit sind Spätaussiedler aus Staaten der ehemaligen UdSSR bzw. deren Nachkommen.

⁴⁵ Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (Hg.): Lebenslagen im Land Bremen. Armuts- und Reichtumsbericht des Senats der Freien Hansestadt Bremen, Bremen 2009.

Das Expertinnengespräch

Unsere Gesprächspartnerinnen sind die Schulleiterin (SL) sowie die beiden Vertrauenslehrerinnen (VL1, VL2), die auch die Streitschlichter-Ausbildung initiiert haben und die Jugendlichen zurzeit betreuen.

Das Image des Stadtteils...

Nach der Einschätzung der Schulleitung besitzt der Stadtteil ein eher negatives Image, das sie jedoch im Weiteren differenziert: Bedingt durch den starken soziokulturellen Wandel im Stadtteil sei eine Hierarchisierung der vier Ortsteile festzustellen: Neben dem sehr angesehenen Ortsteil der Alteingesessenen, städtebaulich geprägt durch eine eher traditionelle Bauweise mit Einfamilienhäusern, gibt es in den anderen Ortsteilen Großwohnanlagen, die nicht zuletzt durch Zu- und Abwanderungsprozesse einem beschleunigten soziostrukturellen Wandel unterworfen sind. Hätten dort früher „*Politiker hohen Ansehens gewohnt*“, haben sich heute überwiegend junge „russische Familien“ und viele Schwarzafrikaner angesiedelt. „Türkische Familien“ verhielten sich eher unauffällig, obwohl sie nach den Spätaussiedlern die größte ethnische Minderheit darstellen. So gebe es eine teilweise hohe Identifikation der Alteingesessenen mit ihrem Stadtteil; Zugezogene streben bei sozialem Aufstieg häufig einen Wohnortwechsel an.

Obwohl die Schüler bereits wissen, dass dies nicht der Stadtteil der *oberen Zehntausend* ist, freuen sie sich auf ihr Zuhause, fühlen sie sich laut Schulleitung schon in ihrem Stadtteil heimisch.

... und sein soziales und weltanschauliches Klima

Das Miteinander im Stadtteillalltag sieht die Schulleitung kritisch: In den Stadtteilkonferenzen bemühen sich Vertreter unterschiedlichster Institutionen darum, „*ein Miteinander hinzubekommen, ob das immer gelingt, ist fraglich*“. Obwohl mit vielen Veranstaltungen z.B. eines Bürgerzentrums die kulturelle Vielfalt als etwas Besonderes betont werde, blieben diese Bemühungen in sich widersprüchlich: Dass man von offizieller Seite stets bemüht sei nicht nur die Vielfalt und Unterschiedlichkeiten der Kulturen anzuerkennen, sondern auch Älteren oder körperlich Eingeschränkten durch ein Barriere freies Wohnen ein Leben in Gemeinschaften zu ermöglichen, habe sich in einigen Bereichen eher negativ ausgewirkt. Zunehmend häufiger sehen sich Alteingesessene, die selbst um ihren sozialen Status kämpfen müssten, in Konkurrenz zu russischen Aussiedlergruppen als benachteiligt, als *abgedrängt* an. So ist es für unsere Expertinnen nicht verwunderlich, dass auf informeller Ebene massive Stereotypen, ethnische Zuschreibungen und diskriminierende Verhaltensweisen sowie ein sehr hierarchisches Denken auch in anderen Bereichen (z.B. im Verhältnis Wohnungseigentümer zu Mietern) wahrzunehmen ist. Migrantische Sprachbarrieren führten nicht selten zu Missverständnissen und Konflikten, die wiederum die nicht konfliktfreien sozialen Beziehungen zusätzlich belasteten.

Einbindung der Schule in den Stadtteil

Nach Angaben der Schulleitung findet eine enge Kooperation mit dem Bürgerzentrum statt, Ähnliches gilt auch für die Kirchen. Des Weiteren arbeitet die Schule mit einem großen Produktionsbetrieb mit hoher Pendlerbeschäftigung zusammen, mit den ansässigen Sportvereinen dagegen weniger. Als Grund vermutet SL eine Art Konkurrenzverhalten; nicht zuletzt übernehme die Schule durch ihr Ganztagsangebot viele Aufgaben eines Sportvereins. Über die Mitarbeit in den Stadtteilkonferenzen hat die Schule auch enge Kontakte zur Polizei und

anderen (Stadtteil-) Institutionen. Die Kollegin VL2 hat 1992 eine Dachorganisation für verschiedene Träger wie Schulen, Kindergärten und Müttergruppen gegründet und ist zudem Beauftragte im Bürgerzentrum für die Organisation multikultureller (Stadtteil-)Feste. Gleichwohl betont unsere Gesprächspartnerin, ihre Schule sei in erster Linie eine Gesamtschule; den von außen herangetragenem Anspruch einer Stadtteilschule solle man „*nicht so hoch hängen*“.

Das soziale und weltanschauliche Klima an der Schule

Die Schulleitung schätzt die Identifikation der Kollegen mit der Schule als hoch ein, obwohl eine gewisse Frustration im Kollegium wahrzunehmen sei, was u.a. die fehlende soziale Mischung der Schülerschaft und die mangelhaften (Eingangs-) Qualifikationen der Schüler angehe. So sind die Kollegen sehr geteilter Meinung über die Notwendigkeit des Ganztagsunterrichtes.

Im Kollegium sind, neben deutschen Lehrkräften, Kollegen aus der Türkei, Kroatien, Schweden und Polen anzutreffen, deren spezifische kulturelle Kompetenzen wie z. B. Herkunftssprache sie im Schulalltag dringend benötigten und in Anspruch nähmen, um der Funktion der „*Schule als kontrollierendes Organ*“ (VL2) gerecht werden zu können.

Anders als in der (Stadtteil-) Öffentlichkeit sieht die Schulleitung auf der unmittelbaren, persönlichen Ebene innerhalb der Schule und im Verhältnis aller Beteiligten zueinander (Lehrer, Schüler wie auch Eltern) kaum Probleme mit Vorurteilen und ethnischen Zuschreibungen. Ein Miteinander gelinge dort „*von Mensch zu Mensch*“, wenn die sich hier streiten, hat das nichts mit Nationalität zu tun“.

Ethnisch oder religiös begründete Probleme oder Konfliktlagen im Schulalltag

Während die Schulleitung den Eindruck vermittelt, dass die Relevanz ethnischer und religiöser Zugehörigkeiten im Schulalltag in den letzten Jahren spürbar nachgelassen habe und kaum noch wahrnehmbar sei, berichten VL1 und VL2 von einem teilweise erheblichen Konfliktpotential ethnischer Zuschreibungen und Formen religiöser (Selbst-)Abgrenzung. So komme es immer wieder vor, dass z.B. Muslime im Kochunterricht mit Beschimpfungen wie „*die essen dreckiges Schweinefleisch*“ Mitschüler mit anderen Glaubensvorstellungen abwerteten bzw. diskriminierten. Dies ist umso erstaunlicher, als dass VL2 als Religionslehrerin der Religion keine besondere Relevanz im Schulalltag beimisst. VL1 lässt sogar erkennen, dass sie die Ansprüche und Interessen der Alteingesessenen in der Schule als bedroht ansieht: Weil die Muslime sehr stark ihre Eigenansprüche formulierten, habe sie „*manchmal das Gefühl, sie müsse eingreifen*.“

Beide FachlehrerInnen räumen im weiteren Verlauf des Gesprächs ein, dass im Schullalltag rassistische Äußerungen und Diskriminierungen keine Seltenheit seien, und präzisieren am Beispiel von Schwarzafricanern deren rassistische Diskriminierung: „*Jedenfalls bis sie sich durchgesetzt haben*“.

Stellenwert der Vermittlung interkultureller Kompetenz und eines solidarischen Umgangs miteinander

Die Vermittlung interkultureller Kompetenzen als schulische Querschnittsaufgabe und Schlüsselqualifikation, um mit den Verschiedenen solidarisch auszukommen, ist nach Angaben der Schulleitung „*eine Selbstverständlichkeit*“, die in der 5. Klasse mit dem *Teamtraining* beginne und keinesfalls auf ethnische Zugehörigkeiten und / oder religiöse Orientierungen beschränkt bleibe. Als eigenes Handlungsfeld mit systematischen Aktivitäten ist die Vermitt-

lung interkultureller Kompetenzen hingegen in dieser Schule nicht verankert. Einzige Ausnahme: der Ethik- bzw. Religionsunterricht der 5. Klassen, indem spezifisches Wissen über religiöse Feste und Rituale vermittelt werde, „um ganz deutlich zu machen, die sind anders.“

Aktivitäten über die religiöse und ethnische Dimension hinaus und mit Blick z.B. auf die Gleichberechtigung der Geschlechter gibt es in spezieller Form, Angebote für Mädchen wie z.B. Mädchenfußball und ein Nachmittagskurs namens „Mädchen, Mädchen“.

Zudem werde versucht, insbesondere bei Themen des Sexualkundeunterrichts, zielgruppenorientierter zu arbeiten, d. h. Projekte mit geschlechtshomogenen Gruppen durchzuführen. Im Bereich der Aufklärung und Prävention bestehe zudem eine enge Zusammenarbeit mit verschiedenen Institutionen wie der Drogenberatung und Pro Familia.

Gesamteindruck des Gesprächs

Die Einschätzung des schulischen Zusammenlebens, des Umgangs miteinander stellt sich im Gespräch mit den Expertinnen als nicht widerspruchsfrei dar: Während die Schulleitung ein überwiegend „*gelingendes Miteinander*“ darzustellen versucht, sehen die Fachlehrerinnen das soziale Klima mit wesentlich kritischerem Blick. Diese Diskrepanz mag dem Interesse an einer positiven Außendarstellung der Schule geschuldet zu sein.

Der Standort der Schule weist deutlich erhöhte Belastungsstrukturen auf, die erheblichen Einfluss auf die schulpädagogischen Maßnahmen und die Ausrichtung / Einbindung in den Stadtteil haben. So ist in der kooperativen Stadtteilarbeit ein teilweise beachtliches Engagement einzelner Lehrkräfte festzustellen, insbesondere mit Blick auf eine (interkulturelle) Annäherung unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen.

Diese integrative, interkulturelle Arbeit findet ihre Entsprechung in der schulischen Arbeit: im Unterricht bleibt dies nicht auf die Förderung von Sprachkompetenzen beschränkt, sondern daneben bestehen außerschulische Aktivitäten und unterrichtsergänzende Angebote, die allerdings weder systematisch vermittelt, noch fest im Lehrplan verankert sind.

Ein übergeordneter Wertehorizont oder eine programmatische Leitidee im Umgang mit Heterogenität sowie eine grundlegende Verständigung über Inhalte, Formen und Ziele interkultureller Lernprozesse lassen sich kaum feststellen. Zudem wird nicht erkennbar, inwieweit es eine systematische Vermittlung von Werten und Normen gibt, so dass sich insbesondere der Umgang mit Heterogenität im Schulalltag als ambivalent darstellt:

Einerseits besteht ein durchweg hohes Problembewusstsein für die sozialen Lagen und Belange von Schülern mit Migrationshintergrund sowie die Bereitschaft, unter Nutzung der vielfältigen Ressourcen (z.B. multiethnisches Kollegium und sozialpädagogische Fachkräfte) situationsangemessen zu handeln. Andererseits jedoch weisen die Schilderungen, ungeachtet des guten Willens der beteiligten Pädagogen, in Einzelfällen doch auf Defizite der eigenen interkulturellen Kompetenzen hin. Die Einschätzungen der schulischen Konfliktpotentiale lassen eine Neigung zu klischeehaften Vorurteilen und / oder stereotypen Deutungsmustern erkennen und werden einer weiteren (Selbst-) Reflexion kaum unterzogen. Einige Gesprächspassagen lassen sich in Ansätzen als kulturalisierende Sichtweisen deuten, die Menschen auf ihre kulturelle Zugehörigkeit reduzieren und gesellschaftliche Konflikte kulturell übersetzen, damit ungewollt selbst zur Konstruktion vermeintlich kultureller Differenzen beitragen. Des Weiteren bestehen teilweise Unsicherheiten im Umgang mit Diskriminierung und Ausgrenzung (z.B. bei Homosexualität, körperlichen Behinderungen und gegenüber Schwarzafrikanern).

Dies mag erklären, dass sehr unterschiedliche, wenn nicht gar widersprüchliche Signale von Pädagogen in die Schülerschaft hineinwirken, mit teilweise gravierenden Folgen für das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern: Die impliziten Botschaften können zumindest als ethnisch stigmatisierend gedeutet werden und tragen dann wesentlich zu einem von Ressentiments und Vorurteilen geprägten (Schul-) Klima bei. Sie befördern aber auch, und dies scheint für diese Schule noch bedeutsamer, Erfahrungen wechselseitiger Missachtung und Respektlosigkeit, die eine Kultur der Anerkennung fast unmöglich machen.

Ergebnisse der Gruppendiskussion

Die Streitschlichter bilden eine reale Gruppe, deren Mitglieder sich in der Vorbereitungsphase kennen und schätzen gelernt haben. Sie treffen sich einmal wöchentlich zu Besprechungen und arbeiten zudem auch in den Pausenzeiten der Schule des Öfteren gemeinsam an strittigen Vorfällen. Das ‚schweißt‘ zusammen, der Gruppenzusammenhalt und die Identifikation mit ihrem Mediationsauftrag scheinen sehr hoch zu sein.

So könnte im Zusammenhang ihrer spezifischen Wahrnehmung und Deutung des schulischen Zusammenlebens das Verhältnis zu ihren Mitschülern überschrieben werden mit *„die Abgeklärten und die Kleinen“*. Als ‚abgeklärte‘, soll heißen, als erfahrene wie auch engagierte Schüler und Streitschlichter haben sie ein distanzierendes, aber dennoch wohlwollendes Verhältnis zu ihren Mitschülern; der Lehrerschaft treten sie hingegen deutlich kritischer gegenüber.

Die Schilderungen der Jugendlichen zeichnen kein Bild einer ‚heilen Schulwelt‘, lassen keine Idylle erkennen, vielmehr ist das schulische Zusammenleben sehr ‚realitätsnah‘ ausgerichtet. Die Schule kann offensichtlich allen Beteiligten nur eingeschränkt einen schützenden Raum für gemeinsame Lernprozesse zur Verfügung stellen, obgleich (oder gerade weil) die überwiegend prekären Lebenslagen der Schüler massiv in den Schulalltag hineinwirken und sich zudem das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern teilweise als problematisch und konfliktreich darstellt.

Umso überraschender daher die relative Unbedeutendheit der von uns fokussierten Facetten von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit im schulischen Alltag: Islamophobie und antisemitische Syndromfacetten werden von den Schülern überhaupt nicht angesprochen. Sie scheinen im alltäglichen Umgang miteinander kaum eine Rolle zu spielen. Religiöse Bindungen werden immerhin auf Nachfrage ins Gespräch gebracht. Aber sie haben im schulischen Miteinander offenbar wenig Relevanz. Anders stellen sich indessen ethnische Differenzierungen dar. Obwohl in Einzelfällen Gruppenbildungen entlang ethnischer Kriterien zu beobachten sind, gibt es nach Aussagen der Schüler keine dominierenden Gruppen.

Die (interethnische / interkulturelle) Offenheit und Toleranz, die nach Aussagen der Streitschlichter das Verhältnis der Schüler untereinander auszeichnet, findet seine Grenzen in konflikthafter Situationen oder bei der bewussten Inszenierung von Konflikten. Dann bieten abfällige, stigmatisierende Beschimpfungen einen Anlass für die Eskalation gewalttätiger Übergriffe, in denen die Solidarität bzw. die emotionale Bindung zur ethnischen Herkunftsgruppe für den Verlauf der Auseinandersetzungen entscheidend sein kann. In diesem Kontext werden übrigens mehrheitlich von den Befragten „den Russen und Türken“ ein erhebliches Konfliktpotential zugeschrieben.

Interethnische Revierstreitigkeiten bzw. Konkurrenzkämpfe bleiben im Wesentlichen auf das eigene Wohnquartier / den Stadtteil beschränkt. In übergreifenden Konflikten mit Gangs aus benachbarten Stadtteilen um die territoriale Vorherrschaft kann man sogar die Herausbildung

übergeordneter, sozialraumbezogener Solidaritäten feststellen, denen kaum (mehr) ethnische Kriterien zugrunde liegen.

Obgleich ethnische Kriterien bei der Inszenierung von Konflikten eine Rolle spielen können, haben die von uns fokussierten Facetten von GMF nur eine geringe Relevanz für die Gewalt in dieser Schule.

In der Wahrnehmung der Streitschlichter tritt körperliche Gewalt im schulischen Alltag selten auf und beschränkt sich überwiegend auf den Kreis der „*Kleinen*“, der jüngeren Schüler, die ihren Platz im sozialen Gefüge von schulischen Gruppenhierarchien noch finden und erobern müssen. Häufig reichen hier die Schülerstreitschlichtung oder der Entwurf eines Bedrohungsszenarios durch Mitschüler aus, um eine weitere Eskalation zu vermeiden.

Anders zeigen sich hingegen dominante Konflikte, die nicht unbedingt entlang ethnisch-kulturelle oder religiöser Kriterien verlaufen. Sie zeichnen sich durch verbale Aggressionen in Formen verletzender, demütigender Äußerungen und Verhaltensweisen aus, die mit dem Begriff „*Mobbing*“ von den Schülern selbst eingebracht werden: Sie sind nicht selten und gehören scheinbar zur Normalität des sozialen Nahraumes der Jugendlichen, die Institution Schule mit eingeschlossen.

Auf persönliche Erfahrungen mit Diskriminierung und Bedrohungen können einige der Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch im eigenen Umfeld verweisen. So verunsichern alltägliche Rassismen und Fremdenfeindlichkeit (im öffentlichen Nahverkehr oder auf der Straße) die Jugendlichen und bieten nicht selten Anlass, den Alteingesessenen zumindest mit Misstrauen zu begegnen. Dies kann aber auch den Rückzug in die ethnischen Eigengruppen befördern und gängige stereotype Bilder von Alteingesessenen bekräftigen helfen.

Auch das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern wird von erheblichen Anerkennungsdefiziten belastet. Ihr Umgang scheint teilweise durch eine starke wechselseitige Respektlosigkeit geprägt. Viele Schüler fühlen sich kaum in ihrer ganzen Person beachtet und anerkannt, eher auf die Funktion einer „*Lernmaschine*“ reduziert.

Die Möglichkeiten der Partizipation in der Schule, also der Teilnahme und Teilhabe an allen Entscheidungsprozessen, die die Schüler selbst betreffen, schätzen die Befragten als sehr eingeschränkt ein. Die mangelnde Transparenz von Entscheidungsprozessen sowie ein inkonsistentes Regelverständnis auf Seiten der Lehrer sind zudem Kriterien, die nicht unbedingt zu einem Laborcharakter der Institution Schule beitragen können. Für die Schüler scheint ein gemeinsamer Normen- und Wertehorizont kaum sichtbar, müssten diese doch am ehesten vorgelebt werden.

Wenn aber eine Anerkennungskultur sich bereits in der Schule wenig ausgeprägt zeigt und eine systematische Vorbereitung auf Vielfalt über die Vermittlung interkultureller Kompetenzen nicht erfolgen kann, besteht jenseits des „*Schutzraumes Schule*“ eine erhöhte Anfälligkeit für menschenfeindliche Einstellungen und Verhaltensweisen.

Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse

Der sozialstrukturell stark belasteten Schule gelingt es nur in Ansätzen, den Kindern und Jugendlichen einen Sozialraum zu bieten, in dem sie sich geschützt und anerkannt fühlen. Gesteht schon die Schulleitung teilweise Defizite hinsichtlich der Identifikation des Kollegiums mit der Schule zu, so machen die an der Schule engagierten Schüler sehr deutlich, dass ihnen von Lehrerseite häufig Missachtung und Desinteresse entgegenschlägt. Darüber hinaus ist für die Schüler kein gemeinsames Wertbildungs- und Regelverständnis erkennbar.

Gleichwohl gibt es natürlich auch engagierte Lehrerinnen und Lehrer, zu denen sicher auch unsere Gesprächspartnerinnen gehören. Durch fehlende schulinterne Verständigungsprozesse zum Umgang mit Heterogenität können sich in ihrer Arbeit an der interkulturellen Kompetenz jedoch essentialistische ethnische und religiöse Negativzuschreibungen Raum verschaffen, so dass die Komplexität soziokultureller Ausdrucksformen und sozialer Identitäten verschüttet wird. Ungleichheits- und Ungleichwertigkeitsvorstellungen entlang der Facetten gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit werden so unbeabsichtigt eher gefördert als bekämpft.

Sowohl auf Lehrer- wie auch auf Schülerseite finden sich kollektivistische Negativzuschreibungen. Während aber die Schüler hierbei ausschließlich auf ethnische Kategorien zurückgreifen und den großen ethnischen Minderheiten ein erhöhtes Aggressionspotential zuweisen, finden sich im Kollegium offenbar auch starke Vorbehalte gegenüber dem Islam und dessen gesamter Trägergruppe. Die befragten Experten vermitteln zudem den Eindruck, dass alteingesessene Deutsche eines besonderen Schutzes bedürften. Gleiches gilt für kleinere ethnische Minderheiten wie z.B. Schwarzafrikaner offenbar weniger, obwohl diese bisweilen von rassistischen Anfeindungen betroffen seien.

Anders als an den meisten anderen Schulen des Samples sind ethnische Selbstabgrenzungen in der schulischen Interaktion durchaus verbreitet. Insbesondere in Konfliktsituationen können ethnische Solidaritäten sehr leicht mobilisiert werden. Die Lehrer scheinen hierbei ausschließlich das Verhalten von Minderheiten problematisieren, während die soziostrukturelle Ausgrenzung sowie eigene Diskriminierungserfahrungen der Minderheitenangehörigen weitgehend unreflektiert bleiben. Unter den Jugendlichen verwischen die ethnischen Differenzierungen vollständig, wenn es zu Revierkämpfen rivalisierender territorialer Gruppen kommt. Anders als im Stadtteil ist die körperliche Gewalt in der Schule weitgehend absent. Hier ist das Mobbing-Problem relevanter, was nicht nur auf eine fehlende Kultur der Anerkennung zurückgeführt werden kann, sondern angesichts bestehender ethnischer Kategorisierungen potentiell anschlussfähig ist an Ungleichheitsvorstellungen gemäß ideologischer Fragmente gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit.

Fallstudie B: Die Schule IGS_B

Kurzporträt der Schule

Lage und Verkehrsanbindung

Die IGS_B liegt an einer stark befahrenen Hauptstraße, zentral gelegen, gut mit öffentlichen Verkehrsmitteln erreichbar. Im direkten Umfeld der Schulgebäude befinden sich ein kleines Einkaufszentrum sowie mehrgeschossige Häuser des sozialen Wohnungsbaus mit integrierten Grünflächen.

Bauliche Struktur / Ausstattung

Die IGS_B besteht aus mehreren Schulgebäuden, einem von den Schülern (mit-)gestalteten Außengelände sowie mehreren Schulgärten.

Schulform

Sie konstituierte sich vor über 30 Jahren als eine der ersten Gesamtschulen des Landes Bremen. Gegenwärtig bietet sie als integrierte Gesamtschule einen offenen Ganztages-schulangebot an. Die Schule vergibt alle Abschlüsse, die im gegliederten System erreicht werden können:

Programmatische Ausrichtung / Leitideen (laut Schulprogramm)

Die IGS_B arbeitet systematisch mit Hilfe externer Konzepte an einer nachhaltigen Gewaltprävention. Zudem ist sie eine Agenda 21-Schule, die über unterschiedliche Projekte Einsichten und Verhaltensweisen vermittelt, die wesentlich dazu beitragen, dass nachfolgende Generationen in einer lebenswerten Umwelt und Gesellschaft leben können.

Die enge Verknüpfung von fachlichem Lernen und dem Erwerb von Sozial- und Methodenkompetenz steht im Mittelpunkt des schulischen Handelns. Teamfähigkeit und Kompromissbereitschaft werden trainiert, um den Respekt vor den Anderen und die eigene Kritikfähigkeit zu befördern.

Zentrale Leitvorstellung ist, über die Vermittlung des fachlichen und methodischen Wissens hinaus, Fähigkeiten zu vermitteln, um sozial verantwortlich handeln und sich aktiv an der Gestaltung eines demokratischen Gemeinwesens beteiligen zu können.

Das Expertengespräch

Unser Gesprächspartner VL1 ist an der Schule seit ihrer Gründung als Fachlehrer für Gesellschaft und Politik sowie als Vertrauenslehrer tätig. Er organisiert u.a. Veranstaltungen zu Themen der politischen Bildung und berät die Kollegen zu diesem (Themen-)Bereich.

Er wohnt im städtischen Umland und hat – wie die meisten seiner Kollegen auch – keine persönlichen Bezüge in den Stadtteil hinein. Aus diesem Grund möchte bzw. kann er über einige stadtteilbezogene / -spezifische Aspekte keine detaillierten Angaben machen, „*was außerhalb der Schule stattfindet, erschließt sich mir und den meisten meiner Kollegen auch nicht.*“

Der Ruf der Schule und ihre Einbindung in den Stadtteil

Nach den charakteristischen Merkmalen des Stadtteils gefragt, stellt unser Gesprächspartner zunächst den gravierenden sozialen wie städtebaulichen Wandel im Laufe der letzten Jahrzehnte heraus, der nicht nur das Image des Stadtteils begründete, sondern sich äußerst

nachteilig auf den Ruf der Schule ausgewirkt habe: Zum Zeitpunkt der Schulgründung begann eine, durch starke Abwanderungstendenzen der Mittelschicht hervorgerufene stärkere Belegung mit sozial benachteiligten Gruppen, später mit Aussiedlerfamilien. Dies habe letztendlich nicht nur auf das Image des Stadtteils nachteilige Auswirkungen; sondern trug wesentlich dazu bei, dass die Schule seit Ende der 1980er Jahre als „*Russenschule*“ stigmatisiert wurde.

Nach seiner Einschätzung sind bestehende ethnische Konflikte im Stadtquartier ein Problem der letzten Jahrzehnte. Gab es in der Vergangenheit Auseinandersetzungen zwischen Sinti und Arabern, kontrollieren – seitdem die Araber den Stadtteil im Wesentlichen verlassen haben – nun *Aussiedlergangs* den städtischen Raum, die sagen, „*was möglich ist und was gar nicht geht.*“

Die direkte Stadtteilarbeit findet überwiegend in der Teilnahme der Schulleitung an Stadtteilkonferenzen ihren Ausdruck; die Kooperation mit Sportvereinen und dem Freizeittreff ist eher gering. So sieht VL1 die Schule mit Blick auf ihren Einfluss bzw. ihre Wirkung auf das Zusammenleben im Stadtteil eher als einen *Treffpunkt*, insbesondere wegen des schönen, von den Schülern (mit-)gestalteten Außengeländes. Die Arbeit von Lehrern und Sozialpädagogen, und dort ganz wesentlich die Gespräche mit Eltern und Schülern, wirke – „*bei allen Grenzen, die diese Arbeit hat*“ – schon in den Stadtteil hinein, dennoch: „*die großen Erzieher, das sind andere, das ist nicht die Schule.*“

Die soziale Struktur der Schülerschaft

Nach Aussagen unseres Gesprächspartners hat die IGS_B durch die Entwicklung hin zur Ganztagschule und den veränderten Bedingungen für die Anwahl an Attraktivität gewonnen. Damit werde gegenwärtig eine bessere soziale *Durchmischung* der Schülerschaft erreicht: Die Schüler kommen zunehmend aus anderen Stadtteilen mit *funktionierenden Elternhäusern*. Dennoch wachse der überwiegende Teil der Schülerschaft nach Angaben unseres Befragten nach wie vor in Wohnblocks – *in Gemeinschaft* – auf; häufig sind sie Kinder alleinerziehender Mütter, von Arbeitslosigkeit betroffen oder langfristig auf staatliche Transferleistungen angewiesen. 50% der Schüler sind Kinder aus Aussiedlerfamilien der zweiten Generation, hier geboren; daneben gibt es einige wenige Schüler mit einem islamischen Hintergrund. Sinti und Roma wählen die Schule verstärkt an. Als Grund vermutet unser Gesprächspartner den *toleranten Umgang* der Schulleitung und der Kollegen mit allen Gruppen: Die Verschiedenheit religiöser Orientierungen und / oder Weltanschauungen wie z.B. bei den Pflingstlern oder Muslimen, wenn es beispielsweise um die Teilnahme an Klassenfahrten gehe, werde akzeptiert. Man setze in diesen Fällen auf ein langsam aufbauendes Vertrauen durch positive Erfahrungen im Schulalltag.

Das soziale und weltanschauliche Klima an der Schule

Trotz ihrer Lage in einem ‚sozialen Brennpunkt‘ und der nach wie vor nicht unproblematischen sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft ist die IGS B nach Aussagen von VL1 wegen des *sehr guten Schulklimas* offensichtlich so interessant, dass vermehrt Schüler aus anderen Stadtteilen hinzu kämen.

Konflikte würden im (Stadtteil-)Umfeld zwar durchaus auch gewalthaft ausgetragen, was in der Schule jedoch so gut wie nie vorkomme. Es bestehe sowohl bei den Kollegen als auch bei den Schülern eine hohe Identifikation mit ihrer Schule. Er begründet dies mit der Tatsache, dass ein großer Teil des Kollegiums seit Jahrzehnten zusammenarbeitet und zudem ein gutes Verhältnis zur Schülerschaft besteht. Nach ihrer Schule befragt, sei für die Schüler die

IGS_B „*immer noch ein Ort, wo sie sich wohlfühlen, wo sie akzeptiert werden*“. Dies ist für ihn ein wichtiger Punkt für ein *einvernehmliches Arbeiten*. Es bestehe eine wechselseitige Wertschätzung.

Allerdings nehme – anders als in der Vergangenheit – das Leben neben dem Fachunterricht einen nicht mehr so großen Raum ein: Durch die *Verbürokratisierung des Lehrerberufes*, durch die Konzentration auf Leistungskontrollen und Dokumentationen werden seiner Meinung nach den Lehrern ‚Frei-Räume‘ genommen. Zudem wurde der Projekt- zugunsten des Fachunterrichtes verkürzt und es finden keine Projektwochen mehr statt. Auch übergreifende bzw. ergänzende Angebote haben in den letzten Jahren stark abgenommen.

Ethnisch / religiös begründete Probleme oder Konfliktlagen im Schulalltag

Was das Zusammenleben in der Schule und die ‚Sichtbarkeit‘ von spezifischen, oftmals sehr eng miteinander verbundenen Gruppen anbetrifft, nennt VL1 zunächst die Gruppe der Aussiedler, dann Sinti und Roma sowie die Gruppe der Pfingstler.

Als ein zentrales Problem für ein „Miteinander-der-Verschiedenen“ in der Schule sieht unser Gesprächspartner die Sozialisation der Aussiedlerkinder, die sich, obgleich bereits in der zweiten Generation in der Bundesrepublik lebend, durch einen eher autoritären Erziehungsstil auszeichnet. So dominiert, seiner Wahrnehmung nach, die Gruppe der Aussiedler mit ihren spezifischen Verhaltensweisen den Schulalltag: bei den Jungen ist dies ein – wenn auch nicht immer stark ausgeprägtes – *Machoverhalten*, bei den Mädchen ein bestimmtes, sehr patriarchal geprägtes Rollenverständnis.

Da viele Aussiedlerkinder nur über einen sehr eingegengten Sprachschatz verfügten, bekommen die Lehrer nicht mit, was die Kinder verstehen oder auch nicht: „*Sie sind sehr angepasst und machen uns keine Schwierigkeiten.*“ Allerdings würden die aus der Familie mitgebrachten autoritären Muster in der Schule auch gelebt, was zusätzliche Anforderungen an pädagogische Vorgehensweisen stelle.

Zwischen Toleranz und Differenz

Trotzdem weiß unser Gesprächspartner die Toleranz zwischen den jeweiligen Gruppen zu schätzen, die letztendlich dazu führe, dass sich dem Anschein nach eher geschlossene Gruppen in bestimmten Situationen oder zu bestimmten Anlässen immer wieder öffnen z. B. beim Sport oder in der Freizeit.

In diesem Zusammenhang führt er das Moment der Selbstabgrenzung ein, wie z.B. bei gläubigen Pfingstlern, die als ethno-religiöse Kerngruppe schon auf dem Schulhof auszumachen sei, aber trotz ihrer engen Verbundenheit auf die anderen nicht beängstigend wirke. Bei allen vorhandenen Differenzen, so unser Gesprächspartner: „*Es gibt hier nicht diese klassischen harten Brüche*“, und d.h. keine größeren manifesten Konflikte.

Im Kollegium stellt sich das Problem ethnisch / religiös begründeten Konflikte sowie die Konfrontation mit Klagen über rassistisch / fremdenfeindliche Bemerkungen oder Vorfälle von Seiten der Lehrer und Schüler nicht. Unter den Eltern allerdings gab es schon im Falle einer Aussiedlerkollegin die Frage: „*Muss eine Ausländerin nun unbedingt Deutschunterricht machen?*“

Programmatische Ausrichtung der Schule...

Die programmatische Ausrichtung der Schule ist, so ist es den Ausführungen unseres Experten zu entnehmen, durch intensive Klärungs- und Selbstverständigungsprozesse Ende der

1980er geprägt, als Rechtsextremismus im Stadtteil ein großes Thema war. In den öffentlichen Auseinandersetzungen im Stadtteil hat sich die Schule explizit gegen rechtsextremistische Tendenzen und Vorfälle positioniert und innerhalb der Schule mit spezifischen Projekttagen „in Richtung Multikulti“ reagiert mit sehr unterschiedlichen Herangehensweisen der Kollegen ohne vorher ein gemeinsames Verständnis darüber zu erarbeiten. Dies wiederum hat für Irritationen und Unmut im Stadtteil gesorgt, so dass sich das Kollegium darauf einigte, ein Klima des *friedlichen Miteinanders* zu schaffen, und dies durchaus auch als „*friedliche Koexistenz*“ zu begreifen, auf der Grundlage demokratischer Werte. Und zwar mit der Absicht, „*Demokratie als eine Form des Zusammenlebens zu begreifen, die so schön ist, dass sie einen richtigen Wert hat*“, formuliert VL1 das Ideal, die Leitidee der Schule.

...und ihre Umsetzung

Es wurden unnötige autoritäre Strukturen abgeschafft, um den / die Einzelnen mehr in die Gestaltung des Schulalltags einzubinden und zugleich mehr Verantwortung auf die Schüler zu übertragen. Die Schüler werden nicht mehr kontrolliert, sondern von den Pädagogen *begleitet*. Und angesichts der Aussiedlerproblematik in den 1990er Jahren hat man sich darauf geeinigt, dass Multikulti einer aktiven Anpassung bedarf, und dass dann ein gemeinsamer Wert im Schulalltag die gemeinsame deutsche Sprache ist.

Eine weitere programmatische Ausrichtung gibt es nicht. Für unseren Experten ist ein Miteinander-der-Verschiedenen auch keine Frage von Konzepten oder Programmen, sondern eine *Frage der Alltagspraxis*. Dies ist sicherlich auch ein Grund dafür, dass es an der IGS_B keine systematischen Aktivitäten, keine Projektstage für eine selbstbewusste Orientierung in einer Welt der Vielfalt gibt.

Allerdings besteht eine langjährige und enge Zusammenarbeit mit einer Facheinrichtung für Rechtsextremismus. So besuchen seit Mitte der 1990er Jahre regelmäßig jedes Jahr alle 10. Klassen diese Einrichtung, um intensiv an derartigen Themen zu arbeiten. Zudem fanden in der Vergangenheit auch für das Kollegium mehrere Fortbildungen in Kooperation mit einer externen Facheinrichtung statt: Mit Blick auf den Altersdurchschnitt der Kollegen sei die Zeit für Begriffsklärungen und die Abstimmung über Vorgehensweisen allerdings vorbei.

...im Umgang mit Rechtsextremismus

An der Schule gibt es nach Einschätzung des Experten keine organisierten Rechtsextremisten. Das Thema Rechtsextremismus werde – noch dazu bei konkreten Anlässen – sicherlich von den Kollegen ganz unterschiedlich bearbeitet. Trotzdem hat er keinen Zweifel, dass die Kollegen äußerst sensibel in der Wahrnehmung von bzw. im Umgang mit rechtsextremistischen Orientierungen bzw. Facetten gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit seien: „*Ich glaube, alle meine Kollegen haben eine Antenne dafür*“, meint er und stellt weiter fest: „*Mitmenschlichkeit ist Alltagspraxis, das macht die Stärke der Schule aus.*“

Gesamteindruck des Gesprächs

Unser Gesprächspartner zeichnet als ein an der IGS_B jahrzehntelang tätiger Pädagoge ein sehr harmonisches, friedliches Bild ‚seiner‘ Schule in einem Stadtteil, zu dem im überwiegenden Teil der Lehrerschaft keine persönliche Bezüge bestehen.

Obgleich in einem sozialen Brennpunkt gelegen und durch eine multiethnische / -religiöse Struktur der Schülerschaft gekennzeichnet, gilt es nach seinen Aussagen vorrangig den Anspruch der Schule als egalitärer Schutzraum zu verwirklichen. In einem stigmatisierten, marginalisierten Stadtteil versucht die Schule gewissermaßen als ruhender Pol und Gegenent-

wurf zu den alltäglichen und prekären Lebenswirklichkeiten von Kindern und Jugendlichen zu fungieren.

Was die Rolle der Schule im Stadtteil und damit auch die nachhaltige Wirkung ihrer pädagogischen Arbeit angeht, schätzt er dies äußerst realistisch ein: Er setzt ganz wesentlich auf die in persönlichen Begegnungen und Gesprächen gewonnenen positiven Erfahrungszusammenhänge zwischen Pädagogen, Mitarbeitern, Eltern und Schülern. Eine Öffnung der Schule in den Stadtteil hinein mit der Idee einer „Schule als Treffpunkt“ findet sich nach seinen Aussagen in bestehenden Angeboten / Aktivitäten allerdings kaum wieder.

In der programmatischen Ausrichtung deutlich formuliert, steht im Vordergrund der pädagogischen Arbeit – neben der Vermittlung von inhaltlichen und methodischen Fachkompetenzen – die Verwirklichung universaler Menschenrechte, der humane Umgang miteinander sowie die Befähigung zur aktiven demokratischen Teilhabe und Partizipation. Dahinter verschwinden gleichsam bestehende Differenzen; sie werden von diesen Ansprüchen teilweise überlagert und verdeckt.

Ethnische und / oder religiöse Differenzen werden vom schulischen Experten zwar durchaus wahrgenommen und in Einzelfällen auch problematisiert, wenn es beispielsweise um Dominanzverhalten oder Machtansprüche geht, weniger aber übergreifend und gemeinsam von Lehrern und Schülern reflektiert und in den Schulalltag einbezogen. Es ist daher nicht weiter verwunderlich, wenn unser Experte von einer „*friedlichen Koexistenz*“ der unterschiedlichen Gruppen spricht.

So werden Probleme und Konflikte, die durch ethnische oder religiöse Motive begründet sein könn(t)en, zwar von unserem Experten, wenn auch eher am Rande, benannt, nicht aber explizit mit den von uns fokussierten Facetten von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in Verbindung gebracht.

Er setzt – und dies stellt er an mehreren Stellen des Gesprächs deutlich heraus – auf die prägende Rolle der schulischen Alltagspraxis in der Verwirklichung eines Miteinanders-der-Verschiedenen und betont in diesem Zusammenhang die Relevanz des deutschen Sprachvermögens und weitergehend: die Verständigung darüber in der IGS_B als einen gemeinsamen demokratischen Wert.

Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Gruppendiskussion

Die in multiethnischer Zusammensetzung geführte Gruppendiskussion mit ausgewählten, in schulischen Bereichen engagierten Schülern zeigen für uns einige überraschende Momente, insbesondere was die Bedeutung von Differenz(en) im schulischen Alltag angeht:

Zunächst ist eine hohe Identifikation der Schüler mit ihrer Schule festzustellen, die auf ein überwiegend gutes Verhältnis zwischen Pädagogen und Schülern wie auch im Verhältnis untereinander zurückzuführen ist. So erfahren die Jugendlichen offenbar nicht nur Anerkennung und Wertschätzung von den Pädagogen, sondern finden zudem Bestätigung und Rückhalt in überwiegend ethnisch gemischten Peergroups und / oder Cliques, in denen sie bis auf wenige Ausnahmen alle eingebunden sind. Daher wird beispielsweise das Profil eines Außenseiters zwar spekulativ erörtert, der aber in realer Gestalt an der Schule, den Schüleraussagen nach zu urteilen, kaum vorhanden ist. Auch Teilhabe und Partizipation im schulischen Alltag werden von den Befragten als überwiegend sehr gut bewertet. Sie gehen in ihrer Bewertung sogar in der Mehrheit soweit, die Schule als ihr „*Zuhause*“ zu beschreiben.

Der programmatische Anspruch eines egalitären Umgangs miteinander spiegelt sich in den Einstellungen / Haltungen der Jugendlichen durchaus wider, so dass sich – oberflächlich betrachtet – kaum Anknüpfungspunkte für rechtsextremistische Deutungsmuster bieten. Unter der Oberfläche eines egalitären Miteinanders stellt sich jedoch der Umgang mit Differenz(en) im schulischen Alltag komplexer und widersprüchlicher dar. Demzufolge zeigt sich auch die Bedeutung der Facetten von GMF im schulischen Alltag als sehr unterschiedlich gewichtet: So werden islamophobe und antisemitische Syndromfacetten überhaupt nicht angesprochen. Sie scheinen im Schulalltag tatsächlich kaum eine Rolle zu spielen. Religiöse Differenzen werden erst auf gezielte Nachfrage ins Gespräch gebracht. Auch sind sie nach Aussagen der Jugendlichen im schulischen Miteinander kein Thema. Hier macht auch eine offenkundig religiöse Teilnehmerin (eine kopftuchtragende Jugendliche) keine Einwände geltend.

Anders stellt sich die Bedeutung ethnischer Differenzierungen dar: Zwar werden im ersten Affekt interethnische Konflikte im Schulalltag von den Teilnehmenden durchweg verneint, jedoch steht die ethnische Dimension im Mittelpunkt weiterer Überlegungen zu partikularistischen Differenzierungen.

Sobald von uns interethnische Beziehungen thematisiert werden, sind es nahezu ausschließlich *die Ausländer*, in diesem Fall Sinti, Russen und Türken, deren Verhalten problematisiert wird und deren bloße Existenz nach Einschätzung der Jugendlichen bereits ein erhebliches Konfliktpotential in sich birgt, sowohl was das Leben im Stadtteil, als auch den schulischen Alltag angeht. Das Verhalten von Alteingesessenen wird hingegen kaum problematisiert. Diese Neigung gilt im Übrigen auch für die Schüler mit Migrationshintergrund.

Diese Einschätzungen beruhen letztendlich auch auf persönlichen Erfahrungen / Beobachtungen, die die Jugendlichen in ihren Wohnquartieren machen. Hier sorgt offenbar das Dominanzgebaren ethnischer Minoritäten, hier Aussiedler, Sinti und Türken, für reichlich ‚Zündstoff‘ und Konfliktpotential. So findet in interethnischen Revierkämpfen rivalisierender Gangs aus benachbarten Stadtteilen, die bereits einer starken sozialen Segregation unterworfen sind, zusätzlich die Re-Ethnisierung einzelner Wohnquartiere statt.

Diese Verhältnisse machen vor den Toren der Schule nicht halt, vielmehr werden von der ‚Russengruppe‘ in der Nachfolge der Sinti auch im schulischen Alltag Dominanzansprüche artikuliert. Scheinbar nimmt diese Gruppe zumindest eine Sonderstellung ein; dies deckt sich im Übrigen mit der Einschätzung des schulischen Experten. Erstaunlich ist daher, dass das offenbar schwierige Verhältnis zu den ‚Russen‘ zunächst unausgesprochen bleibt und auch später kaum reflektiert zur Sprache gebracht wird.

Die Präsenz von Gewalt in Formen physischer, psychischer und verbaler Aggressionen scheint gering zu sein. Dies kann als ein Erfolg der schulischen Bemühungen um eine ‚gewaltfreie Schule‘ angesehen werden. Es überwiegen verbale Auseinandersetzungen und Konflikte, die kaum mit Kriterien von GMF in Verbindung gebracht werden können.

Eine wesentliche Strategie im Umgang mit Konflikten besteht für die Schüler darin, ihnen möglichst (ganz) aus dem Weg zu gehen oder aber in klärenden Gesprächen dafür zu sorgen, dass *„nichts Großes“* daraus werden kann. Daneben besteht unter den Schülern überwiegend der Anspruch, krisenhafte Situationen und Auseinandersetzungen möglichst individuell aus eigener Kraft zu lösen.

Gleichwohl scheint die Ebene einer reflektierten Auseinandersetzung mit interethnischen / interkulturellen Fragestellungen insbesondere mit Blick auf den spezifischen Stadtteil und den Schulalltag zu fehlen.

Die Jugendlichen behaupten zwar Differenz(en) im schulischen Alltag und nehmen diese auch durchaus wahr, können (oder dürfen) sie aber nicht leben. Sie wissen um den fragilen Charakter ihres doch eher friedlichen Zusammenlebens, und sehen insbesondere in ethnischen Differenzierungen eine Bedrohung ihres „Zuhause“. Daher verwundert es nicht, wenn die Schüler dem Dominanzgebaren bzw. den Dominanzansprüchen ethnischer (Minderheiten-) Gruppen fast hilflos gegenüberstehen und mehr noch: eine gezielte inhaltliche Auseinandersetzung nicht suchen, sondern eher fürchten und ablehnend gegenüberstehen.

Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Gespräche lassen insgesamt darauf schließen, dass es der Schule weitgehend gelingt, ein Gegenentwurf zu einem stark belasteten Umfeld zu sein. Über einen hohen Stellenwert des sozialen Lernens sowie einer Kultur der Verantwortung und Beteiligung wird die Schule für die Jugendlichen zu einem hochgradig geschätzten Schutzraum, was inzwischen auch zu einer Anwahl von auswärtigen Schülern geführt hat. Vielen ist die Schule auch jenseits des Unterrichtes ein wichtiger Lebensraum, der vereinzelt sogar mit dem Attribut „Zuhause“ versehen wird. Anders als in der Außenwelt ist das Gewaltniveau sehr niedrig, wechselseitige Hilfeleistungen dagegen durchaus präsent.

Doch der gegenwärtige, positiv besetzte Status quo erscheint aus mehreren Gründen äußerst fragil. So fußt die Verantwortungskultur im Lehrerkollegium zwar auf einem antirassistischen, eher links-liberalen weltanschaulichen Mainstream. Die daraus resultierende pädagogische Grundhaltung ist jedoch kaum systemisch unterfüttert. Durch die kollektive Alterung des Kollegiums wie auch durch schulpolitische Rahmensetzungen sind das Engagement jenseits des Fachunterrichtes und die Bereitschaft zur Aushandlung übergeordneter Begriffsfindungen und Handlungsmuster im Kontext von Interkulturalität rückläufig. Auch führt der tägliche soziokulturelle Sprung der Lehrer in ein ihnen letztlich fremdes soziales Umfeld dazu, dass insbesondere die Verhaltensmuster ethnischer Minderheiten fremd bleiben und im Fall der Spätaussiedler kulturalistisch erklärt werden. So entfaltet sich bei allem sozialkritischen Impetus eine Neigung soziale Probleme zu ethnisieren.

Zudem stieß die einstmals engagierte Antirassismuarbeit auf Widerstand aus dem Stadtteil, was nicht ohne Konsequenzen blieb. Avisiert wird nunmehr eher eine friedliche Koexistenz der ethnischen und religiösen Gruppen, in der punktuell Berührungen entstehen und ansonsten ausschließlich universalistische Grundrechte die Basis der Interaktion bilden. Die Toleranz gegenüber soziokulturell oder religiös begründeter Differenz ist nicht flankiert von einer Auseinandersetzung mit und Wertschätzung von Vielfalt. Toleranz bekommt so den faden Beigeschmack einer desinteressierten Indifferenz.

Den Schülern scheint diese Indifferenz sehr bewusst zu sein, was aus ihrer Sicht jedoch keinesfalls zu kritisieren ist. Mutmaßlich mit Blick auf ihre Erfahrungen in der Außenwelt erscheint die tiefer gehende Öffnung für soziokulturelle, ethnische oder religiöse Differenzen als Bedrohung einer für sie intakten Innenwelt. Und so wird auch aus Schülersicht die Differenz zur postulierten Selbstverständlichkeit, die jedoch um des Friedens willen Privatsache bleiben muss.

Ihre sehr positiven Erfahrungen in der Schule scheinen den Schülern dabei auch Recht zu geben. Rechtsextremismus oder die Facetten gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit ha-

ben trotz der Verbreitung von – allerdings kaum nach außen artikulierten – Zuschreibungen negativer Attribute an ethnische Minderheiten in der Interaktionspraxis kaum Relevanz. Dafür steht allein schon die multiethnische Zusammensetzung der Diskussionsgruppe Pate, bedenkt man doch, dass im Quartier von ausgeprägten Dominanzansprüchen der Spätaussiedler ausgegangen wird, in der Gruppendiskussion jedoch Angehöriger unterschiedlichster ethnischer Gruppen zusammenkamen. Gerade Angehörige kleiner Minderheiten scheinen trotz aller Dominanzansprüche kaum nachhaltige Außenseitererfahrungen zu erleben.

Die Frage nach der Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit dem soziokulturellen Pluralismus stellt sich jedoch völlig anders, wenn der zeitlich befristete Aufenthalt der Schüler in der Schule und die mutmaßlich feindliche Außenwelt in Rechnung gestellt werden. Denn außerhalb des Schutzraums Schule wird die interkulturelle Kompetenz für die Jugendlichen zu einer Schlüsselqualifikation, die eine der Grundvoraussetzungen für die gesellschaftliche Teilhabe ist. Um hier weitere Fortschritte zu erzielen, sollte die Kooperation mit den einschlägigen Facheinrichtungen für die Vermittlung von interkultureller Kompetenz behutsam intensiviert werden.

Fallstudie C: Die Schule ISS_C

Kurzporträt der Schule

Die IGS_C liegt an der Grenze zwischen einem gutbürgerlichen Wohnquartier und einem ausgewiesenen „sozialen Brennpunkt“. Ihr Einzugsgebiet umfasst sehr unterschiedliche Wohngebiete. Das Spektrum reicht von einer verdichteten Bebauung mit den darin begründeten sozialen Problemen bis hin zu gutbürgerlichen Milieus. Im unmittelbaren Schulumfeld befinden sich zumindest zwei Straßenzüge, die große soziale Brennpunkte darstellen.

Insgesamt zeichnet sich zumindest dieser Ortsteil durch einen hohen Anteil von Bewohnern mit Migrationshintergrund aus (um 30%, davon sind fast 40% unter 18 Jahren), sowie von Bewohnern, die von staatlichen Transferleistungen abhängig sind, was auf eine problematische sozioökonomische Struktur hinweist: So beträgt die Arbeitslosenquote um 25%. Zu den am häufigsten Herkunftsländern der Migranten des Ortsteils gehören die Türkei, ehemalige GUS-Staaten und Polen.

Lage

Etwas abseits gelegen am Rande eines Wohngebietes mit überwiegender Einzelhausbebauung.

Bauliche Struktur / Ausstattung

Mehrere Gebäude, ansprechend saniert: Computerräume, Mediathek, naturwissenschaftliche Fachräume, Kunsträume, Bereiche für Arbeitslehre sowie eine Dreifachsportanlage stehen zur Verfügung. Das Raumangebot wird durch den Neubau einer Aula und Mensa sowie Musikräumen und dem sozialpädagogischen Zentrum ergänzt. Das Schulgelände ist großzügig angelegt, so dass genügend Raum zum Toben und Spielen ist.

Schulform

Integrierte Gesamtschule in gebundener Ganztagsform.

Programmatische Ausrichtung / Leitideen (laut Schulprogramm)

Grundidee ist die Verwirklichung einer Schule als Arbeitsstätte und Lebensraum, in dem die Schüler sich wohlfühlen und angstfrei lernen können. Der Unterricht findet im Ganztagesbetrieb statt, in dem folgende Aspekte zur Förderung personaler und sozialer Kompetenzen besonders akzentuiert werden: Unterstützung der Identitätsbildung, Entwicklung von Toleranz, Setzen eines ethisch-moralischen Rahmens und Unterstützen angstfreien Lernens. Profilschwerpunkte bestehen in den Bereichen Gesellschaft / Ökonomie, Naturwissenschaft / Technik, Kunst-Musik-Theater.

Sozialstruktur der Schülerschaft

Die Zusammensetzung der Schülerschaft ist in sozialer wie ethnischer Hinsicht heterogen: knapp 40% der Schüler kommen aus sehr unterschiedlichen ethnisch-kulturellen und religiösen Zusammenhängen. Größte ethnische Minderheitengruppe sind türkischstämmige Schüler, gefolgt von Schülern mit Aussiedlerhintergrund (ehemalige GUS-Staaten) sowie Schülern mit kurdischer Abstammung.

Das Expertengespräch mit dem Schulleitungsteam

Das Image des Stadtteils...

Der Ruf des Stadtteils, insbesondere des Ortsteils, in dem sich die ISS_C befindet, ist nach Einschätzung der Pädagogen sehr schlecht. In der Außenwahrnehmung überwiegen Probleme und Konfliktfälle bis hin zu gewalttätigen Übergriffen, die „den Ausländern“ zugeschrieben werden. Obwohl insbesondere die schulische Versorgung im Stadtteil umfassend sei, glauben die schulischen Experten, dass die Bewohner, insbesondere „Aufsteigerfamilien mit fester Arbeit“ jede sich bietende Chance ergriffen, um den Stadtteil zu verlassen. Es sei eine hohe Fluktuation derartiger Familie festzustellen.

Da der schlechte Ruf sich im Wesentlichen auf einen ‚stadtbekanntem‘ Ortsteil gründet, habe man in den letzten Jahren durch umfangreiche bauliche Maßnahmen auch mit Fördermitteln aus WiN und LOS versucht, diesem Gebiet nicht nur ein neues Gesicht zu geben, sondern die Grundlagen für nachbarschaftliche und zivilgesellschaftliche Strukturen zu legen. Dies ist nach Einschätzung der Befragten jedoch höchstens in Ansätzen gelungen.

...und sein soziales und weltanschauliches Klima

Im Stadtteil treffen so unterschiedliche Menschengruppen aufeinander, dass die Schulleitung von einem „melting pot“ spricht, mit allen dazugehörigen Konflikten und verbunden mit der Frage: Wie kann ein vernünftiges Zusammenleben stattfinden? Die Befragten sehen allerdings wenig Anzeichen dafür: trotz aller berührender Probleme lebten die Menschen nebeneinander, nicht miteinander. Lokale Einrichtungen wie u.a. das „Haus der Familie“ sind zwar Orte der Begegnung, aber eher „der Tropfen auf den heißen Stein, nicht die wilde Bewegung“.

Im Stadtteil sind nach Einschätzung der Pädagogen nicht nur Ressentiments und Vorurteile gegenüber ethnischen Minderheitengruppen spürbar. Es gibt eine verdeckte Fremdenfeindlichkeit gewisser Gruppierungen, und mit Sicherheit sind rechtsradikale Strukturen vorhanden. In der Öffentlichkeit werde jedoch sehr darauf geachtet, bei „Problemen“ mit Angehörigen ethnischer Minderheiten nur „wohl gewählte Worte“ zu finden. Das sei dann „ziemlich untadelig“.

Einbindung der Schule in den Stadtteil

Das Schulleitungsteam ist der Meinung, dass die ISS_C sehr gut in den Stadtteil eingebunden und im Bewusstsein der Bewohner verankert ist. Ein Gradmesser sei die Schulanwahl: Wenn ihre Schule bei zurückgehenden Schülerzahlen stärker nachgefragt werde, sei das ein wichtiges Indiz dafür, dass die Schule gute Arbeit leiste und im Stadtteil anerkannt sei. Zudem gäbe es positive Rückmeldungen sowohl von der Elternschaft, als auch von Schülerseite.

Sie arbeiten mit einer Vielzahl von unterschiedlichen (Stadtteil-) Einrichtungen zusammen, manchmal allerdings nur sporadisch und projektorientiert. Eine dauerhafte und enge Zusammenarbeit besteht zum Quartiersmanagement und zu einer größeren Begegnungsstätte. Obgleich sie auch an regelmäßigen Treffen auf der Quartiersebene teilnahmen, die im Rahmen der WIN-Projekte stattfinden und dies weit mehr als lose Verbindungen in den Stadtteil hinein seien, sind die Experten der Ansicht, dass dies insgesamt noch ausbaufähig sei.

So gibt es Diskussionen und Versuche, stadtteilbezogene und politikrelevante Themen- und Fragestellungen verstärkt in den Unterricht mit einzubeziehen, um den Schülern ihren Stadt-

teil aus unterschiedlichen Perspektiven näherzubringen. Eine Hürde ist sicherlich, dass nur ein kleiner Teil der Kollegen im Stadtteil wohnt.

Das soziale und weltanschauliche Klima an der Schule

Die Identifikation mit der Schule ist nach Angaben der Experten bei allen Schulakteuren überdurchschnittlich hoch. Die Schüler gehen gerne hier zur Schule und unter Kollegen sind keine Abwanderungswünsche zu erkennen. Die Arbeitsbedingungen der Kollegen seien exzellent, u.a. gibt es großzügig ausgestattete Arbeitsräume und dies werde von den Kollegen entsprechend gewürdigt.

Gemeinsame Idee sei die Verwirklichung einer „Schule als Arbeits- und Lebensraum“, denn das Lernen könne nur funktionieren, wenn sich alle Beteiligten wohlfühlten. So wurden wesentliche Strukturen und Zeitabläufe mit mehrheitlichen Beschlüssen verändert und sind aus diesem Grund besonders tragfähig.

Ethnisch oder religiös begründete Probleme oder Konfliktlagen im Schulalltag

Ethnisch-kulturelle Zugehörigkeiten oder religiöse Bindungen spielen nach Einschätzung der Befragten im schulischen Alltag keine herausragende Rolle. Zwischen Eltern, Schülern und Lehrern bestehe in weiten Teilen ein herzliches Verhältnis, in dem ethnische Herkunft / Zugehörigkeit, Haut- oder Haarfarbe kaum mehr bzw. nicht negativ wahrgenommen werden. Die frühere Distanz sei einem freundlichen Verhältnis gewichen.

Allerdings bedeute das nicht, dass derartige Differenzen keine Bedeutung im Schulalltag haben. Die Experten sehen indessen, dass diese zwar von den Schülern rhetorisch und situationsabhängig eingesetzt werden, dies aber weitgehend unreflektiert bleibe. Eine gewisse Latenz von fremdenfeindlichen Einstellungen sei vorhanden, diese seien jedoch immer außenbezogen. In der jüngeren Vergangenheit gab es an ihrer Schule eine Schülergruppe, die ganz massiv in rechten Zusammenhängen mitgewirkt habe. Trotz intensiver Gespräche hätten die Schule dieses Problem nicht ‚in den Griff‘ bekommen.

Gleichwohl wird das Miteinander-der-Verschiedenen sehr vom Kollegium mitgetragen und daher ist ein eher fürsorglicher Umgang mit den Schülern festzustellen. Diskriminierung und Ablehnungstendenzen gegenüber den Kolleginnen sind der Schulleitung nicht bekannt.

Generell sind alle bemüht, den Schülern einen wertschätzenden Umgang miteinander zu vermitteln, und dies auch mit externer Unterstützung. Es geht um *„die Wertlegung auf das eigene ICH, auf die Respektierung des DU, da spielt es keine Rolle mehr, welches Du vor mir steht, ob ein türkisches, deutsches Kind...ältere, jüngere, das alles spielt keine Rolle mehr, es verwischt die Unterschiede“*. Im Übrigen ist das Schulleitungsteam der Meinung, dass die Schüler wie auch die Kollegen nur gewinnen könnten, wenn sie noch mehr über ihre Mitbürger erfahren würden.

Stellenwert der Vermittlung interkultureller Kompetenzen und eines solidarischen Umgangs miteinander

Systematische Aktivitäten in der Vermittlung interkultureller Kompetenzen finden überwiegend projektbezogen statt; häufig sind es sehr interessante Einzelprojekte wie „(...)“ in Zusammenarbeit mit der Kirche. Des Weiteren besteht eine Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Kooperationspartnern, u.a. Facheinrichtungen der politischen Weiterbildung, die nicht kontinuierlich und aufeinander bezogen ist. Für die Zukunft ist nach Angaben der Schulleitung geplant, *„sich Kultur in temporären Projekten anzunähern“*.

Eine grundsätzliche Begriffsbestimmung von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und / oder eine systematische Verankerung der Vermittlung interkultureller Kompetenzen gibt es bislang nicht, auch wenn dies die schulische Arbeit möglicherweise erleichtern würde.

Das Lions-Quest-Programm zur Stärkung sozialer Kompetenzen war aus Sicht der Schulleitung sehr hilfreich. Das gesamte Lehrerkollegium hat ein zweitägiges soziales Trainingsprogramm absolviert. *„Das verändert nicht von heute auf morgen, aber es kratzt Einstellungen an, zumindest macht es nachdenklich und fördert die Bereitschaft, das eigene Tun noch einmal zu überdenken.“*

Ausgewählte Ergebnisse der Gruppendiskussion

Die IGS_C liegt an der Grenze zwischen einem gutbürgerlichen Wohnquartier und einem ausgewiesenen „sozialen Brennpunkt“, in dem sogar in der Selbstwahrnehmung der Bewohner ein Klima von Angst und Gewalt herrscht. Aus dieser Perspektive stellt sich der Anspruch der schulischen Institution, einen geschützten, integrativen Lern- und Lebensraum für alle Schülergruppen bereitzustellen, als eine besondere Herausforderung wie auch Zumutung dar.

Für uns überraschend zeichnet sich in den Aussagen eine relativ hohe Identifikation der Befragten mit *ihrer* Schule ab, der *„besten der ganzen Region“* sowie mit fast allen schulischen Akteuren, denn auch den Lehrern stehen sie zwar kritisch, aber durchaus wohlwollend und aufgeschlossen gegenüber. Die Schüler haben Vertrauen zu ihnen, aber es findet keine umfassende Solidarisierung mit ihnen statt. Ihr soziales Engagement in der Schule begründen die Teilnehmenden überwiegend altruistisch; einige von ihnen zeigen sogar ein übergreifendes Interesse, etwas in ihrer Schule bewegen zu wollen und sich für ein möglichst konfliktfreies Miteinander einzusetzen.

Die Wertschätzung der Anderen in ihrer Persönlichkeit, und dies unabhängig von ethnisch-kulturellen oder religiösen Zugehörigkeiten oder vom sozialen Status, ist eine zentrale schulische Leitidee im Umgang miteinander. Obgleich nach Einschätzung der schulischen Experten die Gemeinsamkeiten das schulische Miteinander prägen, zeichnet sich in den Aussagen der Jugendlichen einige für uns unvermutete Momente ab: Zwar gibt es, so eine Schülermeinung, *„keine Rassentrennung mehr“*, doch zugleich sind teilweise scharfe Trennlinien entlang ethnisch-kulturellen und religiösen Kriterien festzustellen. Ethnisch-kulturelle Zugehörigkeiten, auf gezielte Nachfrage auch religiöse Bindungen, spielen in der ‚Zwangsveranstaltung‘ Schule eine bedeutsame Rolle, auch wenn sie, unterschiedlich gewichtet, manchmal diffus bleiben.

Die Peergruppen sind gleichwohl überwiegend heterogen zusammengesetzt, wobei die Zugehörigkeit zu ethnisch-kulturelle Gruppen kaum entscheidend sind. Wenn es zu ethnischen Selbstabschottungen kommt, dann am Ehesten noch durch alteingesessene Deutsche; sie scheinen sich weniger ‚mischen‘ zu wollen.

Anders stellt sich dies in der ‚selbstbestimmen‘ Freizeit dar: Dort sind derartige Trennlinien kaum wahrzunehmen. Die Grenzen in den Köpfen verschwimmen, und es finden nach Angaben der Teilnehmenden übergreifende Austausch- und Verständigungsprozesse statt. Im Unterschied zu schulischen Zusammenhängen brauchen die Schüler hier keine bestimmte Rolle zu spielen, sich weniger in Szene zu setzen.

Von uns auf interethnische Beziehungen und Konfliktpotentiale angesprochen, wird ethnischen Minoritäten bzw. „den Ausländern“ und „den Nazis“ ein erhebliches Gewaltpotential zugesprochen. Diese Neigung gilt im Übrigen auch für die Schüler mit Migrationshintergrund.

Im schulischen Umgang wie auch in der Freizeit braucht man nach Darstellung der Befragten ein dichtes soziales Netzwerk von Kontakten und Beziehungen - „Connections“ -, um nicht zum Kreis der potenziellen Opfer zu gehören und den Mitschülern Angriffsflächen für abwertende oder ausgrenzende Verhaltensweisen zu bieten. In derartigen Beziehungsgefügen lässt sich eine Normalitätsvorstellung erkennen, die in ethnischen und sozialen Dominanzstrukturen angelegt ist und zudem durch einen stark restringierten Code geprägt ist. Demzufolge kommt einigen Differenzierungskriterien nicht nur eine ausgrenzende oder stigmatisierende Funktion zu, sondern sie werden von den Jugendlichen fast als eine Bedrohung wahrgenommen.

In der von den Schülern geschilderten Konstellation von „Mächtigen“ und „Schwachen“ ist eine deutlich höhere Bereitschaft zur Anwendung von körperlichen Gewaltformen festzustellen; Gewalt besitzt hier im Unterschied zu anderen beteiligten Schulen eine viel größere Selbstverständlichkeit. Auch im Verhältnis zwischen den Gruppen werden ethnische Zuschreibungen von Gewalt vorgenommen, die von den Schülern mit Migrationshintergrund zumindest unwidersprochen bleiben.

Obgleich die Gewaltbereitschaft generell höher ist, finden körperliche Übergriffe nach Aussagen der Jugendlichen selten statt und werden überwiegend den Jüngeren zugebilligt. Hingegen ist die Anwendung von verbalen Aggressionen weitgehend ‚normal‘ im schulischen Alltag und führen bis hin zu klassischen Mobbingphänomenen. Dies kann in Einzelfällen sogar bis zum „Cyberbullying“ gehen. Im Umgang mit Gewalt scheint es unter den Jugendlichen eine Art Ehrenkodex zu geben: Zum einen macht sich die Anwendung von körperlicher Gewalt bei Mädchen nicht gut („Mädchenschläger“), zum anderen besteht der Anspruch, Konflikte individuell und aus eigener Kraft zu schlichten.

Die Schüler wissen sehr wohl um Bedeutung und Wirkungen ethnisch-kultureller Negativzuschreibungen und rassistischer bzw. fremdenfeindlicher Entäußerungen und nutzen, wenn auch selten, Stigmata, um im schulischen Alltag Konflikte zu inszenieren. Die Verwendung religiöser Zuschreibungen wird dabei als ein absoluter Tabubruch gesehen und zieht, so die Schülermeinung, zumindest im Fall einer jesidischen Glaubensgemeinschaft eine Gewalteskalation nach sich.

Im Umgang mit dem Thema „Rechtsextremismus“ zeigen die Jugendliche durchweg klischeehafte Vorstellungen von denen, die sie als „Nazis“ bezeichnen. Auch persönliche Beobachtungen und Erfahrungen mit Rechtsgesinnten bleiben überwiegend diffus. Generell schreiben die Befragten „den Nazis“ zwar einen Täterstatus zu, sehen diese trotzdem als die absoluten ‚Loser‘. Demzufolge räumen sie ihnen weder in gesellschaftspolitischen Zusammenhängen, noch im schulischen Miteinander eine tragende Rolle ein.

Die Vorbilder der Jugendlichen, wie Abraham Lincoln, Che Guevara oder der Papst, verkörpern gewissermaßen Einstellungen, die sich gegen Rassismus, Unterdrückung und Nationalismus richten und für eine Haltung von Humanität und Internationalität stehen. Eine sehr realitätsnahe Wendung nehmen hingegen Aussagen, die ganz „normale Leute, die Arbeit haben und gut leben“ als Vorbild und reale Herausforderung für sich benennen.

Im Umgang mit Heterogenität im Unterricht bewerten die Schüler, zumindest mit Blick auf die projektbezogene Vermittlung interkulturelle Kompetenzen als ausreichend an. Für die Ver-

besserung eines Miteinanders sehen sie noch Handlungsbedarf, z. B. in der Form einer ‚besseren Durchmischung‘ der Klassen, vermehrter Teamarbeit in Lerngruppen oder als außerschulische Aktivitäten und klassenübergreifende Ausflüge / Fahrten.

Insgesamt lassen die Beiträge eine erhebliche Aufgeschlossenheit, Neugier und Phantasie im Umgang mit Heterogenität erkennen sowie den Wunsch, Neues kennenzulernen und zu erproben.

Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse

Wenngleich an der Schnittstelle sozialstrukturell differenter Ortsteile gelegen, orientiert sich die Schule sehr stark auf eine Rolle als gut vernetzter Kontrapunkt zu einem nahe gelegenen, sozialen Brennpunkt. Dieser Eigenanspruch wird offenbar auch eingelöst: Die Schule ist gut ausgestattet, legt großen Wert auch auf soziales Lernen und genießt als Institution eine stark positive Identifikation aller Akteursgruppen. In ihren Aktivitäten zum sozialen Lernen scheint sie durchaus im Rahmen der Wertebildung an einer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen soziokulturellen und weltanschaulichen Ausprägungen bzw. Deutungsmustern zu arbeiten.

Allerdings sollte die Schulen in diesem u. E. für die Orientierung der Schüler in heterogenen gesellschaftlichen Zusammenhängen wichtigen Unterfangen unbedingt die Komplexität von sozialen und kulturellen Selbstzuordnungen – seien sie subkultureller, ethnischer oder religiöser Art – im Auge behalten und insbesondere vereinfachende Ethnisierungen vermeiden. Denn gegenwärtig bewegt sich die Schule von einem sozialen Raum mit scharfen ethnischen Differenzierungen hin zu einem Ort des Austauschs und der Verständigung.

Während die Schulleitung bislang eher im Umfeld eine ethnische und / oder religiöse Segregation vermutet, dieser Tendenz innerhalb der Schule dagegen eine weit geringere Bedeutung beimisst, kommt von den Schülern eine gegenteilige und in unserem Sample von zehn Schulen einmalige Einschätzung. Zwar sehen sie wie die Schulleitung auch eine Entschärfung der schulischen Sozialbeziehungen („keine Rassentrennung mehr“), doch kommt ethnischen und religiösen Zuordnungen aus ihrer Sicht in der Schule eine größere Bedeutung zu als in ihren sonstigen Lebensbereichen. Dort, so die Schüler, müssen sie sich auch weniger inszenieren, was eine befreiende Wirkung habe. Insbesondere die alteingesessenen Deutschen weisen eine Tendenz zur ethnischen Selbstabschottung auf, während sich Minderheitenangehörige auch in der Schule eher mischen. Jedoch werden auch innerhalb dieser Gruppen bisweilen körperliche ausgetragene Konflikte über den Rückgriff auf ethnische oder religiöse Stigmata erfolgreich eröffnet.

Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit und Wertschätzung von Vielfalt werden an bedeutsamen und milieuspezifischen Normalitätsvorstellungen sowie an der Notwendigkeit von gut ausgebauten Beziehungsnetzwerken für eine soziale Integration in der Schule erkennbar. Zwar hat der Rechtsextremismus keinen Zugang zur „Normalität“, doch gilt dies ebenso für legitime subkulturelle Ausdrucksformen. Soziokulturelle Differenz erscheint den Schülern grundsätzlich fast als Bedrohung, was zu einem hohen Konformitätsdruck führt. Die Folge bei Nichtanpassung sind Sanktionen bis hin zu Mobbing und die Tendenz einer Solidarisierung mit den stärkeren „Normalen“. Da parallel zu diesen Einstellungen und Verhaltensmuster auch ethnische Negativzuschreibungen stark verbreitet sind, besteht perspektivisch die Gefahr, dass relativ autoritär strukturierte Persönlichkeiten in anderen Zusammenhängen auch andere, gesellschaftlich verbreitete ideologische Referenzmuster heranziehen. Hier

sind dann mögliche Anknüpfungspunkte für sämtliche Facetten gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit.

Wechselseitiger Respekt, so eine Zielsetzung, sollte nicht losgelöst von soziokultureller oder weltanschaulicher Differenz stattfinden, sondern auf der Basis der Wertschätzung von Differenz. Die Ideale der von uns befragten Schüler, in denen partikularistische Diskriminierung außen vor bleibt, sowie das Engagement und die Absichten der Schule, geben Anlass zu der Hoffnung, dass der hierzu eingeschlagene Weg erfolgreich weitergeführt wird.

Fallstudie D: Die Schule ISS_D

Kurzporträt der Schule

Kurzprofil des Schulstandortes bzw. Einzugsgebietes

Soziales Umfeld

Die Schule liegt an der Grenze von einem eher kleinbürgerlichen Wohnquartier und einem sozialen Brennpunkt.

Lage und Verkehrsanbindung

Zentral in einem Wohnquartier gelegen, in der Nähe einer Hauptgeschäftsstraße mit anliegendem Einkaufszentrum (kleinere Einzelhandelsgeschäfte), Kirche und Bank. Sehr gute Verkehrsanbindung.

Bauliche Struktur / Ausstattung

Mehrere Schulgebäude, teilweise ansprechend saniert, neue Mensa. In unmittelbarer Nähe befindet sich eine öffentliche Jugendeinrichtung.

Schulform

Die Integrierte Stadtteilschule (ISS_D) bietet als Gesamtschule ein offenes Ganztagesangebot an.

Programmatische Ausrichtung / Leitideen (laut Schulprogramm)

Als integrierte Gesamtschule fühlt sich die ISS_D dem gemeinsamen Lernen von Kinder und Jugendlichen auf unterschiedlichen Niveaustufen verpflichtet. Ein Ziel ist, den Jugendlichen einen individuellen Bildungsverlauf zu ermöglichen, der auf ein lebenslanges selbstständiges Lernen vorbereitet. Dafür ist eine heterogene Struktur der Schülerschaft eine wesentliche Gelingensbedingung.

Sozialstruktur der Schülerschaft

Sehr heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft: vom „gut behüteten Kind mit zwei Eltern“, über das Kind einer alleinerziehender Mutter mit wenig Geld“ bis zu Kindern aus Hartz IV-Familien. Der Migrantenanteil ist vergleichsweise niedrig (Ausländeranteil ca. 14%); die größten ethnischen Minderheiten sind Schüler türkischer Abstammung und Sinti.

Das Expertengespräch mit dem Schulleitungsteam

Das Image des Stadtteils

Das Image des Stadtteils hat sich nach Aussagen der schulischen Experten in den letzten Jahren deutlich verbessert. Vor 20 Jahren gab es noch eine wahrnehmbare Grenze zwischen einem eher gutbürgerlichen Gebiet mit Einfamilienhäusern auf der einen und Plattenbauten auf der anderen Seite. Dort wohnten überwiegend einkommensschwache oder auf staatliche Transferleistungen Angewiesene und / oder türkischstämmige Familien. Teilweise erhebliche bauliche Umgestaltungsmaßnahmen haben in den letzten Jahren dazu beigetragen, dass sich die Wohn- und Bevölkerungssituation spürbar entspannt habe. Die Wohnquartiere seien deutlich besser durchmischte; nur vereinzelt gebe es „ganz kleine Inseln“ sozial belasteter Gebiete.

Soziales und weltanschauliches Klima des Stadtteils

Bei der Entwicklung der Stadtteilarbeit stehen sich die Bürgervereine nach Einschätzung der Pädagogen vielfach in Konkurrenz zueinander und waren daher bislang nicht in der Lage, Ideen und Gestaltungsansätze in konsolidierenden Aktionen / Maßnahmen zusammenzuführen und umzusetzen.

Der überwiegende Teil der Peergroups sind multiethnisch zusammengesetzt. Probleme mit Jugendgangs finden sich nach Einschätzung der schulischen Experten nicht entlang ethnisch-kultureller Konfliktlinien, sondern es sind typische Adoleszenzprobleme: die Jugendlichen haben, neben der Schule bzw. dem Schulgelände, kaum Orte, an denen sie sich zwanglos aufhalten können. Es bleiben dann nur Spielplätze und andere informelle Orte, wo es dann häufig Ärger mit Nachbarn gebe, und diese Fälle dann auf die Tagesordnung der Stadtteilkonferenz stehen.

Einbindung der Schule in den Stadtteil

Die ISS_D sieht sich als Bestandteil eines umfassenden Lebensraumes. Zu diesem Verständnis gehört die kontinuierliche und enge Kooperation mit einem Stadtteiltreff. Obwohl sie nicht eine „klassische Stadtteilschule“ verkörpert, so die Experten, arbeite die Schule regelmäßig in Stadtteilkonferenzen mit, verfüge über einen engen Kontakt zum zuständigen Kontaktpolizisten und pflege eine Vielzahl von Kontakten mit anderen Institutionen wie z.B. der Kirche und dem Sportverein, aber auch zu Partnerunternehmen.

Das soziale und weltanschauliche Klima an der Schule

Die Identifikation mit der Schule wird von den Experten als „überdurchschnittlich hoch“ bewertet; es gibt nur eine sehr geringe Fluktuation in der Lehrerschaft (aus Altersgründen): „Keiner will hier weg.“ Zudem identifizierten sich auch die Schüler mit der Schule „super“.

Migrantenfamilien werden nicht als Problem wahrgenommen, obwohl vereinzelt Schüler mit türkischem Migrationshintergrund als Gruppen auftreten. Nach Angaben der Befragten gibt es an der Schule keine ethnisch aufgeladenen Probleme, sondern: „Hier gibt es Konflikte zwischen Menschen“. Nach Angabe der Experten lebt die ISS_D vom freiwilligen Engagement vieler Menschen; eine wichtige Unterstützungsfunktion habe der Förderverein, der sich bei vielen schulischen Aktivitäten einbringe. Jedoch sei es manchmal schwierig, Eltern für mehr Verantwortung zu gewinnen, obgleich allen klar ist, dass „kein Projekt läuft, wenn es nicht persönlich betreut wird.“ Die eine oder andere Idee scheitere daran, dass keine freien Kapazitäten mehr zur Verfügung stünden. Die Organisationsfähigkeit sei „praktisch ausgeschöpft“, mehr sei zeitlich kaum noch umsetzbar.

Ethnisch oder religiös begründete Probleme oder Konfliktlagen im Schulalltag

Ein Problem bestehe zurzeit mit einer Sinti-Familie, dies sei aber der erste Fall seit vielen Jahren. Aus der Sicht der schulischen Experten ist jedoch die Dominanz einer bestimmten ethnischen Gruppe in konflikthaften Situationen oder tätlichen Übergriffen nicht festzustellen.

Mit Blick auf die von uns fokussierten Facetten von GMF billigen unsere Gesprächspartner der ethnisch-kulturellen und religiösen Herkunft und / oder Bindungen für das schulische Zusammenleben kaum eine Rolle zu. Insbesondere die Vorstellung von ethnischer Zugehörigkeit scheint bei den Jugendlichen eher diffus zu sein, wobei sich im alltäglichen Leben keine strikten Trennungen feststellen ließen. Bei der Fußball-WM konnte man den Berichten der Schulleiter zufolge gegenläufige Tendenzen feststellen: „Dann ist ein Türke wieder ein

Türke“, und wenn in der Diskussion klargestellt wurde, dass er – zumindest formal ein Deutscher sei – „*ist er dann ganz überrascht, dass er plötzlich Deutscher ist.*“ Es gab während der WM zwei Corso von Türken und Deutschen mit den jeweiligen Nationalflaggen. Dies habe sich immer aus der Situation heraus ergeben.

Fremdenfeindliche Haltungen werden von der Schulleitung zwar nicht ausgeschlossen, sind aber von ihnen nicht als ein Risiko wahrzunehmen. Erheblich schwieriger stellt sich der Umgang mit Homosexualität dar. Dies werde in der Schülerschaft absolut stigmatisiert und führe in Einzelfällen zu erheblichen verbalen Aggressionen.

Stellenwert der Vermittlung eines solidarischen Miteinanders und interkultureller Kompetenz

Das Kollegium hat geschlossen das Grundseminar „Lions Quest“ besucht „Erwachsen werden“. Neu hinzugekommen ist die „Fortbildung zum Klassenrat“ für einen Teil der Kollegen. Es gebe allerdings unter den Kollegen eine „*Lions-Quest-Fangemeinde*“, die sich regelmäßig trifft und Anschlussfortbildungen macht.

Interkulturelle Erziehung in einer globalen Welt ist nach Einschätzung der schulischen Experten etwas ganz Wichtiges, aber eben ein eigenständiges Handlungsfeld, das angesichts der Fülle bestehender Aktivitäten / Programme nicht systematisch entfaltet werden kann. Dies scheitert an den bestehenden personellen Ressourcen. Die Schulleitung hat nicht den Eindruck, dass im schulischen Alltag unterschiedliche Ethnien eine tragende Rolle spielen – weder bei Eltern und Schülern, noch bei Kollegen. Daher waren die unterschiedlichen ethnischen Zugehörigkeiten bislang weder ein Thema der schulischen Leitbilddiskussionen, noch Gegenstand systematischer Überlegungen zu möglichen Interventionen.

Gemeinsam mit externen Kooperationspartnern der politischen Weiterbildung wurden in den vergangenen Jahren in den 10. Klassen regelmäßig Projekte durchgeführt, u.a. „Demokratie lernen“ und „Demokratiewerkstatt“. Zudem besteht anlassbezogen eine Zusammenarbeit mit dem psychosozialen Helfersystem. Im Bereich der Sexualkunde kooperiert die Schule mit Pro Familia.

Gesamteindruck des Gesprächs

Die integrative Gesamtschule ist mit sozialstrukturellen Problemen / Schwierigkeiten konfrontiert, denen sie systematisch begegnet: Hierbei wird dem sozialen Lernen eine große Bedeutung und viel Raum gegeben. Die hohe Identifikation aller schulischen Akteure mit ‚ihrer Schule‘ stellt dafür eine wesentliche Grundlagen bereit.

Die Schule als einen Lebensraum zu organisieren, meint im Verständnis des Kollegiums und der Schulleitung im Besonderen, sich intensiv mit den teilweise prekären Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen auseinanderzusetzen und dies in schulische Überlegungen und Zusammenhänge mit einzubinden. In diesem Kontext ist ein wesentlicher programmatischer Anspruch der Schule, den Umgang mit Heterogenität sowohl als „Quelle eigener Stärken“ wie auch als „Herausforderung“ zu begreifen; dies setzt eine heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft voraus.

Eine „allseitige Bildung der Persönlichkeit“ erfordert, dass Lehr- / Lernprozesse eingebettet werden in eine Kultur der wechselseitigen Anerkennung, der Wertschätzung und des Lobens. Hier setzt die Schule auf Leistungsorientierung im Sinne einer Vorbildförderung: Es geht wesentlich um die eigene Entscheidung für ein nachahmenswertes Verhalten und die Anerkennung und Wertschätzung des gezeigten Verhaltens.

Ausgewählte Ergebnisse der Gruppendiskussion

Die ISS_D besitzt in der Einschätzung der Jugendlichen einen hohen Stellenwert in ihrem Lebensalltag. Es besteht nicht nur vordergründig eine große Zufriedenheit mit der schulischen Institution und allen beteiligten Akteuren, sondern viele der Schüler verbringen auch einen Großteil ihrer Freizeit, allerdings mangels anderer Möglichkeiten, auf dem Schulgelände oder in einer benachbarten Jugendeinrichtung.

Für die Befragten stellt sich das Besondere ihrer Schule als ein Netz unterstützender, integrativer Projekte und Aktivitäten dar, an dem sie selbst in unterschiedlichen Funktionen beteiligt sind. In diesem Engagement fühlen sie sich von Lehrern wie Mitschülern anerkannt und wertgeschätzt. Zudem fühlen sie sich überwiegend eingebunden in Entscheidungsprozesse, die sie selbst unmittelbar betreffen.

Diese Schule geht, wie sie die Jugendlichen beschreiben, über den Charakter eines geschützten Raumes für gemeinsame Lehr- / Lernprozesse hinaus; sie stellt sich für die Schüler als ein Lebensraum mit allen Brüchen und Widersprüchen dar. Der Umgang mit Heterogenität wird – wie sich zeigt – nicht nur als eine Herausforderung, sondern auch als eine Anmaßung und Zumutung erfahren. So ist es nicht erstaunlich, dass die Bedeutung der von uns fokussierten Facetten von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) im Schulalltag stark variiert.

Islamophobie und antisemitische Syndromfacetten werden zuerst einmal nur auf Nachfrage in eigene Überlegungen einbezogen; sie spielen im schulischen Alltag keine Rolle oder werden unterdrückt. Anders stellen sich hingegen ethnische Differenzierungen dar: die ethnische Dimension spielt in den weiteren Erörterungen eine zentrale Rolle.

Mit Blick auf das Zusammenleben im Stadtteil oder im eigenen Wohnquartier kommt es im ersten Affekt zu einer ethnischen Zuschreibung des Konfliktpotentials (gemeint sind hier Russen, Türken und Sinti), im Weiteren wird jedoch auch das Verhalten von Alteingesessenen (mit-) reflektiert. Häufiger werden in der gesamten Diskussion zunächst gesellschaftlich virulente stereotype Deutungsmuster argumentativ eingesetzt, um Zusammenhänge herstellen zu können, dann aber in späteren Überlegungen relativiert. Beispielsweise wird eine naturalistisch / biologistische Begründung gewählt - „*die Charakterwerte von Menschen aus wärmeren Ländern*“ -, um die Unausweichlichkeit von ethnisch-kulturellen Konflikten nachhaltig zu akzentuieren.

In der Praxis relativiert sich die Bedeutung von ethnischen Differenzierungen: sie scheint diffus: Nicht nur die Schülerschaft ist ethnisch heterogen zusammengesetzt, auch Peerbeziehungen sind bis auf wenige Ausnahmen multiethnisch geprägt, so dass über die Zugehörigkeit zu einer Gruppe ethnische Bindungen kaum entscheidend sind. Als Provokation und zur Inszenierung von Konflikten können jedoch ethnische wie auch religiöse Merkmale plötzlich an Bedeutung gewinnen. Übrigens wird in konflikthafter Situationen, insbesondere dort, wo es um die Ehre der Familie geht, „den Türken“ pauschal ein aggressives Verhalten zugeschrieben und dies erst später auf andere ethnische Gruppen übertragen.

Auch wenn dies nicht im Fokus unserer Untersuchung steht: Der Umgang mit Homosexualität stellt sich an dieser Schule als äußerst tabuisiert dar. Wer sich outet, braucht nach Aussagen der Schüler ein starkes Selbstvertrauen.

Der bislang nicht eindeutige Umgang mit Heterogenität steht im Widerspruch zur Neugier, Offenheit und Toleranz, die unsere Gesprächspartner teilweise gegenüber spezifischen Kulturmustern und interkulturellen Aspekten im schulischen Miteinander zeigen.

Nachdenklich stimmen hingegen Einstellungen / Haltungen und Verhaltensweisen der Befragten, die sie Menschen rechter Gesinnung gegenüber zeigen, von denen es sogar eine kleine Gruppe in der Schule gibt. Die Haltung der Schüler ist zumindest als indifferent zu bewerten. Man geht diesen Mitschülern aus dem Weg, man will nichts Genaues wissen. Das passt auch zum Umgang mit dem Thema Rechtsextremismus. Es ist überwiegend kein Interesse an rechter Aufklärungsarbeit vorhanden.

Für die Gewalt an der Schule haben, zumindest nach Aussagen der Schüler, die von uns fokussierten Facetten von GMF nur eine geringe Bedeutung.

Offene, physische Gewalt kommt im Schulalltag nur selten vor. Auffallend häufig und für uns überraschend werden von den Jugendlichen verbale und psychische Aggressionen angesprochen, die teilweise als verdeckte Phänomene beschrieben (Gerüchte, Intrigen, Verleumdungen) und unter dem Begriff „Mobbing“ als Verhaltensweisen erfasst werden können. Mitschüler werden immer wieder systematisch und dauerhaft gedemütigt, ausgegrenzt und demoralisiert. Derartige Konflikte sind nach Wahrnehmung der Schüler stark präsent im schulischen Alltag. Dabei können die Gewaltformen nicht unbedingt mit Kriterien gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit gefüllt werden, sondern stehen eher in einem „Winner-Loser“ Kontext. Das Opferprofil zeichnet sich durch unspezifische Kriterien aus.

Für uns erschreckend ist nicht nur die Verbreitung und Häufigkeit derartiger Phänomene, vielmehr zeigen die Berichte einzelner Betroffener die destruktive Rolle der entstehenden Gruppendynamik im Mobbingprozess für das schulische Zusammenleben: Zunächst wird ein potentiell Opfer ausgewählt, dann werden Gemeinheiten / Beleidigungen platziert, um einen Konflikt zu inszenieren. Es kommt zu gewalttätigen Übergriffen, die sich ständig wiederholen. Dem Täter stehen häufig Helfer zur Seite, die sein Verhalten nachahmen bzw. unterstützen. Und es gibt die Schüler, die in voyeuristischer Absicht, gleichgültig, voller Genugtuung oder hilflos das Treiben beobachten, dem Opfer jedoch keine Unterstützung geben.

Die Angst, „*da mit rein gezogen zu werden*“ und dann nicht mehr dazuzugehören, mehr noch: selbst zum nächsten Opfer zu werden erhöht die Bereitschaft, sich mit dem / den Täter/n gemein zu machen, sogar zu solidarisieren und dem Opfer die alleinige Schuld, zumindest aber eine Mitschuld einzuräumen.

Als fatal erweist sich die Gegenstrategie des Opfers, wenn es sich den pädagogischen Mitarbeitern / Lehrern anvertraut. Dies wird als Verrat betrachtet und zieht häufig eine Spirale von Gewalt-Gegengewalt nach sich, in der das Opfer nun selbst zum Täter wird.

Die stark verbreitete Bereitschaft innerhalb der Schülerschaft, sich mit dem Stärkeren zu solidarisieren und dem Opfer Hilfe zu versagen, kann nicht zuletzt dazu führen, dass sich autoritäre Strukturen innerhalb der Schülerschaft verbreiten können. Belege dafür lassen sich – bei aller gebotenen Vorsicht – im Datenmaterial finden: Zwei ehemalige Mobbingopfer lassen ihre Bereitschaft erkennen, sich mit Menschen rechter Gesinnung zu solidarisieren oder in Einzelfällen zumindest rechte Argumentationen zu übernehmen.

Aufgrund der großen Verbreitung von Mobbingphänomenen kann nicht ausgeschlossen werden, dass eine vergleichsweise hohe Anzahl von Schülern menschenfeindlichen Einstel-

lungen und Verhaltensweisen potentiell zugänglich ist und Konzepte für GMF hier Anknüpfungspunkte finden.

Wie aber lässt sich der starke Widerspruch zwischen dem eigenen, vielfältigen Engagement für die Mitschüler sowie der relativen Offenheit und Toleranz gegenüber den Mitschülern auf der einen und der Neigung zu einer Beteiligung am Mobbinggeschehen auf der anderen Seite, zumindest als „Möglichmacher“ erklären?

Die ISS_D gibt dem sozialen Lernen, wie wir aus dem Expertengespräch erfahren konnten, in besonderer Weise Bedeutung und Raum und setzt dabei stark auf Normen, d.h. auf die Vermittlung und Sicherstellung von Normen. Die Vorbildförderung ist eingebunden in eine Kultur der Wertschätzung und des Lobens, so dass ein hoher Erwartungsdruck auf den Schülern lastet. So könnte es durchaus sein, dass Mobbing hier eine Entlastungsfunktion einnimmt, um angestaute Aggressionen freien Lauf zu lassen. Zudem findet keine übergreifende Wertedebatte statt, so dass möglicherweise gesetzte Normen den Schülern zu starr erscheinen und sie auf diese Weise ‚auszubrechen‘ versuchen.

Denkbar ist aber auch, dass menschenfeindliche Verhaltensweisen als solche (nur noch) schwer für Jugendliche erkennbar sind, weil sie konform gehen mit eigenen alltäglichen Erfahrungszusammenhängen und dem gesellschaftlichen Mainstream-Denken.

Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Befunde für die Schule sind außerordentlich interessant und stellen einen Sonderfall in dem aus zehn Schulstandorten bestehenden Sample dar. So wird mit zahlreichen systematischen Aktivitäten zum sozialen Lernen eine Kultur der Anerkennung und Beteiligung geschaffen, die den Leistungsbegriff weit über die Fachleistungen hinausgehend öffnet. Dies hat eine ausgesprochen hohe Identifikation aller Schulakteure mit ihrer Schule zur Folge. Weitergehend als an anderen Standorten stellt sich Schule hier nicht nur als Schutzraum für konstruktives Lernen sondern in vorbildlicher Weise als gemeinsam zu gestaltender sozialer Lebensraum dar. Allerdings müssen wir vermuten, dass Beteiligungsprozesse in der Schule sehr stark auf die Setzung von Normen und die Zuweisung von Zuständigkeiten ausgerichtet werden. Die avisierte Kultur der Anerkennung scheint sich dagegen weniger über offene Diskursräume herzustellen, in denen Differenz sichtbar und wertvoll werden kann, wo Jugendliche mit unterschiedlichen Welt- und Selbstdeutungsangeboten unter eingeschränkter Verantwortung experimentieren und sich im Pluralismus orientieren können.

Die angeführten Überlegungen resultieren aus dem Tatbestand, dass trotz des sozialen Lernen und der grundsätzlich positiven Identifikation mit der Schule insbesondere das Mobbing stärker als an vielen anderen Schulen verbreitet zu sein scheint. Die häufige Identifikation mit den Stärkeren und Tätern, die Befürchtungen negativer Folgen bei einer praktizierten Zivilcourage und die scharfe Tabuisierung der Einschaltung von Lehrkräften deuten darauf hin, dass eine ‚Überregulierung‘ im Rahmen des sozialen Lernens auch kontraproduktiv wirken kann, wenn die Regelbildung nicht flankiert wird von offenen Diskursräumen für die Wertebildung.

Mögen ethnische oder religiöse Differenzierungen in der sozialen Interaktion und für die Peerbeziehungen an der Schule bislang noch keine größere Relevanz beanspruchen können, so sind ethnische Stigmatisierungen, etwa die Zuschreibung von Aggression an Personen türkischer Abstammung, sehr verbreitet. In spielerischer Form und bisweilen auch zur Inszenierung von Konflikten werden sie auch angewandt. Schließlich ist der Standort die einzige Schule, in der eine Gruppe bekennender Rechter ihren wenn auch marginalisierten

Platz hat. Und die Haltung zu rechten Zusammenhängen gerade von ehemaligen Mobbingopfern erscheint zumindest indifferent. Faktisch spiegeln sich selbst bei einigen unserer sozial engagierten Gesprächsteilnehmer Züge von autoritären Strukturen in der Schülerschaft, die in ihrem weiteren biografischen Verlauf ideologische Anknüpfungspunkte finden könnten, welche sich an den gesellschaftlich verbreiteten Facetten gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit orientieren. Das reine Postulat einer normierten Einheit in einer nicht näher beleuchteten soziokulturellen Vielfalt scheint jedenfalls keine hinreichende Vorbereitung auf die Orientierung in pluralistischen Zusammenhängen zu sein.

Fallstudie E: Die Schule OS_E

Kurzporträt der Schule

Zum Schulstandort

Der Standort der OS_E liegt in einem ausgewiesenen „sozialen Brennpunkt“. Der Stadtteil ist durch eine erhebliche soziale und ethnisch-kulturelle Heterogenität gekennzeichnet. Soziale Problemlagen, die besondere Anforderungen an Prävention und Integration gerade bei Kindern und Jugendlichen stellen, bestehen zumindest in einem Wohnquartier mit einer Wohnbevölkerung mit ausschließlich ethnischer Minderheitenzugehörigkeit und (unter ethno-kulturellen Gesichtspunkten) parallelgesellschaftliche Strukturen. Es lässt sich eine hohe Bevölkerungsdichte mit einem großen Anteil junger Menschen feststellen.

Lage und Verkehrsanbindung

Die Schule liegt am Rande eines Wohnquartiers, aber dennoch unweit der Hauptstraße. Umliegende Wohnbebauung überwiegend Einfamilien- und Reihenhäuser.

Bauliche Struktur / Ausstattung

Mehrere Schulgebäude mit Aula und Zweifachsporthalle, ansprechend saniert, neugestalteter Schulhof mit großflächigen Freizeitsport- und Grünanlagen

Schulform

Schule E gehört zu den „Schulen im Reformprozess“, d.h. zurzeit noch eine Ganztagschule im Sekundarbereich I, befindet sie sich jetzt in der Übergangsphase zur Oberschule; Ganztagesbetrieb an vier Tagen in der Woche.

Abschlüsse: Am Ende der 10. Klasse verlassen die Schüler die Schule mit der Berufsbildungsreife (BBR) oder dem Mittleren Schulabschluss (MSA). Die Gymnasiasten wechseln am Ende der 9. Klasse in die Oberstufen Bremens

Programmatische Ausrichtung / Leitideen (laut Schulprogramm)

Als Ganztagschule hat Schule E das Ziel, den Schülern ein behütetes, kompensierendes Leben mit einer spezifischen Tagesstruktur zu bieten, sie ans Lernen und Arbeiten heranzuführen und im Besonderen gemeinsame Lehr- / Lernprozesse auf der Grundlage von Anerkennung und Respekt zu ermöglichen. „Identifikation mit Schule“ und „Schule als Lebensraum“ sind die entsprechenden Leitgedanken.

Als UNESCO-Projektschule liegt ein Schwerpunkt der Schule auf gegenseitiger Achtung und respektvollen Umgang aller Nationalitäten, Kulturen und Religionen untereinander.

Sozialstruktur der Schülerschaft

Über 60% der Schüler haben einen Migrationshintergrund, sie stammen aus insgesamt 42 Ländern ab; größte ethnische Gruppen: „türkischstämmige Schüler“ und Schüler mit arabischen Wurzeln, einige Asylbewerber bzw. geduldete Flüchtlinge, größte religiöse Gruppe: Muslime.

Das Expertengespräch mit einer Angehörigen des Schulleitungsteams

Das Image des Stadtteils

Der Stadtteil gilt als ein „sozialer Brennpunkt“, dies wurde auch nach offiziellen Kriterien festgestellt. Der Ruf des Stadtteils ist nach Aussage unserer Expertin „*nicht besonders gut*“. Das ließe sich nur schwer an Kriterien festmachen. Sie habe aber den Eindruck, dass sich einige Bewohner einfach „*unbehaglich*“ fühlten durch den Anblick von Schwarzen und der großen Anzahl von Kindern und Jugendlichen. „*Jungs mit Machogehabe*“ trügen wesentlich zu diesem Gefühl bei. Die Kriminalitätsrate bei Jugendlichen sei wohl leicht erhöht im Stadtteil, aber es seien auch Konflikte „*unter Jugendlichen*“, nicht unbedingt ethnisch konnotiert. Sie fühlt sich persönlich sicher in ihrem Umfeld. Sie weiß aber, dass einige der Kollegen insbesondere den Bewohnern des benachbarten Wohnquartiers mit parallelgesellschaftlichen Strukturen Ressentiments entgegenbrächten.

Die Identifikation mit dem Stadtteil stelle sich sehr unterschiedlich dar: Es gebe einerseits Alteingesessene, die sich dort sicherlich zuhause fühlten, die aber multikulturelle Entwicklungen mit Misstrauen beobachten, und andererseits oft jüngere Familien, die wegen ihrer Kinder umsiedeln, weil sie nicht möchten, dass ihr Kind in diesem Stadtteil aufwächst.

Soziales und weltanschauliches Klima im Stadtteil

Menschen unterschiedlichster Nationalität, in der Mehrzahl aber Bewohner mit türkischem Migrationshintergrund, prägen das Bild des Stadtteils.

Über rassistisch oder ethnisch konnotierte Konflikte kann die Pädagogin nichts sagen, ihr sind keine gravierenden Vorfälle bekannt. Es gibt zwar Ansätze und Projekte, die auf interkulturelle Begegnungen und Austausch zielen, sie schätzt dennoch das Leben in diesem multikulturellen und multiethnischen Stadtteil mehr als ein Nebeneinander, nicht als ein Miteinander ein.

Über interkulturelle und integrative Aktivitäten im Stadtteil sei ihr wenig bekannt, Sportvereine, und dort insbesondere der Fußball sind für die Expertin am ehesten Orte, wo ethnisch-kulturelle oder nationale Differenzen eine Rolle spielen könnten.

Einbindung der Schule in den Stadtteil

Die Schule ist nach Meinung der Expertin stark im Bewusstsein der Migrantenfamilien verankert: Viele von ihnen sind hier schon in der 3. Generation vertreten. Des Weiteren bietet das großzügige schulische Freizeitgelände einen Treffpunkt für die umliegenden Wohnquartiere. Zudem besteht eine enge Verbindung zum Freizeithaus; zu den ansässigen Sportvereinen sind die Kontakte eher gering.

Zudem bestehen einige Kooperationen mit Stadtteilinstitutionen und eine kontinuierliche Mitarbeit in Arbeitsgemeinschaften / Projekten für „Jugendliche in besonderen Problemlagen“ und zu Partnerfirmen. Schließlich existiert eine enge Zusammenarbeit im präventiven Bereich und mit dem Kontaktpolizisten.

Das soziale und weltanschauliche Klima in der Schule

Das „Klima“ zwischen Lehrern und Schülern schätzt die Expertin als insgesamt freundlich und respektvoll ein. Dies sei ihnen auch von Außenstehenden und mit den Ergebnissen einer externen Evaluation bestätigt worden. Die Identifikation der Kollegen und der Schüler bewertet sie als sehr hoch.

Es sind zwar ausgeprägte türkische Gruppen wahrzunehmen, aber keine expliziten Auseinandersetzungen zwischen Türken und Kurden in Fortführung bestehender politischer Konflikte. Es gibt aber auch gemischte Gruppen, häufig klassenbezogen, wobei ihrem Eindruck nach bildungsorientierte Schüler sich eher mischten, die anderen blieben lieber unter sich.

Bedeutung des ethnischen und religiösen Pluralismus im Schulalltag

Ethnische und religiöse Differenzen spielten bewusst keine große Rolle: In der Werteerziehung im Fachunterricht werde natürlich auf andere Religionen und Feste eingegangen, und es bestehe die Möglichkeit, individuelle Erfahrungen und Sichtweisen einzubringen, dennoch „wollen wir diese Unterschiede nicht so stark in den Vordergrund stellen“.

So wird z.B. das Weihnachtsfest gemeinsam gefeiert, wenn auch auf freiwilliger Basis. Die Klassen werden geschmückt: „*Da sind wir der Meinung, dass wir eben eine Schule in Deutschland sind, und in Deutschland wird Weihnachten gefeiert, und dann feiert man auch Weihnachten und sagt nicht, dann müsste man auch das und das und jenes Fest feiern*“. So ganz unrecht habe Helmut Kohl mit seiner doch „etwas verpönten Leitkultur“ ja nicht gehabt, gibt das Mitglied der Schulleitung zu bedenken, „es gibt hier ja eine Kultur und die wollen wir auch haben, und die Kinder finden das auch gut“.

Ethnisch oder religiös begründete Probleme oder Konfliktlagen im Schulalltag

Nach Angaben der Pädagogin gibt es keine größeren Konflikte entlang ethnischer oder religiöser Kriterien, auch in der Vergangenheit nicht. Rassistische Einstellungen, vermutet die Expertin, gebe es sicherlich unausgesprochen, verdeckt bei einzelnen Schülern, die das höchstens in einem Konflikt nach außen tragen.

Stellenwert der Vermittlung sozialer und interkultureller Kompetenzen

Die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen ist nicht programmatisch angelegt. Das Miteinander werde befördert, allerdings nicht mit Blick auf unterschiedliche Kulturen, sondern in der Werteerziehung: Es geht eher um ein generelles Miteinander. Als Programm gibt es in der 5. Klasse ein Sozialtraining.

Zentrales Moment der pädagogischen Arbeit sei die Integration: „*Eigentlich besteht unsere ganze Arbeit hier aus Integration*“, so die Expertin. Es geht zunächst um die Aufarbeitung sprachlicher Defizite und Verhaltensauffälligkeiten, „*anders kann ein Kind nicht integriert werden*“. So sind Sprachförderung und Verhaltenserziehung „*ein Feld, das immer beackert werden muss*“, insbesondere wenn es um die Achtung von Mädchen und Frauen geht.

Die Arbeit gegen rechtes Gedankengut erfolgt zunächst als ein historischer Rückblick auf die Zeit des Nationalsozialismus. Als aktuelles Thema „Rechtsextremismus“ wird es von vielen Kollegen nicht systematisch, sondern eher projektbezogen bearbeitet. Mangels aktueller Notwendigkeiten stehe diese Arbeit jedoch nicht im Vordergrund der schulischen Arbeit.

Es bestehen zu unterschiedlichen Institutionen u.a. im Bereich der Politischen Bildung überwiegend projektbezogene Kooperationen.

Gesamteindruck des Gesprächs

Als „Brennpunktschule“ steht für Schule E die Organisation eines „Lebensraums“ für Kinder und Jugendliche im Mittelpunkt ihrer Arbeit. Dieser Lebensraum soll den Schülern in zumeist schwierigen Lebenslagen die Sicherheit und Kontinuität geben, die sie für einen wertschätzenden Umgang miteinander und für gemeinsame Lehr- / Lernprozesse benötigen.

Dies bedarf wesentlich eines respektvollen Umgangs in heterogenen Zusammenhängen: So besteht ein weiterer programmatischer Anspruch der Schule darin, in der Vielzahl und Vielfalt von unterschiedlichen Kulturen, Religionen, Weltanschauungen und Wertmaßstäben eigene Standpunkte zu entwickeln und zwar in übergreifenden Verständigungsprozessen. Was früher die primäre Sozialisationsinstanz Familie leistete, nämlich die (kulturelle) Deutung / Gewichtung und Vermittlung grundlegender Wertmaßstäbe wie z.B. von Respekt, wird heute als gesellschaftliche Anforderung zunehmend an Schule herangetragen, die sich dem stellen muss, soll ein Miteinander gelingen. Daher ist nicht nur respektvoller Umgang miteinander ein Leitbild dieser Schule, sondern die Auseinandersetzung über Respekt als Wert im schulischen Alltag steht ganz oben auf der Schulagenda.

Ergebnisse aus der Gruppendiskussion

Schule OS_E hat als „Lebensraum“ in den Augen der befragten Schüler einen großen Stellenwert, obwohl er in seiner Funktion als Schutzraum mit Laborcharakter in all seinen Facetten und mit Brüchen und Widersprüchen gedacht werden sollte.

Zunächst ist eine hohe Identifikation mit der Institution Schule und den Mitschülern erkennbar, die sich nicht zuletzt an den Motiven für das schulische Engagement ablesen lässt. Unsere Gesprächspartner wollen sich in Gestaltungsprozesse aktiv einbringen und sich für ein friedliches Miteinander aller schulischen Akteure einsetzen. Wie sehr sie sich bereits den schulischen Normen verpflichtet sehen, zeigen u.a. Bemühungen, bei Konflikten mit den Jüngeren angemessen zu intervenieren.

Seit einem medienwirksamen Gewaltübergriff vor einigen Jahren, der für die gesamte Schule zu einem Schlüsselerlebnis und Wendepunkt wurde, ist die Schülerschaft, zumindest den Aussagen der Befragten nach zu urteilen, in hohem Maße sensibilisiert in der Wahrnehmung von und im Umgang mit menschenfeindlichen Einstellungen und Verhaltensweisen. Schule E hat, so die einhellige Schülermeinung, jetzt einen „besseren Ruf“ aufgebaut, dem auch sie sich verpflichtet fühlen.

Daher zeigen Phänomene von Entwertung, Diskriminierung und Ausgrenzung im Schulalltag deutlich weniger Präsenz als noch bis vor einigen Jahren, in denen es „*extreme Zeiten*“ gab. Gewalttätige Übergriffe in ihren unterschiedlichen Ausdrucksformen bis hin zu klassischen Mobbingprozessen finden, den Berichten der Schüler nach zu urteilen, in einem noch überschaubaren Rahmen statt. Diese Konflikte können kaum mit den von uns fokussierten Facetten von GMF inhaltlich gefüllt werden.

Ausgrenzungen sind für die Diskutanten im Verhältnis untereinander kaum festzustellen. Die Peergroups und Cliques setzen sich überwiegend multiethnisch zusammen. D. h. beim Zugang zu diesen wichtigen sozialen Netzwerken sind ethnische oder religiöse Bindungen weitgehend irrelevant. Das heißt allerdings nicht, dass ethnische oder religiöse Kriterien im Umgang untereinander überhaupt keine Rolle spielen. Die Schüler wissen sehr genau um die stigmatisierende Wirkung von rassistischen und fremdenfeindlichen Entäußerungen und Beschimpfungen. Aus diesem Grund kommt die Verwendung von ethnischen oder religiösen Kategorien in stigmatisierender Absicht einem absoluten Tabubruch gleich und hat eine stark konflikteskalierende Wirkung.

Von vielen Lehrern fühlen sich muslimische Schüler in ihrem Glauben nicht ernstgenommen. Sie vermissen einen wirklichen Diskurs in Glaubensfragen und zum Thema Religiosität: Anstelle einseitig vorgetragener Behauptungen, Standpunkte und / oder vermeintlicher Wahr-

heiten wünschen sich die Jugendlichen wechselseitige Austausch- und Verständigungsprozesse.

Eine Sonderrolle nimmt offensichtlich der Umgang mit Homosexualität ein: „Schwulsein“ ist absolut stigmatisiert, obwohl Vorstellungen und Wissen über Homosexualität recht diffus bleiben.

Im Umgang mit dem Thema „Rechtsextremismus“ zeigen sich viele der Schüler politisch aufgeschlossen und kenntnisreich. Über das Wissen vom ‚klassischen‘ rechten Dresscode und von anderen szenetypischen Merkmalen, von bestimmten Kleidungsmarken und einschlägigen Musikgruppen hinaus, haben sich einige Jugendlichen mit rechten Ideologiefragmenten intensiv auseinandergesetzt oder verfügen im speziellen Fall eines Punks sogar über (Konfrontations-) Erfahrungen mit Angehörigen der rechten Bremer Szene. Gleichwohl bekunden die Jugendlichen überwiegend ihr Interesse an einer weiteren Aufklärungsarbeit gegen rechtes Gedankengut.

Obwohl einige der Befragten mit Migrationshintergrund in ihrem Stadtteil oder Wohnquartier alltäglichen Formen fremdenfeindlicher Ressentiments und / oder Rassismen durchaus persönlich begegnen, fühlen auch sie sich, ebenso wie ihre Mitschüler, keineswegs von Menschen mit rechter Gesinnung bedroht. Sie geben Neonazis durchweg keine Chance.

Der Umgang mit Heterogenität gehört für die Schüler zur Normalität ihres Alltags. Beachtlich ist die erkennbare Qualität interkultureller Kompetenzen, die sich bei vielen der Schüler abzeichnet, obgleich die Vermittlung dieser Fähigkeiten weder explizit programmatisch angelegt ist, noch als systematische Aktivitäten im Unterricht zu finden sind. Der Referenzhorizont scheint daher eher das eigene lebensweltliche Umfeld zu sein. Die Schüler verfügen in Einzelfällen sogar über ein ausgeprägtes Differenzierungsvermögen und vergleichsweise hohes Deutungsspektrum in der Reflexion von spezifischen Kulturmustern und kulturellen Zusammenhängen.

„Gleichwertigkeit“ als Grundlage eines wertschätzenden, respektvollen Umgangs und impliziter programmatischer Anspruch der Schule, findet sich nach Ansicht der Befragten nicht auf allen Ebenen wieder. So zeichnen sich insbesondere im Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern einige Einschränkungen ab. Die Jugendlichen berichten von Ressentiments und Ungleichbehandlungen einzelner Pädagogen den Schülern gegenüber, die teilweise menschenfeindlich gedeutet werden (können), so dass die Pädagogen nicht immer eine Vorbildfunktion einnehmen.

In diesem Kontext verweisen die Bemerkungen der Schüler auf einen gravierenden Aspekt von Diskriminierung: Wenn schon nicht ethnisch-kulturelle Vorbehalte, so doch in sozialem Verhalten begründete. Schüler, die sich durch auffällige, abweichende Verhaltensweisen auszeichnen, werden stigmatisiert und bekommen unabhängig von ihrem weiteren Verhalten, so jedenfalls die Schülermeinung, von den Lehrkräften *„meistens keine zweite Chance“*.

Diese Einschätzung stimmt einigermaßen bedenklich, soll doch der Lebensraum Schule als weithin geschützter Ort den Jugendlichen auch Handlungs- und Gestaltungsfreiräume zugestehen, in dem sie sich bei reduzierter Verantwortlichkeit ausprobieren dürfen, und dies auch in vom Normalen abweichenden Formen. Zudem muss es für die Schüler möglich sein, eigene Fehler einzugestehen und einen neuen Anfang zu machen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Schule E es durchaus gelingt, ein sozial und weltanschaulich offenes Klima herzustellen, in dem die Schüler, wenn auch weniger programma-

tisch angelegt oder systematisch vermittelt, und nur mit eingeschränktem Laborcharakter auf ein Leben in Vielheit vorbereitet werden. Dass sie sich aufgeschlossen, politisch sehr interessiert und kenntnisreich zeigen, kann als ein Beleg dafür gewertet werden.

Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse

Das soziale Klima an der Brennpunkt-Schule mit einem sehr hohen Anteil an Schülern mit ethnischen Minderheitenstatus erscheint als sehr stark geprägt von einem gravierenden Gewaltvorfall, der einige Jahre zurückliegt. Bis zu jenem Zeitpunkt waren offenbar auch kollektivistische Konflikte entlang ethnischer Linien sehr verbreitet. In Reaktion auf diesen Vorfall kam es zu einer Tabuisierung von ethnischen oder religiösen Diskriminierungsversuchen, so dass die Facetten gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit wie z. B. Rassismus, Fremdenfeindlichkeit oder Islamophobie im Schulalltag inzwischen kaum mehr Relevanz beanspruchen können.

Pädagogisch wurde auf die vormalige Situation in einer Weise reagiert, die Verbindendes im Sinne eines konfliktfreien Miteinanders ins Zentrum des sozialen Lernens stellt, dieses Verbindende jedoch nicht über bestehende soziokulturelle Differenzen herleitet. Mutmaßlich schreckt man wegen der Erfahrungen vor einer Auseinandersetzung mit Differenz zurück. Stattdessen orientiert man sich offensiv an einer deutschen „Leitkultur“ und bezieht sich hierbei auf die gemeinsame Sprache und das Weihnachtsfest. Dies führt allerdings dazu, dass Differenz in der Schule unsichtbar bleibt und sich speziell die Muslime in ihrer weltanschaulichen Selbstpositionierung von den Lehrern missachtet fühlen. Den Schülern vermittelt sich teilweise der Eindruck, dass die Pädagogen bestimmten negativen Stereotypen in der Bewertung etwa des Islam verhaftet bleiben und ihn damit entwerten. Und tatsächlich werden in diesem Kontext von Seiten der Schulleitung ausschließlich negative Aspekte assoziiert (Frauendiskriminierung, Macho-Verhalten). Teilweise wird auch eine Ungleichbehandlung in der praktischen Arbeit mit den Schülern wahrgenommen.

Ungeachtet der pädagogischen Praxis schöpfen die Schüler aus ihrer außerschulischen Lebenswelt eine beachtliche interkulturelle Kompetenz. Ähnlich wie mit der interkulturellen Kompetenz wird auch die Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus nicht als vorrangiges Handlungsfeld erachtet. Und wieder ist festzustellen, dass die Schüler erstaunlich gut informiert sind. Zwar gibt es Berührungspunkte mit Trägern rechter Gesinnung, doch stellen sie offenbar keine größere Bedrohung dar. Gleichwohl wünschen sich die Schüler eine intensivere Thematisierung des Rechtsextremismus in der Schule.

Die Peergroups an der Schule verlaufen weitestgehend quer zu ethnischen oder religiösen Grenzen. Insgesamt fühlen sich die Schüler wohl an der Schule und sehen sich dem verbesserten Ruf der Einrichtung stark verpflichtet. Anders als an vielen anderen Standorten greifen sie bei Konflikten in den unteren Jahrgängen engagiert ein. Insgesamt scheinen sie auch damit einverstanden zu sein, dass die Schule als Institution entschiedener als früher bei Konfliktfällen gegen Schüler vorgeht. Weniger einverstanden sind sie allerdings mit dem Eindruck, dass die Jugendlichen bei abweichendem Sozialverhalten in der Schule von den Lehrern keine zweite Chance erhalten, also nachhaltig stigmatisiert sind. Und diese Klage ist berechtigt, soll die Schule doch auch immer ein Experimentierfeld für unterschiedliche Handlungs- und Deutungsangebote sein.

Fallstudie F: Schule GS_F

Kurzporträt der Schule

Zum Umfeld der Schule

Die Schule GS_F hat ihren Standort in einem gutbürgerlichen Wohnquartier, jedoch in einem Stadtteil, der von Gegensätzen geprägt ist, d.h. in dem sich sowohl etablierte bürgerliche Milieus, als auch (in kleinerem Umfang) Wohnquartiere mit sozial Benachteiligten befinden. Insgesamt gehört der Stadtteil zu den weniger sozial belasteten.

Lage und Verkehrsanbindung

Die Schule befindet sich in einer Randlage des Stadtteils in einem Wohngebiet mit niedriger Reihenhaus- bzw. Einzelhausbebauung. Von der Hauptverkehrsstraße liegt die GS_F einige Gehminuten entfernt, die Verkehrsanbindung ist dennoch nicht ungünstig.

Bauliche Struktur / Ausstattung

Die Gebäude stammen aus dem Beginn der 1970er Jahre

Schulform

Die Gesamtschule bietet alle bremischen Schulabschlüsse der Sek. I an.

Haupteinzugsgebiet

60% der Schüler kommen aus der unmittelbaren Region, 10-20% aus den angrenzenden niedersächsischen Gebieten.

Programmatische Ausrichtung / Leitideen (laut Schulprogramm)

Verpflichtung als „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“

Sozialstruktur der Schülerschaft

Relativ geringer Anteil türkischstämmiger Schüler, traditionell relativ hoher Anteil an Schülern aus Spätaussiedlerhaushalten. Rechtlich geduldete Ausländer / Flüchtlinge sind absolute Einzelfälle. Der Anteil ausländischer Schüler liegt deutlich unter 10% und ist damit sehr gering.

Das Expertengespräch mit dem Schulleiter und einer Fachlehrerin für Politik / Geschichte

Das Image des Stadtteils...

Der Stadtteil gilt relativ zur Gesamtsituation im Land Bremen als eher gut bürgerlich und weitgehend problemlos. Entsprechend erfolgt keine Zuweisung von Sozialarbeitern. Die Identifikation der Bewohner mit ihrem Stadtteil ist nach Angaben der Schulleitung hoch. Er werde als „das Dorf“ bezeichnet, „man kennt sich und findet das auch ganz nett“. Mit Blick auf andere Stadtteile sei dies hier eine „Enklave“. Die fast familiäre Atmosphäre überträgt sich nach Angaben des Schulleiters auf die Schule, die vielfach schon von den Eltern der Schüler besucht worden wäre. Man finde hier eine „richtig bodenständige Ortsgebundenheit“.

...und sein soziales und weltanschauliches Klima

Von einer überwiegend zu den Grünen/Bündnis 90 tendierenden Weltanschauung bis hin zu konservativeren Einstellungen sei alles vorhanden. Daneben gebe es eine starke und sehr

aktive protestantische Kirchengemeinde, in der auch außerhalb des Konfirmandenunterrichtes im Jugendbereich sehr viel geschehe, viele Schüler seien eingebunden.

Gleichwohl schätzen beide Experten den Alltag im Stadtteil nicht als konfliktfrei ein: ethnisch-kulturelle oder religiöse Kriterien scheinen jedoch in Konflikten kaum noch eine tragende Rolle zu spielen. Gewalttätige Übergriffe zwischen „Russen“ und „Türken“ seien zurzeit nicht präsent, früher wäre dies häufiger der Fall gewesen.

Sie vermuten, dass mit Blick auf Rassismus und Fremdenfeindlichkeit bei den Bewohnern unterschwellige Ressentiments und Vorurteile vorhanden und verbreitet seien, ein „Sprengstoff“, wenn auch nicht offensichtlich. Im Umfeld der Schule werde dies thematisiert. So fand im letzten Jahr im Dorfgemeinschaftshaus der Nachbargemeinde ein (Info-) Abend über Rassismus und Fremdenfeindlichkeit statt, der u.a. von einer Mutter initiiert wurde, deren Kinder diese Schule besuchen. Hintergrund für die Veranstaltung war, dass es bereits Vorfälle gab und „weil die Eltern sich kümmern...“. Die Elternschaft sei relativ gut vernetzt, auch in der Nachbargemeinde. Dort wurde vor einigen Wochen zum „Aufmucken gegen rechts“ aufgerufen, dem auch viele ihrer Schüler folgten.

Einbindung der Schule in den Stadtteil

Sie sind als schulische Institution zwar nicht an der Quartiersentwicklung beteiligt, stehen aber in engem Austausch mit dem Ortsbeirat. Über die Kooperationen mit verschiedensten (Stadtteil-) Institutionen sind sie stark in den Stadtteil eingebunden. So besteht eine enge Kooperation mit dem zuständigen Kontaktpolizisten, die bis in das Revier hineinreicht. Eine Zusammenarbeit mit der Kirchengemeinde findet dagegen sporadischer statt. Nachmittags werden einige Räume von der Kreismusikschule genutzt.

Soziales und weltanschauliches Klima an der Schule

Als zentrale Einrichtung in dieser Region wird die Schule nach Angaben ihres Leiters stark angewählt. Bei Schülern wie auch Eltern sei eine hohe Identifikation mit „ihrer“ Schule festzustellen. Ethnisch-kulturelle oder religiöse Zugehörigkeiten spielen im „schulischen Alltag nach Einschätzung beider Experten keine entscheidende Rolle. Auch die Gruppenbildungen folgten nicht derartigen Kriterien, sondern folgen anderen (Differenzierungs-)Merkmalen: Entscheidend seien eher Bildungsstand und soziale Herkunft bzw. sozialer Status. Viele der Gymnasiasten hätten nachmittags einen „vollen Terminkalender“, während sich die Hauptschüler an der Bushaltestelle trafen oder den Nachmittag mangels anderer Möglichkeiten auf dem Schulgelände verbrächten.

Ethnisch oder religiös begründete Probleme oder Konfliktlagen im Schulalltag

Nach Aussagen des Schulleiters ist es schwierig, dies an konkreten Beispielen festzumachen. Er denkt, fremdenfeindliche Einstellungen seien in dieser Schule wie in der gesamten Gesellschaft latent vorhanden. Beide Experten schätzen allerdings den überwiegenden Teil der Phänomene als ein Spiel ein. Es werde mit Zuschreibungen gespielt, häufig im Spaß und ohne weitere Folgen.

Vor einem Jahr gab es eine konflikthafte Situation mit rassistisch-nationalistischem Hintergrund zwischen einer türkischstämmigen Lehrerin und der Elternschaft, die sehr „hochgekocht“ wurde, der letztendlich bei einem Elternabend mit der Schulleitung kein Thema (mehr) war – die Eltern haben nicht offiziell Stellung bezogen.

Stellenwert der Vermittlung interkultureller Kompetenzen und eines solidarischen Umgangs

Zur Bedeutung der Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen gibt es laut Schulleitung im Schulprogramm keine Aussagen; zunächst geht es ihnen um die Stärkung des sozialen Lernens, des Miteinanders in heterogenen Klassenverbänden. In diesem Sinne sei Integration nicht auf ethnisch, religiöse oder nationale Aspekte beschränkt, sondern ein Schwerpunkt ihrer Arbeit sei die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Daher steht die Vermittlung spezifisch interkultureller Kompetenzen nicht im Vordergrund. In einigen Bereichen wie dem Ethikunterricht finde dennoch anlass- und themenbezogen eine informelle, nicht systematisch betriebene interkulturelle Verständigung statt.

Im Umgang mit dem Thema Rechtsextremismus findet über den normalen Lehrplan hinaus eine enge Zusammenarbeit mit einer ausgewiesenen Facheinrichtung der politischen Bildung statt; dies sei allerdings nicht systematisch angelegt, sondern ist immer projektbezogen.

Ausgewählte Ergebnisse der Gruppendiskussion

Die Schule GS_F hat ihren Standort in einem gutbürgerlichen Wohnquartier, in einem Stadtteil, der durch Gegensätze geprägt ist, d.h. in dem sich sowohl etablierte bürgerliche Milieus, als auch – in kleinerem Umfang – Wohnquartiere mit sozial Benachteiligten befinden. Hier hat Schule als ein integrativer „Lebensraum“ für die von uns befragten Schüler einen hohen Stellenwert. Es besteht ein überwiegend gelungenes Miteinander, obgleich die Beiträge eine durchaus kritische Gesprächskultur auch der Lehrerschaft gegenüber erkennen lassen.

Die Motivlagen für das Engagement der Beteiligten zeigen sich weniger strategisch-funktional ausgerichtet, sondern zielen überwiegend altruistisch auf die Gestaltung eines weitgehend konfliktfreien schulischen Miteinanders ab. Die Befragten geben sich teilweise sehr aufgeschlossen und politisch zumindest gut informiert; einige von ihnen bringen ihre politischen Einstellungen darüber hinaus auch öffentlich zum Ausdruck. Der Common Sense in der Gesprächsrunde ist eine eher links-liberale Weltanschauung, nationalistisch-konservative Haltungen sind dagegen nicht festzustellen.

Die Gruppenbildungen innerhalb des schulischen Lebens wie auch im Freizeitbereich bewegen sich im Rahmen des ‚Normalen‘; auch hier zeigen sich die Jugendlichen sehr aufgeschlossen und tolerant. Die Peergruppen sind durchweg heterogen, wobei für eine Zugehörigkeit ethnisch-kulturelle oder religiöse Merkmale keine Rolle spielen. Eine starke Bindungsfunktion nehmen stattdessen gemeinsam geteilte Interessen und Vorlieben ein; insbesondere mit Blick auf jugendkulturelle Ausprägungen bzw. subkulturelle Elemente ist hier der spezifische „Style“ zu nennen, der nicht nur auf das Äußere beschränkt bleibt, sondern mit der entscheidenden Kombination von Kleidungs-, Tanz- und Musikstil die Abweichung von der Normalität ausdrücken, Aufmerksamkeit gewinnen und nicht zuletzt provozieren soll.

Die Präsenz unterschiedlicher Gewaltformen hat aus der Sicht der Teilnehmenden in den letzten Jahren / Monaten stark abgenommen. Es gab dominierende Gangs mit kriminellem Potential, darunter auch Mädchen als Tätergruppe, deren Verhalten sich durch eine erhebliche Aggressivität auszeichnete. Sie schikanierten, demütigten und verletzten teilweise in perfider Weise ihre Opfer, d.h. die Übergriffe fanden auch im Verborgenen statt, ohne unliebsame Zuschauer und / oder mögliche Helfer.

Die Ursachen für Konflikte im Schulalltag sind kaum in ethnisch-kulturellen oder religiösen Differenzen zu suchen, wenngleich es vorkommen kann, dass rassistische und fremden-

feindliche Äußerungen aus „*Spaß unter Freunden*“ getätigt werden und diese dann zur weiteren Eskalation wesentlich beitragen. Übrigens werden islamophobe und antisemitische Syndromfacetten von den Befragten nicht selbst ins Gespräch gebracht. Sie haben offenbar für die Jugendlichen keine Bedeutung.

Eine im Umgang miteinander häufiger vertretene Form der strategischen Auseinandersetzung scheint das Diskreditieren („*Dissen*“) zu sein, ein nicht untypisches jugendliches Handeln, das durchaus einzelne Kriterien des Mobbinges beinhaltet, aber zumeist nicht systematisch und dauerhaft ausgeführt wird.

Daneben gibt es in Einzelfällen klassische Mobbingprozesse, in deren Mittelpunkt Opfer als „Loser“ stehen, die innerhalb der Klassengemeinschaft einen dauerhaft schweren Stand haben. Zwar wird von einigen der Befragten in Betracht gezogen, den so Stigmatisierten zu Hilfe zu kommen, doch die Angst, in den Konflikt mit ‚reingezogen‘ zu werden, überwiegt. Anders herum wissen die Befragten auch von Zwischenfällen im näheren Schulumfeld zu berichten, wo sie Mitschülern gegen die Bedrohung von außerschulischen Jugendgangs solidarische Unterstützung leisteten.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass dominante Konflikte im schulischen Alltag jenseits von kollektivistischen Kategorien zumeist in einem ‚Winner-Loser‘ Kontext angesiedelt sind, so dass die von uns fokussierten Facetten von GMF kaum Bedeutung erlangen. In Ansätzen, die von den Schülern allerdings gleich relativiert werden, findet sich allerdings auch hier eine ethnisch gedeutete Zuschreibung von Gewaltpotential.

Im Umgang mit dem Thema „Rechtsextremismus“ zeigen sich die Beteiligten sehr gut informiert, sowohl was die Kenntnisse über szenetypische Ausdrucks- und Erscheinungsformen, als auch rechte Ideologieansätze und Bestrebungen angehen. Dies führen die Schüler nicht nur auf das eigene Interesse an einer politischen Aufklärungsarbeit zurück, sondern beziehen die teilweise recht intensive Auseinandersetzung mit diesem Themenkomplex im Unterricht in ihre Überlegungen mit ein.

Zwar können sie in Einzelfällen von persönlichen Erfahrungen / Begegnungen mit rechts Gesinnten berichten, so sehen sie Neonazis doch eindeutig als „Loser“ und weniger als ein gesellschaftspolitisches Risiko. Obwohl in diesem Kontext das Verhalten eines älteren Pädagogen problematisiert wird, das von den Schülern als ausländerfeindlich gedeutet wird, räumen sie der Etablierung rechten Gedankengutes an ihrer Schule kaum Chancen ein.

Respekt, Toleranz und Zivilcourage sind für die Befragten nicht nur grundlegende Bedingungen eines friedlichen Miteinanders, sondern werden in konflikthafter Situationen von den Schülern bei ihren Lehrern oftmals vermisst. Daher häuft sich die Kritik von Schülerseite an der mangelnden Bereitschaft der Pädagogen, in Konflikte entschieden genug einzugreifen, bestehende Schulregeln durchzusetzen und damit gelebter Zivilcourage als einen programmatischen Anspruch der Schule sichtbaren Ausdruck zu verleihen. Es besteht eine stark negative Haltung gegenüber der Verpflichtung einer „Schule mit Courage“, hier wäre ein direkter Anknüpfungspunkt für „*pro aktiv gegen rechts*“ zu sehen.

Abschließend betrachtet scheint der Anspruch der Schule GS_F, einen integrativen Lebensraum in der Heterogenität von unterschiedlichen Milieus, Lebensstilen und / oder Kulturen zu bieten, in weiten Teilen zu funktionieren, auch wenn eine systematische programmatische Ausrichtung z. B. der Vermittlung interkultureller Kompetenzen nicht vorhanden ist.

Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Schule sticht aus dem Sample positiv hervor. Sie ist die einzige Schule, in der von Schülerseite ein kultureller Pluralismus, ausgedrückt in differenten Lebensstilen und Deutungsmustern, insgesamt positiv belegt ist. Toleranz und die Wertschätzung von Differenz gedeihen hier in einem weltanschaulich tendenziell links-liberal ausgerichteten Klima, das soziokulturellen Innovationen gegenüber aufgeschlossen ist. Ethnische oder religiöse Grenzbeziehungen sind in der Interaktion weitgehend irrelevant.

Wenngleich auch hier gesellschaftlich verbreitete ethnische Negativzuschreibungen und das „Spiel“ mit ethnischen Kategorien anzutreffen sind, entäußern sie sich in einem sozialen Raum, der von (Selbst-)Kritik und der Bereitschaft zur Differenzierung geprägt ist. Verbreitete Ressentiments gegen Minderheiten aus dem Umfeld wie auch manifeste Konflikte zwischen Angehörigen ethnischer Gruppen wirken kaum auf die Schülerschaft hinein. Religiös hergeleitete Vorbehalte oder Diskreditierungen oder auch Homophobie scheinen weitgehend irrelevant. Die Facetten gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit finden somit auf Schülerseite kaum Platz.

Der Rechtsextremismus findet hier kaum Anknüpfungspunkte, wobei die Schüler überraschend gut über dessen Ausdrucksformen und Ideologie unterrichtet sind. Dies dürfte auch das Ergebnis einer engen – wenn auch nicht systematischen – Kooperation der Schule mit einem pädagogischen Fachdienst geschuldet sein.

Diese insgesamt sehr positiven Ergebnisse müssen insoweit überraschen, als neben Eltern, die sich etwa gegen die Beschäftigung einer türkischstämmigen Lehrerin gewandt haben, besonders die Lehrer aus Sicht der Schüler nicht unbedingt eine Vorbildfunktion mit Blick auf die interkulturelle Kompetenz und das solidarische Miteinander in der Schule einnehmen. Zwar ist die Schule programmatisch auf das soziale Lernen in heterogenen Zusammenhängen ausgerichtet, doch wird einem Teil des Lehrkörpers Respektlosigkeit, fehlende Toleranz und eine wenig ausgeprägt Zivilcourage attestiert. Bei einem Angehörigen des Kollegiums machen die Schüler gar eine rechte Gesinnung aus. Die offene und kritische Haltung der Schüler, die grundlegend für einen konstruktiven Umgang mit und in Vielfalt ist, wird gerade in der Kritik am Lehrkörper deutlich.

In den vergleichsweise seltenen Fällen von Mobbing kommt es öfters zu Solidarisierungen mit den Tätern, manchmal aber auch zur effektiven Unterstützung der Opfer; ein Verhalten, das von Lehrern offenbar sehr vermisst wird. Selbstkritisch räumen sie mit Blick auf das Zertifikat „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ ein, dass das Letztere für die Schule kaum gelte.

Fallstudie G: Die Schule OS_G

Kurzporträt der Schule

Zum Schulstandort

Früher eher als ein Arbeiterviertel bekannt, hat der Stadtteil in den vergangenen Jahrzehnten durch den Zuzug von Akademikern und „sozialen Aufsteigern“ eine sozialstrukturelle wie auch bauliche Aufwertung erfahren. Er zeichnet sich durch eine starke Heterogenität von sozialen Schichten und Milieus aus. Es besteht eine relativ stabile soziale Lage im Stadtteil.

Lage und Verkehrsanbindung

Inmitten eines Wohnquartiers gelegen, mit öffentlichen Verkehrsmittel gut erreichbar.

Bauliche Struktur / Ausstattung

Mehrere Schulgebäude mit teilweise alter Bausubstanz, überwiegend saniert.

Schulform

Schulzentrum (noch) in der Übergangsphase zur Oberschule mit Oberstufe in gebundener Ganztagsform.

Programmatische Ausrichtung / Leitideen (laut Schulprogramm)

Zertifiziert als „Schule gegen Rassismus – Schule mit Courage“ ist die Leitidee der Schule G, eine „Schule für alle“ zu sein. Anspruch und Ziel ist die bestmögliche Förderung von Kindern verschiedenster Begabungen sowie der produktive und konstruktive Umgang mit der daraus resultierenden Heterogenität.

Sozialstruktur der Schülerschaft

Durch die zurzeit noch parallel bestehenden Bildungsgänge der Sekundarschule und des Gymnasiums (Auslaufmodell) stellt sich die Sozialstruktur sehr heterogen dar: In der Sekundarschule sind verstärkt Schüler anzutreffen, die in der Regel unter mehreren Indikatoren sozialer Benachteiligung leiden und entsprechend schwierige Voraussetzungen mitbringen. Insbesondere im Bereich des Gymnasiums hat sich in den letzten Jahren die Struktur der Schülerschaft stark verändert: Nicht zuletzt durch die Freigabe der Elternwahl tritt eine verstärkte Heterogenität im sozialkulturellen Erfahrungshintergrund, aber auch im kognitiven Bereich auf. Der Ausländeranteil in der Schülerschaft beträgt ca. 10%. Der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund wird auf ca. 30% geschätzt und ist damit vergleichsweise niedrig.

Das Expertengespräch mit der Schulleitung und einem Sozialpädagogen

Das Image des Stadtteils sowie das soziale und weltanschauliche Klima

Nach Einschätzung der beiden Gesprächspartner zeichnet sich der Stadtteil trotz relativ guter Sozialindikatoren durch eine sehr hohe Heterogenität aus: von „*größeren Inseln*“ mit türkischstämmigen Migranten über Tendenzen zu parallelgesellschaftlichen Strukturen bis hin zu gutbürgerlichen und „Aufsteiger“-Milieus sei alles vorhanden. Doch obwohl die Sozialstruktur des Stadtteils nach Angaben des Schulleiters ein Spiegelbild der Gesellschaft darstellt, d.h. alle Schichten vertreten sind, ist die (Bevölkerungs-) „*Mischung*“ noch so gut, dass das positive Klima im Stadtteil überwiege; nach wie vor bestehe eine „*relative Balance*“.

Allerdings sind nach seinen Angaben in den letzten Jahren wachsende Segregationsprozesse festzustellen mit wahrnehmbaren Folgen im Sozialen: früher sei das Miteinander stärker

gewesen. Erstaunlich ist aus Sicht der Experten, dass trotz teilweise hoher baulicher Verdichtungen in einigen Wohnquartieren kaum „sozialer Sprengstoff“ vorhanden sei. Bislang gilt der Stadtteil als friedlich und ruhig, so dass beide den Eindruck haben, dass „Integration [noch] gelebt wird“, man müsse jedoch die weiteren sozialen Entwicklungen sehr genau beobachten.

Die Einbindung der Schule in den Stadtteil

Nach Angaben des Schulleiters versteht sich die Schule als differenzierte Schule für alle Kinder / Jugendlichen des eigenen wie auch angrenzender Stadtteile. Demzufolge besteht eine Vielzahl von Kooperationen mit dort ansässigen Vereinen, Institutionen, Kirchen und Geschäftsleuten.

So besteht eine enge kollegiale Zusammenarbeit mit den im Stadtteil ansässigen Grundschulen. Sie führt u.a. zu gemeinsamen Arbeitsgemeinschaften, die z.B. einen Schulzirkus betreffen, zu gemeinsamen Fortbildungen und dem „Runden Tisch Bildung“ im Stadtteil. Des Weiteren gibt es eine gute Zusammenarbeit mit den örtlich ansässigen Sportvereinen. Zudem besteht mit dem nahegelegenen Jugendfreizeitheim seit Jahren eine enge Kooperation zum Thema Berufsberatung, Gewaltprävention und in gemeinsamen Veranstaltungen und Projekten. Auch die evangelische Kirchengemeinde ist ein wichtiger Partner für gemeinsame Projekte im Bereich der Jugendarbeit, der Erziehung und Gewaltprävention und der Veranschaulichung religionskundlicher Themen in der Schule. In diesem Zusammenhang weist der Sozialpädagoge darauf hin, dass verstärkt an einer Einbeziehung außerschulischer Lernorte gearbeitet werde. Als ein bedeutsamer politischer Partner sei der Stadtteilbeirat anzusehen, der die programmatische Arbeit der Schule parteienübergreifend inhaltlich, politisch und finanziell unterstütze.

Das soziale und weltanschauliche Klima

Nach Angaben des Schulleiters handelt es sich um eine „extrem“ heterogene Schülerschaft mit teilweise großen sprachlichen Defiziten. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass sich das schulische Einzugsgebiet auf ein benachbartes Stadtviertel ausgedehnt habe, dass von türkischstämmigen Bewohnern dominiert sei.

Unsere Gesprächspartner schätzen die Identifikation der Schüler mit der schulischen Institution als überwiegend hoch ein, obgleich man noch (weiter) daran arbeiten könne. Dies zeige sich nicht nur bei übergreifenden Sportveranstaltungen oder (Forschungs-) Wettbewerben, sondern insbesondere bei freiwilligen Angeboten und Projekten, wie z.B. bei einem Comicprojekt gegen Gewalt in den Osterferien des letzten Jahres.

Nach dem Ergebnis einer externen Evaluation besteht auch unter den Kollegen eine hohe Zufriedenheit mit der Schule, obgleich sie durch vergangene wie gegenwärtige Schulentwicklungsprozesse „unglaublich“ belastet sei. In ihrer Schule, so der Schulleiter, sind „alle Baustellen des Bremer Schulsystems vereint“.

Ethnisch-kulturelle oder religiös begründete Problem- oder Konfliktlagen in der Schule

Beide Gesprächspartner sehen ethnisch-kulturelle und / oder religiöse Differenzen kaum als ein Problem für ein schulisches Miteinander an. Zu Konflikten und im Besonderen zu sozialen Abgrenzungstendenzen führe die noch bestehende Abtrennung zwischen der Sekundarschule als eine Art „Restschule“ und dem Gymnasium, dies sei ein „Sprengsatz“. Zurzeit befindet sich die Schule noch in der Übergangsphase zur Oberschule und von schulischer Seite bleibt nichts unversucht, um Konfliktlagen weitestgehend zu entschärfen. Insbesondere an

Projekttagen gelinge eine übergreifende Verständigung und Grenzen spielten dann keine Rolle.

Es finden nach Angaben des Sozialpädagogen sowohl Gewaltpräventionstage statt, als auch eine Vielzahl von Projekten gegen Rassismus mit unterschiedlichsten Kooperationspartnern. Zudem nimmt die Schule regelmäßig an der „Nacht der Jugend“ im Rathaus teil.

Zwar kommen nach Einschätzung der Schulexperten fremdenfeindlich / rassistisch konnotierte Witze und Beschimpfungen im schulischen Alltag durchaus häufiger vor, ethnische Konflikte seien jedoch nur punktuell vorhanden. Den letzten „*heißen Konflikt*“ gab es in jüngster Vergangenheit zwischen einer Gruppe von Schaustellerkindern, die nach Angaben der Pädagogen generell einen starken Zusammenhalt untereinander haben, und türkischstämmigen Schülern. Dieser Konflikt sei so gravierend und vor allem für das Kollegium so ungewohnt gewesen, dass sie dabei als Pädagogen an ihre Grenzen gestoßen seien.

Im schulischen Alltag wie auch im lebensweltlichen Umfeld der Schule gibt es eine „*ungeheure Verdichtung*“ in den sozialen Beziehungen der Schulakteure. Daher soll mit Hilfe von vier Sozialarbeitern und -pädagogen in Konfliktfällen zeitnah interveniert werden. Dabei werde den Schülern vermittelt, dass Zivilcourage etwa durch die Einschaltung von Lehrern kein Petzen ist. Die Öffnung in den Stadtteil hinein sowie der enge Kontakt zur Polizei haben den Vorteil, „*auf kurzen Wegen*“ Vorfälle und Konflikte schnellstmöglich zu klären.

Manifeste Konflikte entlang ethnisch-kultureller Gruppen gibt es nach Aussagen der Schulexperten nicht. Für sie sind auch keine dominanten Gruppen festzustellen. Es sei allenfalls eine „Cool-Gang“ wahrzunehmen, die sich sehr alters- und ethnisch gemischt darstelle.

Im Kollegium gibt es zurzeit noch keine Lehrkraft mit Migrationshintergrund; der Schulleiter sieht hier Veränderungsbedarf. Zwar werde immer mal wieder in Einzelfällen von Elternseite Lehrern Rassismus unterstellt, dies konnte bislang jedoch immer faktisch widerlegt werden.

Der Stellenwert der Vermittlung interkultureller Kompetenzen und eines solidarischen Umgangs miteinander

Es besteht keine programmatische Ausrichtung der Schule hinsichtlich der Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen und daher auch keine systematische Verankerung, so der Schulleiter; er habe dies als Schwäche empfunden. Gleichwohl sieht er die Vermittlung interkultureller Kompetenzen auch nicht als eine vordringliche Aufgabe dieser Schule an, da aus seiner Sicht in diesem Bereich kaum Probleme bestehen. Ein gemeinsames Begriffsverständnis von Facetten gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit im Kollegium gibt es nicht.

Im Vordergrund stünden eher Probleme von sozialen Benachteiligungen, von sozialen Differenzen und in diesem Zusammenhang gehe es in erster Linie um Gewaltprävention, insbesondere mit Blick auf die sehr präsenten Mobbinggeschehen. Laut Aussagen des Sozialpädagogen wird mit dem Thema Mobbing offensiv umgegangen, z.B. berichtet auf schulischen Veranstaltungen ein ehemaliges Mobbingopfer seinen Mitschülern von eigenen Erfahrungen. Zudem bestehen in diesem Bereich vereinbarte feste Regeln und Konsequenzen.

Generell hat nach Aussagen der Experten soziales Lernen einen hohen Stellenwert. Es finden mit externen Kooperationspartnern in diesem Zusammenhang die unterschiedlichsten Projekte statt. Zudem werden klassenbezogen soziale Trainingsprogramme absolviert und Klassenräte eingeführt.

Workshops und Projekttag gegen Rassismus finden auf Wunsch der Schüler auch außerhalb der Schule statt. Zudem wird die Schülerschaft bei den Aktionstagen im Rahmen der „Schule gegen Rassismus – Schule mit Courage“ verstärkt in die Planung einbezogen.

Ausgewählte Ergebnisse der Gruppendiskussion

Das SZ_G liegt in einem Stadtteil, der sich zwar durch eine Vielzahl von Schichten, Milieus und Lebensstilen auszeichnet, die jedoch (noch) in einer positiven Balance zueinanderstehen und so wesentlich zum Bild eines ruhigen und friedlichen Miteinanders beitragen.

Schule als Lebensraum hat hier zunächst den Anspruch, integrierend zu wirken und einen egalitären Schutzraum zu organisieren, denn anders als es die Ausgangsbedingungen vermuten lassen, treten bestehende Differenzen im schulischen Alltag viel stärker zutage.

Ein bemerkenswerter Aspekt der Diskussionsgruppe betrifft die Zusammensetzung der Jugendlichen: Der Kreis der Teilnehmenden besteht einerseits aus Schülern des Sekundarschulbereichs, überwiegend mit Migrationshintergrund und aus einem benachbarten und eher unterprivilegierten Quartier, andererseits aus Gymnasiasten, die ausschließlich deutscher Herkunft sind und im Ortsteil des Schulstandortes wohnhaft sind. Diese, eben nicht nur räumliche Trennung spiegelt sich in der Wahrnehmung und Bewertung des Verhältnisses innerhalb der Schülerschaft wie auch im Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern wider. So zeichnet sich in den Aussagen der Schüler nicht durchgehend eine Identifikation mit der schulischen Institution ab; bei vielen, insbesondere bei den Sekundarschülern ist nur eine geringe emotionale Nähe zu ihrer Schule zu spüren. Im Unterschied zu den Gymnasiasten, die den Zusammenhalt der Klassengemeinschaften positiv herausstellen, enthalten sich die Sekundarschüler einer diesbezüglichen Einschätzung.

Dagegen werden die Motivlagen für das eigene schulische Engagement als überwiegend altruistisch beschrieben: Fast alle Befragten wollen den Umgang miteinander und damit die, aus ihrer Sicht ‚festgefahrene‘ schulische Situation insgesamt verbessern helfen.

Die Gruppenzusammenhänge im Schulalltag stellen sich nach Schülermeinung überwiegend ethnisch gemischt dar. Gleiches gilt für die Freizeit, obwohl dort in Einzelfällen durchaus eine Tendenz besteht, sich der ethnischen Eigengruppe zuzuwenden. Gleichwohl nehmen ethnisch-kulturelle Zugehörigkeiten oder religiöse Bindungen im Schulalltag keine herausragende Rolle ein. Gefragt sind hier eher soziale Kompetenzen wie z.B. Selbstbewusstsein und im Besonderen kommunikative Fähigkeiten.

Somit variiert auch an dieser Schule die Bedeutung der Facetten von GMF im schulischen Alltag stark: Homophobie und antisemitisch motivierte Beschimpfungen / Beleidigungen kommen ebenso wie rassistisch und fremdenfeindlich konnotierte Äußerungen durchaus im Umgang untereinander vor, werden aber häufiger als „Joke“ bewertet, und führen nur im Einzelfall zur weiteren Eskalation. Schwerer wiegen offenbar in den Augen der Jugendlichen „dumme Sprüche“ als (persönliche) Angriffe auf die Familienehre - und eben als Ethnie übergreifendes Merkmal. Daneben ist es möglich, dass, wiederum nur in Einzelfällen, Schwarze von diskriminierenden Entäußerungen und Verhaltensweisen ihrer Mitschüler betroffen sind.

Generell lässt sich anhand der Schilderungen eine große Präsenz verbaler und physischer Aggressionen im Schulalltag feststellen, bis hin zu systematischen und dauerhaften Formen der Demütigung, Diskriminierung und Ausgrenzung einzelner Schüler, aber teilweise auch von Lehrern, die mit dem Phänomen „Mobbing“ erfasst werden. Ausmaße und Tragweite

werden übrigens von den Schülern sehr unterschiedlich eingeschätzt. Während sich die Gymnasiasten eher bedeckt halten und vieles als geringfügig einschätzen, bekennen sich einige der Sekundarschüler offen zur Anwendung von Gewalt.

Verbale Aggressionen, insbesondere das „Dissen“ als zumindest (Vor-) Form des Mobbing, gehören nach Aussagen der Befragten zur Normalität des schulischen Alltags. Obwohl die Häufigkeit von Konflikten, den Aussagen nach zu schließen, leicht abgenommen hat, ist insbesondere im Sekundarschulbereich eine starke Präsenz körperlicher Gewaltformen festzustellen.

Im Lehrer-Schüler-Verhältnis vermissen die Schüler zum großen Teil eine Begegnung „auf Augenhöhe“, d.h. sie haben nicht unbedingt das Gefühl, von den Pädagogen in ihrer Person anerkannt und respektiert zu werden; auch diese Bewertung / Einschätzung findet sich verstärkt bei den Sekundarschülern. Sie beklagen die mangelnde Autorität und Durchsetzungskraft einiger Lehrer, wobei sich in den Beiträgen ein starkes Bedürfnis nach Gerechtigkeit abzeichnet.

Zudem werden von einer Mehrheit der Teilnehmenden die eingeschränkten Partizipationsmöglichkeiten kritisiert, auch in diesem Bereich fühlen sich die Schüler nicht ausreichend einbezogen. So könnten die verbreiteten Gewaltsituationen im Schulalltag u.a. ihre Vorgeschichte in der teilweise versagten emotionalen und moralischen Anerkennung der Jugendlichen haben.

Mit dem Thema „Rechtsextremismus“ gehen die Jugendlichen in ihrem Alltag sehr pragmatisch um: Offenbar spielen Rechtsextremismus und / oder Menschen mit rechten Orientierungen in ihren Lebenswirklichkeiten keine tragende Rolle. Zwar verfügen die Schüler über gute Kenntnisse von szenetypischen rechten Ausdrucks- und Erscheinungsformen und können in Einzelfällen von Begegnungen / Erfahrungen mit Rechtsgesinnten berichten, die verwendeten oberflächlichen Argumente lassen aber darauf schließen, dass sie sich nicht intensiv mit rechten Thematiken auseinandergesetzt haben. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass zumindest aus Schülersicht im Unterricht bislang kaum Bezüge zur Gegenwart hergestellt wurden.

Die Schüler nehmen Neonazis generell nicht als eine Bedrohung (für sich) wahr und stellen sich beispielsweise rechter Wahlpropaganda sehr ‚praxisnah‘ entgegen, in dem sie die Plakate einfach vernichten.

Den Äußerungen nach zu urteilen, scheint sowohl die Auseinandersetzung mit rechtem Gedankengut als auch mit dem Phänomen Mobbing überwiegend anlassbezogen und nicht in systematischen Aktivitäten verankert zu sein.

„Schule gegen Rassismus“ – diesen Anspruch können die Jugendlichen unterstützen, „Schule für Zivilcourage“ liegt hingegen nach ihrer Einschätzung in weiter Ferne. Hier werden fast resignative Züge sichtbar; die Schüler scheinen sich mit der Situation fast abgefunden zu haben.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass – zumindest in der Wahrnehmung und Einschätzung der Jugendlichen – die Schule als Lebensraum geprägt ist von menschenfeindlichen Verhaltensweisen, die weniger mit den von uns fokussierten Facetten von GMF in Verbindung gebracht werden können. Viele der Konflikte und Problemlagen scheinen in einer defizitären Anerkennungskultur zu gründen; dem wäre auf jeden Fall noch entgegenzusteuern.

Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Schule räumt dem sozialen Lernen sowohl intern als auch in der Kooperation mit anderen Institutionen einen sehr hohen Stellenwert ein und genießt nicht zuletzt deshalb in der Fachöffentlichkeit eine ausgezeichnete Reputation. Hierzu gehören auch Antirassismus-Projekte, die teilweise im Kontext des Zertifikats „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ durchgeführt werden. Die Vermittlung interkultureller Kompetenz im weiteren Sinne wird jedoch nicht systematisch betrieben. Zwar gesteht die Schulleitung hier ein Defizit zu, sie verweist jedoch zugleich auf die Irrelevanz interethnischer Konflikte und erklärt diese Aufgabe für relativ gesehen nachrangig.

Abgesehen davon, dass die Orientierung in und Wertschätzung kulturell pluralistischen Zusammenhängen eine soziale Schlüsselqualifikation darstellt, gibt es verschiedene Anlässe für eine stärkere Verankerung des Themas in die pädagogische Arbeit. Zwar sind sich Schüler und Schulleitung einig in der Einschätzung, dass Rechtsextremismus oder gravierende Entäußerungen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit im Schulalltag nicht bedeutsam wären und die sozialen Zusammenhänge kaum entlang ethnischer oder religiöser Linien verlaufen. Doch haben rassistische, homophobe und partiell auch antisemitische Sprüche (wenn auch satirisch gewendet) eine relativ hohe Präsenz. Auch scheint die ethnische Segregation nach Schulform, sozialer und sozialräumlicher Herkunft ausgeprägt zu sein. Weiterhin haben Eltern von Jugendlichen mit Minderheitenstatus wiederholt diskriminierende Verhaltensweisen auf Lehrerseite moniert, wenngleich dies laut Schulleitung regelmäßig entkräftet wurde. Schließlich kommt es in manifesten Konfliktsituation zu ethnischen Solidarierungen und speziell die wenigen schwarzen Schüler sind offenbar häufiger von rassistischen Stigmatisierungen betroffen.

Ungeachtet dessen sehen unsere Gesprächspartner übereinstimmend körperliche Gewalt, vor allem aber Mobbing als das gravierendere Problem der Schule an, wobei soziale Differenzierungen ein erheblicher Stellenwert zukommt. Die verbreitete auch dauerhafte Herabsetzung von Schülern und Solidarisierung mit den Stärkeren, die laut Schüleraussagen teilweise von Lehrern vorgelebt wird, mag ein Anlass für eine sehr schwach ausgeprägte Identifikation der (sozial sehr engagierten) Schüler mit ihrer Schule sein. Dieser Befund überrascht angesichts der Reputation der Schule. Gerade das Sozialverhalten der Lehrkräfte wird wiederholt von Schülern kritisiert. Die monierte Ungleichbehandlung und das verbreitete erfolgreiche Mobbing können gedeutet werden als Vorboten autoritärer Persönlichkeiten, die mit dem Erziehungsauftrag, vor allem aber mit dem hohen Eigenanspruch der Schule kaum vereinbar sind.

Fallstudie H: Die Schule OS_H

Kurzporträt der Schule

Zum Schulstandort

Der Stadtteil, in dem sich die Schule befindet, umfasst drei Ortsteile. Sie zeichnen sich durch eine, seit längerer Zeit vorhandene stabile soziale Situation mit hohem Niveau aus, wenn man von vereinzelt, sehr eng begrenzten Problemgebieten absieht. Größte ethnische Minderheitengruppen „Türken“, „Russen“ (Spätaussiedler bzw. Nachkommen aus den ehemaligen GUS-Staaten), vereinzelt Griechen und Polen.

Lage und Verkehrsanbindung

Die Schule liegt in einem Wohngebiet mit mehrgeschossiger Bebauung sowie (Einfamilien-) Reihenhäusern, etwas abseits von einer Hauptverkehrsstraße. In der Nähe befindet sich ein kleines Einkaufszentrum. Insgesamt ist eine gepflegte Bebauung mit auflockernden Grünflächen vorherrschend.

Bauliche Struktur / Ausstattung

Die Schulgebäude stammen aus den 1970er Jahren. Der Schulkomplex umfasst ein Hauptgebäude mit mehreren Pavillons; einige wurden bereits ansprechend renoviert.

Schulform

Gesamtschule mit Ganztagesbetrieb, als „Europaschule“ zertifiziert.

Programmmatische Ausrichtung / Leitideen (laut Schulprogramm)

Die Schule gibt dem „Lernen Zeit und Raum“. Das friedliche Miteinander spielt eine tragende Rolle, das soziale Lernen stellt ein durchgängiges Unterrichtsprinzip dar. Die OS_H fühlt sich dem europäisch-humanistischen Menschenbild verpflichtet.

Als zertifizierte Europaschule besteht eine Orientierung an europäischen Bildungsstandards. Grundlegend soll ein Bewusstsein für die Vielfalt der Kulturen und Menschen in Europa und darüber hinaus entwickelt werden.

Sozialstruktur der Schülerschaft

Soziostrukturell privilegiertes Umfeld, Migrantanteil vergleichsweise niedrig.

Das Expertengespräch mit der Projektkoordinatorin für Geschichte / Politik

Das Image des Stadtteils und sein soziales und weltanschauliches Klima

Der Stadtteil hat nach Angaben der Expertin einen guten Ruf; sie schätzt das Klima als durchaus „weltoffen“ ein. Zumindest stehen die Bewohner ihrer Schule und den schulischen Aktivitäten / Projekten mehrheitlich aufgeschlossen gegenüber. Von möglichen Konflikten im alltäglichen Stadtteileben kann unsere Gesprächspartnerin wenig berichten. Während sie im alltäglichen Leben den Eindruck habe, dass ein Miteinander gelingt, schätzt sie dies mit Blick auf das benachbarte Jugendhaus jedoch anders ein. Hier hat sie den Eindruck, dass eine Integration unterschiedlichster Jugendgruppen nicht umgesetzt werde und von den Jugendlichen nicht gewollt sei – man bleibe lieber unter sich. Es gebe zwar gemeinsame Unternehmungen von „Deutschen“, „Türken“ und „Russen“, diese blieben jedoch eher Einzelfälle. Häufiger werden stattdessen im Jugendhaus interethnische Konflikte ausgetragen: „Randale“ bestimmt den Umgang miteinander und insbesondere das „Machogehabe“ von Jugendlichen

mit Migrationshintergrund werde wegen der räumlichen Nähe in den schulischen Alltag hineingetragen.

Zur soziokulturellen Infrastruktur kann unsere Gesprächspartnerin kaum Angaben machen. Sie weiß nur von weiteren stadtteilbezogenen Angeboten für Jugendliche zu berichten sowie von der Jugendarbeit sehr engagierter Streetworker und Sozialarbeiter, die neue Ideen in den Stadtteil hineinbringen. Allerdings kann die Lehrerin nicht sagen, ob diese von den Jugendlichen genutzt werden.

Die Einbindung der Schule in den Stadtteil

Die Schule hat nach Einschätzung der Expertin einen „*nicht so guten Ruf*“, eher das Image einer „*Problemschule*“, häufig von Erwachsenen auf ihre Kinder projiziert, was sie selbst für sehr ungünstig hält. Daher sei es für die Schulleitung von entscheidender Bedeutung, die Außenwahrnehmung im positiven Sinne zu verändern. Der Weg über die Stadtteilarbeit des Beirates biete sich dafür an; insbesondere Kontakte / Beziehungen würden dort gefördert. Es bestehe zudem eine intensive Kooperation mit den zuständigen Kontaktpolizisten, ergänzt um „*kurze Wege*“ bei Konflikten und die gemeinsame Arbeit in verschiedenen (Präventions-)Projekten. Darüber hinaus gebe es weitere Kooperationspartner wie z. B. mit einem stadtbekanntem Fußballverein sowie eine wissenschaftliche Vermittlungseinrichtung. Insgesamt habe sie den Eindruck, dass die Schule gut in den Stadtteil eingebunden sei.

Das soziale und weltanschauliche Klima an der Schule

Die Sozialstruktur der Schülerschaft ist nach Angaben der Pädagogin relativ gemischt, d.h. es sind auch Kinder aus „*sozial schwachen Familien*“ vorhanden. Das hieße aber nicht, dass die Eltern bildungsfern seien. Nur der Teil der Eltern, der besonderen Wert auf die Bildung ihrer Kinder legte, schickt die Kinder laut unserer Expertin auf innerstädtische Schulen / Gymnasien. Von der verbleibenden Elternschaft sei ungefähr die Hälfte an der Bildung ihrer Kinder interessiert und engagiere sich für die Schule. In der Elternschaft überwiegen mittlere Bildungsgänge.

Während die Expertin bei ihren Kollegen eine eher geringe Identifikation mit der Schule und häufig wenig Motivation für ein Engagement über den normalen Unterricht hinaus entdecken kann, schätzt sie bei vielen Schülern die Identifikation als durchaus hoch ein: „*Die sind stolz auf ihre Schule und auf das, was sie gemacht haben.*“

Religiöse Gruppen sind innerhalb der Schülerschaft nicht wahrzunehmen; von geduldeten Flüchtlingen hat die Expertin keine Kenntnis. Ethnisch-kulturelle Zugehörigkeiten oder religiöse Bindungen scheinen nach ihren Aussagen im normalen Schulalltag keine herausragende Rolle zu spielen.

Gleichwohl stelle sich der Umgang mit Heterogenität als diffus dar: Zwar sei ihr eine Neigung zu starken Zuordnungen / Kategorisierungen an dieser Schule noch nicht unangenehm aufgefallen, in der Alltagssprache seien aber fremdenfeindliche / rassistische Begriffe stark präsent. Verbale Aggressionen, insbesondere Beschimpfungen in „*den höchsten rassistischen Tönen*“ stehen im Vordergrund, dies sei für sie „*sehr erschreckend*“, obgleich sie vermute, dass die Schüler die Bedeutung und Wirkung derartiger Entäußerungen kaum reflektieren (könnten). Sie glaubt nicht, dass sich diese Schüler bewusst einer rechten Szene zuordnen „*bis auf vielleicht zwei Ausnahmen*“, sondern dies allenfalls machen, „*weil es alle machen*“ und / oder um „*cool*“ zu sein. Bei einigen Schülern seien einige Kenntnisse über rechtsextremistische Codes / Symboliken vorhanden: „*mehr aber auch nicht*“.

Stellenwert eines solidarischen Miteinanders und der Vermittlung interkultureller Kompetenzen

Dem sozialen Lernen kommt innerhalb des schulischen Alltags eine große Bedeutung zu und ist daher programmatisch angelegt. Hierzu wird verstärkt in problematischen Klassen mit der Lions-Quest-Methode gearbeitet.

Die Arbeit gegen rechts ist nicht systematisch verankert und auch eine gemeinsame Begriffsklärung über und eine Abstimmung der Vorgehensweise bei gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit besteht nicht; bei diskriminierenden Äußerungen werde aber, wenn möglich, sogleich interveniert.

Spezielle Lerneinheiten gegen Rassismus gibt es nicht, die Expertin setzt aber u.a. auf übergreifende Projekte im Geschichtsunterricht, da die Schüler sich sehr interessiert und aufgeschlossen zeigen, mehr über diesbezügliche Zusammenhänge zu erfahren. Zudem besteht eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit bekannten Facheinrichtungen der politischen (Weiter-) Bildung; die Mitarbeit an einem europäischen Projekt ist für das nächste Schuljahr geplant.

Unsere Gesprächspartnerin stimmt zwar der Notwendigkeit einer Vermittlung interkultureller Kompetenzen in einem eigenen Handlungsfeld zu, sieht allerdings wenig Bereitschaft und Motivation innerhalb des Kollegiums.

Ergebnisse aus der Gruppendiskussion

Bei den Teilnehmenden dieser Diskussionsrunde handelt es sich, im Unterschied zu allen anderen Erhebungen, um alteingesessene Deutsche; einzige Ausnahme ist eine Schülerin, die aus einer Aussiedlerfamilie der ehemaligen GUS-Staaten stammt.

Ihre Schule GS_H befindet sich einem Stadtteil, der mit seinen teilweise privilegierten Wohnquartieren zu den Bessergestellten zählt. Die Schule verfügt über vergleichsweise sehr gute Rahmenbedingungen und ist daher auf der besten Sozialstufe des Sozialindex für Bremer Schulen angesiedelt. Dies wirkt sich allerdings nur sehr beschränkt auf das Ansehen der schulischen Institution aus. Trotz intensiver gemeinsamer Arbeit aller Beteiligten an der Schulentwicklung (programmatische Ausrichtung, Profilschärfung, neue Identifikationsmerkmale) und einer engen schulischen Zusammenarbeit mit Stadtteilinstitutionen und Partnerfirmen sowie Beteiligungen an übergreifenden, europäischen Projekten hat GS_H seit Jahren mit einem negativen Image zu kämpfen, das letztendlich auf das institutionelle Selbstverständnis wie auch auf die Identifikationsmöglichkeiten der Schüler mit ihrer Schule nachhaltige Auswirkungen hat.

So ist es nicht erstaunlich, dass sich in den Aussagen unserer Gesprächspartner, obwohl sie als Schülervertreter sicherlich zu den Engagierteren zählen, eine stark negative Haltung gegenüber bzw. eine Ablehnung der Institution abzeichnet, so dass das soziale und weltanschauliche Klima der Schule insgesamt wenig Offenheit zeigt. Die Schüler nehmen die GS_H als eine Art „Restschule“ wahr und dies gleichermaßen für Schüler und Lehrer, auch wenn diese sich aus sehr unterschiedlichen Gründen dort befinden. Das Verhältnis der Schüler untereinander wie auch zwischen Lehrern und Schülern ist teilweise erheblich belastet.

Untereinander sind die Beziehungen der Jugendlichen, zumindest ist dies den Beiträgen zu entnehmen, von einer sehr festgefügteten sozialen Hierarchie geprägt, wobei über die Gruppenzugehörigkeit weniger religiöse und ethnisch-kulturelle Differenzen entscheiden, sondern

der eigene soziale Status. Zwischen den Gruppen bestehen klare Abgrenzungen mit einem starken Anpassungsdruck innerhalb der einzelnen Gruppen: Jeder bewegt sich in „*seinen Kreisen*“, ein Aufstieg scheint kaum möglich und ist auch von den Mitschülern nicht intendiert. Schule als einen geschützten Raum zu organisieren, in dem es möglich ist, eigene kulturelle Muster zu entwerfen, neue Rollen oder Lebensstile auszuprobieren, ist unter diesen Umständen nur schwer vorstellbar.

Das soziale Klima der Schule scheint wesentlich von denjenigen Schülern geprägt zu sein, die ihre Schule gewissermaßen als „Auffangbecken“ für Gescheiterte betrachten und die zugleich aufgrund ihrer vermeintlich gehobenen oder höheren sozialen Position nicht auf der Verliererseite stehen möchten. Um dies sicherzustellen, werten sie in ihren Äußerungen / Einschätzungen ganz gezielt bestimmte Gruppen ab; neben den „*richtigen Ausländern, die sich nicht integrieren wollen*“, werden starke Ressentiments gegenüber Langzeitarbeitslosen geäußert, die offensichtlich auch von den Mitschülern geteilt werden. Insgesamt zeichnen sich in vielen Beiträgen sozialdarwinistische Einstellungen / Haltungen ab, die gesellschaftlich weit verbreitet sind und die in der gesamten Diskussion kaum reflektiert werden. Zudem lässt sich eine starke Neigung erkennen, Kategorisierungen und Klassifizierungen vorzunehmen sowie gesellschaftliche Vorurteile / Stereotype zu übernehmen, und diese sowohl auf die gesamtgesellschaftliche Ebene wie auch auf das eigene Umfeld zu übertragen.

Ausländern wird nicht nur ein hohes Konfliktpotential zugeschrieben, sondern die alleinige Integrationsleistung im Sinne einer Anpassung abgefordert. Dies gilt sowohl für die Schule, als auch für die alltäglichen Lebenswirklichkeiten.

Formen des „Dissens“ als Sticheleien, Beleidigungen und Beschimpfungen nehmen eine herausragende Rolle im Schulalltag ein. Sie sind, den Aussagen und dem Verhalten der Diskutanten nach zu schließen, ein prägendes Moment des Umgangs miteinander. Aus dem „Dissen“ kann schnell ernst werden, da viele der Schüler die Grenzen des Anderen weitgehend ignorieren. Wenngleich die Gewaltbereitschaft hoch ist, schätzen die Jugendlichen die Anwendung von körperlicher Gewalt als eher selten ein; sie bleibt überwiegend den Jüngeren vorbehalten.

Verbale und psychische Gewaltformen haben hingegen einen deutlich höheren Stellenwert im Verhältnis der Schüler untereinander: Sie reichen von Anpöbeleien, Demütigungen und Schikanen bis hin zu den subtileren Formen wie Gerüchten und Intrigen, die, systematisch und auf Dauer gestellt, als Zweck die Diskriminierung und Ausgrenzung Einzelner bis hin zum Schulwechsel der Betroffenen verfolgen und damit die Kriterien eines „klassischen“ Mobbings erfüllen.

Es wird von gravierenden Mobbingvorfällen berichtet, die inhaltlich kaum mit Kriterien von GMF gefüllt werden können. Potentielle Opfer sind die Schüler, die den sozialen Vorstellungen / Erwartungen der ‚Masse‘ nicht entsprechen und damit genügend „*Futter*“ bieten, um Projektions- und Angriffsfläche für entwürdigende und ausgrenzende Verhaltensweisen zu werden. Für die Opfer kann dies eine „*einzigste Tortur*“ sein, denn mit Hilfe und Unterstützung von den Mitschülern können sie kaum rechnen. Die Solidarisierung mit dem Täter scheint hier die Regel und nicht die Ausnahme zu sein.

Der Umgang mit dem Thema „Rechtsextremismus“ erscheint in den Redebeiträgen gebrochen: Das Wissen um spezifische rechtsextremistische Ausdrucks- und Erscheinungsformen, insbesondere über bestimmte Kleidungsmarken und einschlägige Musikgruppen ist bei vielen Befragten erstaunlich gut ausgeprägt. Und die Hälfte des Teilnehmerkreises haben

bereits Menschen mit rechtsextremer Orientierung in ihrem näheren Umfeld kennen gelernt oder können auf Erfahrungen mit Angehörigen der rechten Szene zurückgreifen.

Wenngleich sich die Jugendlichen nicht sonderlich mit ideologischen Ansätzen / Ausrichtungen von Rechtsextremismus bzw. Neonazismus zu beschäftigen scheinen, finden sich in einigen Äußerungen doch rechte Ideologiefragmente wieder, die weitgehend unreflektiert bleiben. Einziger Anspruch der (früheren) Versendung von rechtem Liedgut per Handy (jetzt besteht Handyverbot) sowie rassistischen / fremdenfeindlichen Entäußerungen ist – zumindest nach Angaben der Schüler – „*krass überzukommen*“, d.h. ein Höchstmaß an Provokation sicherzustellen.

Dieses „*Krass überkommen*“ findet jedoch seine Grenzen, wenn es um den gesellschaftspolitischen Umgang mit rechtsextremen Tendenzen und / oder Gruppierungen geht. Zwar spricht sich eine Mehrheit der Diskutanten für vertiefende Informationen aus, setzt aber mehr auf einen starken Staat als „Wächter“ und würde dafür eine Einschränkung der Meinungsfreiheit in Kauf nehmen. Einige Beiträge zeigen, dass das Demokratieverständnis bei den Jugendlichen kaum ausgebildet ist und diesbezüglich u.E. ein dringender Aufklärungsbedarf besteht.

Die Befunde der Diskussion lassen insgesamt darauf schließen, dass bei einigen Jugendlichen autoritäre Grundstrukturen angelegt sind.

Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse

Trotz eines sozialstrukturell privilegierten Umfeldes wird die Schule von allen Akteuren offenkundig als Problem- oder Restschule wahrgenommen. An der Oberfläche spielen die Dimensionen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in der Schule nur eine untergeordnete Rolle. Gleichwohl haben Ausdrucksformen rechter Gesinnung eine Verbreitung wie an keiner anderen der insgesamt zehn an der Untersuchung beteiligten Schulstandorte. Einerseits wird die Präsenz etwa rassistischer oder fremdenfeindlicher Botschaften von der Schulleitung wie auch von den Schülern in den Kontext erfolgreicher und nicht weiter reflektierter Provokationen gestellt. Andererseits jedoch ist der breite Rückgriff auf rechtes Repertoire für derartige Provokationen im Rahmen der Untersuchung einzigartig. Bedenklich stimmt erst recht, dass ein großer Teil der befragten Schüler trotz der Ablehnung einer geschlossenen rechtsextremen Ideologie über zumindest lose Kontakte zu rechten Organisationszusammenhängen und erstaunliches Wissen über Ausdrucksformen der rechten Szene verfügt.

In ihrem selbst auferlegten programmatischen Auftrag, die Entwicklung eines Bewusstseins für die Vielfalt der Kulturen voranzutreiben, ist die Schule bislang weitgehend gescheitert. Den vergleichsweise wenigen Migranten, die sich an der Schule und im Umfeld befinden, wird von den Schülern wie auch von der Schulleitung die Verantwortung für das relative Scheitern eines interethnischen Miteinanders unter Gleichen zugeschrieben. Insbesondere ein Gewalt- und Konfliktpotential wird einseitig den ethnischen Minderheiten zugewiesen.

Bemerkenswert ist dabei, dass der Begriff „Ausländer“ eine Neudefinition erhält. Er vermischt sich mit einer sozialen Deprivation. Während also ökonomisch erfolgreiche Minderheitenangehörige der Kategorie „Ausländer“ entzogen werden – und so vermindert sich der Minderheitenanteil an der Schule gewaltig – werden die „echten Ausländer“ den ebenfalls stigmatisierten „Langzeitarbeitslosen“ zugeordnet, denen letztlich ebenfalls keine Integrationsbereitschaft zugeschrieben wird. Selbst aus „besseren Verhältnissen“ kommend, aber subjektiv ‚statusverkehrt‘ auf einer ‚Restschule‘ seiend, bilden sich innerhalb der Schülerschaft stark konturierte Hierarchien entlang der sozialen Herkunft. Die Alltäglichkeit der Herabsetzung

und des Mobbings von Mitschülern erscheint wie eine Ersatzhandlung für die Auseinandersetzung mit dem so empfundenen, eigenen Versagen. In Ansätzen ergeben sich daraus autoritäre Persönlichkeiten, die potenziell eine weitere Öffnung für rechtes Gedankengut besitzen.

Fallstudie I: Die Schule Gym_I

Kurzporträt der Schule

Lage und Verkehrsanbindung

Innerstädtisches Gymnasium, zentrale Lage, gute Verkehrsanbindung.

Bauliche Struktur / Ausstattung

Altbausubstanz, ansprechend saniert mehrere Gebäude mit großzügigem Schulgelände und einer Dependance im näheren Umfeld.

Schulform

Durchgängiges Gymnasium

Programmatische Ausrichtung / Leitideen (laut Schulprogramm)

Ein Schulprogramm liegt zurzeit noch nicht vor.

Sozialstruktur der Schülerschaft

Der Anteil ausländischer Schüler liegt bei ca. 12%. Die Zahl der Schüler mit Migrationshintergrund ist im Vergleich zu anderen Schulen eher niedrig.

Die Regelklassen sind teilweise ethnisch und sozial stark gemischt.

Das Expertengespräch mit dem Schulleitungsteam

Das Image des Stadtteils und sein soziales und weltanschauliches Klima

Der umgebende Stadtteil hat nach Einschätzung der Pädagogen kaum Einfluss auf den schulischen Alltag. Zwar kommt die Schülerschaft des allgemeinen gymnasialen Bildungsgangs aus den umliegenden Wohnquartieren, das nachgefragte und stark frequentierte bilinguale Profil wird hingegen aus dem gesamten Stadtgebiet angewählt, so dass insgesamt der Schulstandort für die Anwahl und das Image der Schule keine Bedeutung hat. Über das Stadtteilimage, das soziale und weltanschauliche Klima sowie öffentliche und kulturelle Einrichtungen können die schulischen Experten keine näheren Angaben machen. Auch mit Blick auf die Freizeitgestaltung habe der unmittelbare Schulstandort für die Schüler, so vermuten zumindest die Pädagogen, keine Bedeutung, da die Eltern einen erheblichen Einfluss auf die Freizeitaktivitäten ihrer Kinder ausübten und es sich um eine überwiegend „verplante Schülerschaft“ handle.

Soziales und weltanschauliches Klima an der Schule

Die Experten sehen eine hohe Akzeptanz der Schule unter Eltern und Schülern und belegen ihre Einschätzung mit dem Anwahlverhalten: Das Gymnasium sei so stark nachgefragt, dass es bei Weitem nicht alle Bewerber aufnehmen könne. Auch die Kollegen, insbesondere die jüngeren unter ihnen, entschieden sich bewusst für diese Institution, so dass auch von dieser Seite eine hohe Identifikation anzunehmen sei. Dies habe im Übrigen auch eine externe Evaluation bestätigt.

Es gelinge tatsächlich, ethnische Minderheiten individuell in den Klassen zu integrieren. Dies sei zum großen Teil Aufgabe / Arbeit der Klassenlehrer, die sich sehr viel Mühe gäben. Ihrem Eindruck nach habe die Schule insgesamt auch bei Eltern mit Migrationshintergrund eine hohe Akzeptanz.

Das Konzept einer gebundenen Ganztagschule lässt wenig Raum für Aktivitäten neben dem Fachunterricht. Zu nennen sind u.a. Tanzprojekte, Sportwettbewerbe sowie langfristig angelegte Wettbewerbe in naturwissenschaftlichen Bereichen, wie z.B. „Jugend forscht“.

Ethnisch / religiös begründete Probleme oder Konfliktlagen im Schulalltag

Nach Einschätzung der Experten spielen weder ethnisch-kulturelle, noch religiöse Differenzierungen eine tragende Rolle im schulischen Alltag. So seien streng religiöse Gruppen kaum auszumachen; nur vereinzelt seien Kopftuchträgerinnen zu sehen. Positiv sei anzumerken, dass am biblischen Geschichtsunterricht der Klassen 5/6 bis auf Einzelfälle auch Muslime teilnehmen. Das Fach sei integrativ angelegt, d.h. die Kollegen versuchen, das Spektrum der verschiedenen Religionen anzusprechen und nicht konfessionsausgerichtet zu arbeiten. Diese Vorgehensweise begründet nach Meinung der Experten die hohe Akzeptanz des Faches, auch bei andersgläubigen Kindern und deren Eltern. Generell sind nach Einschätzung der schulischen Experten ethnisch oder religiös begründete Gruppenbildungen nicht wahrnehmbar.

Die Präsenz von Facetten gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit halten die Lehrer für gering: Es gebe zwar durchaus rassistische Äußerungen. Sie sehen darin jedoch eher ein „*verbales Gerangel*“; weniger ein Zeichen von Diskriminierung und Ausgrenzung, als vielmehr eines eingeschränkten Reflexionsvermögens. Ihrer Meinung nach sind die Klassen sehr „*migrantenfremdlich*“.

So gesehen können sie kaum von nennenswerten ethnisch-kulturellen oder religiös begründeten Konflikten berichten. In jüngerer Vergangenheit gab es zwar eine größere gewalttätige Auseinandersetzung zwischen einer osteuropäischen Gruppe (entweder „Russen“ oder „Polen“) und einer „türkischen“ Gruppe. Es handelte sich aber um die Eskalation eines schwellenden Konfliktes von außerhalb der Schule, an dem offensichtlich einige der Schüler nur am Rande beteiligt waren.

Stellenwert der Vermittlung interkultureller Kompetenzen und eines solidarischen Umgangs miteinander

Eine programmatische Ausrichtung hinsichtlich der Vermittlung interkultureller Kompetenzen bestehe (noch) nicht: Das Schulprogramm ist im Entstehen begriffen; dies hängt nach Angaben der Experten sowohl mit der kurzen Existenz der Schule, also auch mit den unterschiedlichen Anforderungen zusammen, die von außen an die Institution herangetragen werden. Seit der Gründung der Schule müssten sie sich auch gegen unterschiedliche politische Strömungen und Interessen behaupten, da müsste zurzeit in der Arbeit Schwerpunkte gesetzt werden.

Wenn auch wegen des niedrigen Anteils an Schülern mit Migrationshintergrund die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen nicht vorrangiges Ziel sei, so sind doch auf der informellen Ebene mit Blick auf interkulturelle Kompetenzen eine Vielzahl von Aktivitäten und übergreifenden Projekten zu benennen, die anlass- oder themenbezogen stattfinden bzw. durchgeführt werden. Davon profitiere die Schule ganz stark. Zu nennen seien hier u.a. der Schüleraustausch mit Polen und daran anknüpfend die Arbeit mit einem deutsch-polnischen Verein.

In der pädagogischen Arbeit des Gymnasiums geht es nach Aussagen der Schulleitung ganz wesentlich um Integration, und zwar nicht nur ethischer oder religiöser Minderheiten, sondern um eine Integration „*ganz allgemein*“.

Gravierende Ausgrenzungstendenzen sind von den Lehrern kaum wahrzunehmen, d.h. es geht weniger um die Ausgrenzung / Diskriminierung bestimmter Gruppen, sondern ein großes Konfliktpotential liegt aus Sicht der Pädagogen in den teilweise großen Defiziten im sozialen Kompetenzgefüge der Schüler. Das soziale Miteinander sei das dringlichste Problem. Die Kinder seien zunehmend vereinzelt, egozentrisch und nicht mehr in der Lage, sich ein- bzw. mitzufühlen. Daher habe sich das schulische Zusammenleben in den letzten Jahren deutlich verschlechtert.

Mobbing, Bullying, Gewaltprävention, Antiaggressionstraining - das sind die Themen, mit denen sich das Kollegium zukünftig noch verstärkt widmen will. Aus diesem Grund hat sich bereits ein kollegialer Arbeitskreis konstituiert mit dem Schwerpunkt „Soziales Lernen und Mobbing“, der zugleich an der Formulierung des Schulprogramms mitarbeitet.

Mit Blick auf Lösungsstrategien sind zunächst ganz pragmatische Schritte geplant, „*ganz einfache Sachen*“ wie z.B. die Erziehung zur Höflichkeit sowie die Erweiterung des Mediationsangebotes. Es besteht bereits eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit Facheinrichtungen der politischen (Weiter-)Bildung, die ausbaufähig ist. Die Themen erwachsen oftmals aus der täglichen schulischen Arbeit und werden dann häufig auch in Kooperation mit externen Einrichtungen / Institutionen überwiegend projektbezogen bearbeitet.

Einschätzung des Handlungsbedarfs

Generell sieht die Schulleitung großen Handlungsbedarf in der Verbesserung des sozialen Miteinanders: Sozialkompetenzen müssten gestärkt, ein Gemeinschafts- bzw. Zugehörigkeitsgefühl generiert werden.

Expertengespräch mit Fachlehrern und Referendaren

Soziales und weltanschauliches Klima in der Schule

Aus Sicht der Experten hat das Gymnasium den Ruf einer „Eliteschule“; sie sei stark nachgefragt und die Identifikation der Schüler mit ihrer Schule sei sehr hoch. Die Schülerschaft wie auch deren Eltern sind nach Aussagen der Pädagogen sehr leistungsorientiert und die Erwartungshaltung zumindest der Eltern an die Schule ist recht hoch. Viele der Eltern zeigten sich sehr interessiert, „*wie es ihren Kindern ergeht und achten sehr darauf, wenn etwas nicht so läuft.*“

Die Einschätzungen des schulischen Umgangs miteinander, insbesondere mit Blick auf das Verhältnis zwischen den Schülern, sind sehr geteilt. Eine ältere Lehrerin, die in einer gymnasialen Regelklasse unterrichtet, schätzt den Umgang innerhalb ihrer Klasse als „*sehr harmonisch*“ ein, obwohl diese ethnisch wie sozial sehr heterogen sei. Ihre jüngeren Kollegen bzw. die Referendare berichten hingegen aus ihrem Umfeld von einer Vielzahl von Aggressionen, teilweise bis hin zu körperlichen Übergriffen, zumindest von „*verbalem Gekabbele*“ in der Form von sehr verletzenden, demütigenden Entäußerungen / Beschimpfungen und von äußerst kritischen Situationen, die fast gewalthaft eskaliert wären. Insbesondere in der Sek. I, so die Referendare, gewinnt man den Eindruck, dass die Schüler „*unter einem enormen Druck stehen*“, dass sie „*unheimlich gestresst sind*“. Um im schulischen Alltag zu bestehen, legten viele der Schüler eine „*Ellbogenmentalität*“ an den Tag, d.h. es geht ihnen im Wesentlichen darum, die „*richtigen Klamotten zu tragen*“, die „*richtigen Verhaltensweisen*“ zu zeigen oder deutlich zu machen, „*dass mein Nachbar rangtechnisch unter mir ist.*“

Die soziale Herkunft spielt nach Einschätzung der Experten eine sehr große Rolle im Umgang der Schüler untereinander, hingegen sind ethnisch-kulturelle Zugehörigkeiten oder religiöse Bindungen kaum von Bedeutung.

Während eine der Pädagogen den Eindruck hat, dass die Schüler nicht dächten, sie seien etwas Besseres“, sehen die Referendare teilweise im Verhältnis der Kollegen der Sek. I und Sek. II ein elitäres Bewusstsein durchscheinen.

Konfliktpotential im schulischen Alltag

Konfliktpotentiale bergen, so die Referendare, vor allem Defizite im sozialen Kompetenzgefüge einer Mehrzahl der Schüler. Häufig kennen sie keine Grenzen (mehr), einfache Umgangsregeln wie z. B. das Vermögen, einfach der / dem Anderen zuzuhören, oder ein gewisses Maß an Höflichkeit und Respekt untereinander sei vielfach nicht vorhanden. Dies führe nicht selten zu verbalen oder körperlichen Aggressionen bis hin zu gravierenden Mobbingprozessen, in denen allerdings ethnisch-kulturelle Kriterien oder religiöse Positionen keine tragenden Rollen einnehmen.

In diesem Kontext wird von allen Teilnehmenden der Gesprächskultur im Verhältnis aller schulischen Akteure eine herausragende Bedeutung beigemessen: Offenheit und weitestgehende Transparenz werde angestrebt, ohne Probleme *„immer gleich an die große Glocke zu hängen“*.

Wegen der hohen Anzahl und der Verbreitung von Aggressionen und Konflikten beschäftigt sich der bereits erwähnte Arbeitskreis bevorzugt mit den Themen „Soziales Lernen und Mobbing“ und erarbeitet Lösungsstrategien. Ein Verständnis für bzw. eine Absprache über einzelne Facetten von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit existiert bislang nicht oder hat im Kollegium noch nicht stattgefunden. Mit Blick auf Kriterien / Ausdrucksformen von GMF zeigen sich die Beteiligten weitgehend ratlos und kaum informiert, bekunden aber ihr Interesse und die Bereitschaft, sich eingehender mit diesem Themenkomplex zu beschäftigen.

Ausgewählte Ergebnisse der Gruppendiskussion

Das Gymnasium Gym_I hat als durchgängiges Gymnasium einen sehr guten Ruf in der Schullandschaft Bremens, sowohl im Selbstverständnis der Schulkollegen, als auch in der Fremdwahrnehmung. Sie wird von Schülern aus dem gesamten Stadtgebiet ausgewählt. Auch unsere Gesprächspartner wissen um den Ruf der Schule und fühlen sich ihm in besonderer Weise verpflichtet. Dabei sind sie sich ihres (elitären) Status bewusst: Wer es bis hierher geschafft hat, gehört zu „den Besten“, so die implizite Botschaft der Schüler.

Das Funktionieren der schulischen Institution, der reibungslose Ablauf des schulischen Alltags ist ihnen wichtig; dies lässt sich auch an den Motiven für das eigene schulische Engagement ablesen: es wird überwiegend altruistisch begründet. Die Befragten geben sich aufgeschlossen und tolerant. Die Gruppenbildungen sind, zumindest nach Schülermeinung, nur schwach ausgeprägt. Hier zählen offensichtlich ethnisch-kulturelle oder religiöse Merkmale kaum.

Für uns überraschend ist allerdings, dass das ‚Normalsein‘ bei den Jugendlichen offensichtlich einen hohen Stellenwert besitzt. Alternative Lebensstile oder subkulturelle Bezüge / Ausprägungen sind nach Angaben der Befragten in ihrem Schulalltag eher selten anzutreffen. Das Tragen von Markenbekleidung spielt indessen eine nicht unbedeutende Rolle im Miteinander; bei vielen gilt sie als Ausweis eines herausgehobenen sozialen Status. Gutes

Benehmen wird vorausgesetzt und demnach das Verhältnis untereinander als überwiegend gut dargestellt. Im Übrigen herrscht im Teilnehmerkreis der Common Sense: Man ist gegen Nazis; Rassismus und Ausländerfeindlichkeit werden weitestgehend abgelehnt. Auch hier ist der gute Ruf der Schule verpflichtend.

Im sehr angespannten und distanzierten Verhältnis zu den Schülern einer benachbarten Schule, geraten diese Vorstellungen von Offenheit und Toleranz jedoch ins Wanken, denn für die Befragten stellen diese Schüler das Feindbild par excellence dar. Sie verkörpern in der Wahrnehmung der Befragten all das, was die Gymnasiasten nicht sind und vor allem, was diese nicht tun dürfen: Sie „*rauchen zu 85%*“, „*dürfen provozieren*“ und „*pöbeln immer*“, können völlig grundlos „*richtig aggressiv*“ werden und „*rasten*“ dann aus, so einige Statements der Befragten. Und vor allem sind sie „*fast alles Türken*“.

Im Verhältnis zu diesen Außenseitern fühlen sich die Gymnasiasten benachteiligt. Gutes Benehmen vorausgesetzt, müssen sie häufig ‚klein begeben‘. Dies mag ein entscheidender Grund sein, dass mit Blick auf diese Schülergruppe Äußerungen und Einschätzungen getätigt werden, die sowohl sozialdarwinistische Züge tragen, als auch gesamtgesellschaftlich virulente fremdenfeindliche Ressentiments und Stereotype (hier bezogen auf die Gruppe „der Türken“) wiedergeben und die scheinbare Normalität zumindest infrage stellen. Es werden vorschnell Klassifizierungen vorgenommen und argumentativ verknüpft: Ausländer = Türken = Devianz = soziale Ausgrenzung, d.h. es findet eine scharfe Abgrenzung zu „den Türken“ statt.

Das Problem der Diskriminierung ist und bleibt in dieser Perspektive ein Problem der Türken. Daher ist es nur folgerichtig, dass die Jugendlichen für sich einen sehr einseitigen Anspruch an Integration formulieren, d.h. eine „Anpassung“ an ihre eigenen Normalitätsvorstellungen einfordern. Diese Haltung wird übrigens von den Mitschülern mit Migrationshintergrund, die als völlig integriert gelten, nicht nur getragen, sondern bekräftigt.

Obwohl in Ansätzen durchaus auch reflektierte Äußerungen zu hören sind, um ausgrenzendes, diskriminierendes Verhalten gegenüber türkischstämmigen Jugendlichen zu erklären, bleibt das in den Beiträgen entworfene Gegenbild von ‚den Türken‘, das stereotypen Vorstellungen entspricht, unwidersprochen.

Zwar hat ein gutes Benehmen bei den Befragten einen hohen Stellenwert, gehören doch verletzend und diskriminierende Verhaltensweisen durchaus zum Schulalltag. Dass sich Ausdrucksformen und Verbreitung von Aggressionen nach Schülermeinung stark verändert haben, hat seinen Grund in der professionellen Unterstützung und Begleitung gravierender Konflikte. Dies bedeutet aber nicht, dass die Anwendung von Gewalt der Vergangenheit angehört, sondern insbesondere verbale Übergriffe wie Beschimpfen, Bloßstellen und Schikaniazen bis hin zu systematischen und auf Dauer gestellten Formen des Mobbing sind im schulischen Alltag keine Seltenheit. Zumindest die abgeschwächten Formen des Mobbing, wie das „*Dissen*“, scheinen auf der verbalen Ebene im schulischen Alltag sehr weit verbreitet zu sein.

Ethnisch-kulturelle wie auch religiöse Kriterien spielen in konflikthaltigen Situationen / Auseinandersetzungen eine eher diffuse Rolle: Beschimpfungen / Beleidigungen werden von den Schülern zunächst als „Spaß“ gedeutet, dies allerdings abhängig vom Sprecher und Adressaten gesehen und können daher auch zur Inszenierung von Konflikten dienen. Die Jugendlichen wissen jedoch sehr wohl um die Wirkung von antisemitischen und islamfeindlichen Äußerungen; ihre Verwendung kommt einem Tabubruch gleich.

Das Thema „Rechtsextremismus“ spielt nur partiell eine Rolle: Wissen über szenetypische Ausdrucks- und Erscheinungsformen, spezifische Symbolik oder Codes sind kaum existent, über die einschlägige Musikszene können allerdings Eindrücke geschildert werden. Wenig informiert zeigen sich die Jugendlichen über ideologische Ansätze oder rechtes Gedankengut. Es besteht zudem geringes Interesse an einer diesbezüglichen politischen Aufklärungsarbeit im Unterricht.

Für uns überraschend zeigt sich insgesamt, dass in einer Region, in der rechtspopulistische Parteien bei der Bevölkerung eine erhebliche Zustimmung erfahren, das Thema Rechtsextremismus die Lebenswelten der Jugendlichen kaum zu berühren scheinen.

Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse

In dem Gymnasium mit dem kollektiv getragenen Anspruch einer relativen Eliteeinrichtung spielen Rechtsextremismus und Facetten gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in der sozialen Interaktion miteinander kaum eine Rolle. Hier sind sich alle Befragten einig. Dies wird u.a. darauf zurückgeführt, dass sozio-kulturelle oder religionsgebundene Abweichungen von stark virulenten Normalitätsvorstellungen an der Schule kaum präsent sind. Subkulturelle, alternative Lebensstile werden als unvereinbar mit den sozialen Ambitionen der Schüler des Gymnasiums diskreditiert. Teilweise krasse Defizite im Sozialverhalten der Schüler, die von Lehrerseite beanstandet werden, können die Schüler nicht nachvollziehen. Dies wohl auch deshalb, weil sie soziale Überlegenheitsgefühle, Egozentrik oder eine Ellbogenmentalität als Haltungen verstehen, die mit dem eigenen Elitebewusstsein kongruent sind.

Statt das eigene Schülerverhalten zu problematisieren, projizieren die Jugendlichen eigenes deviantes Verhalten auf die Schüler einer angrenzenden Schule, die weniger populär und leistungsbewusst ist. Dabei vermischen sich soziale Überlegenheitsgefühle mit einer ethnischen Stigmatisierung türkisch-stämmiger Jugendlicher. Die Zugehörigkeit der Migranten des Gymnasiums zu ihrer Schulgemeinschaft geschieht daher um den Preis der Selbstverleugnung und unterstützender Kommentare bei der Ethnisierung von Sozialverhalten.

Die Institution ist offenbar sehr bemüht um eine Verbesserung des sozialen Lernens der Schüler. Aktivitäten, die lediglich auf eine Normierung des Sozialverhaltens abzielen, werden hier sicherlich zu kurz greifen. Das Spannungsfeld, aus dem sich anomisches Sozialverhalten speist, ergibt sich aus einem Normen setzenden und einseitig auf fachliche Leistungen beruhenden Elitebewusstsein, das differente Lebensstile als minderwertig diskreditiert und sich dabei teilweise mit verbreiteten kollektivistischen Entwertungen (z. B. „der Türken“) mischt. Vor diesem Hintergrund wären im klassisch-humanistischen Sinne Wertediskurse zu inszenieren, die den verengten Elitebegriff hinterfragen und auf eine Wertschätzung von soziokultureller Vielfalt abheben.

Fallstudie J: Die Schule Gym_J

Kurzporträt der Schule

Lage und Verkehrsanbindung

Bevorzugte innerstädtische Lage, sehr zentral und verkehrsgünstig gelegen.

Bauliche Struktur / Ausstattung

Mehrere repräsentative Gebäude mit alter Bausubstanz, innen teilweise saniert.

Schulform

Als traditionsreiches durchgängiges Gymnasium mit einem besonderen und gut ausgebauten Profil und zertifizierte Europaschule verfügt die Schule über hohe Anwahlzahlen von Schülern aus dem gesamten Stadtgebiet. Über die Zulassung entscheidet ein Losverfahren.

Programmatische Ausrichtung / Leitideen (laut Schulprogramm)

Soziales Lernen, Unterricht und Erziehungsarbeit orientieren sich an den Werten einer demokratischen und humanen Gesellschaft. Die Schule fühlt sich bis heute einem humanistischen Bildungsideal verpflichtet. Sie will fachlich gut und auf breiter Grundlage bilden und dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler zu Persönlichkeiten werden, die für sich selbst und für andere Verantwortung übernehmen. Die Vorbereitung auf Studium und Beruf ist eingebettet in die Erkenntnis, dass lebenslanges Lernen in der heutigen Zeit eine selbstverständliche Haltung ist.

Sozialstruktur der Schülerschaft

Viele unterschiedliche Nationalitäten vertreten, häufig gutsituierte Eltern, die in gehobenen Positionen von Wirtschaft und Wissenschaft arbeiten, dies gilt auch für die Schüler mit Migrationshintergrund.

Das Expertengespräch mit der Schulleitung

Das Image des Stadtteils und sein soziales und weltanschauliches Klima

Der Standort der Schule liegt in einem privilegierten innerstädtischen Quartier. Da es sich um ein traditionsreiches Gymnasium handelt, sind die Beziehungen in den Stadtteil hinein über Jahrzehnte gewachsen. Gleichwohl strebt die Schule nach Angaben der Schulexpertin in den letzten Jahren eine noch stärkere Verankerung in den Stadtteil und eine Verbesserung außerschulischer Aktivitäten an. Eine Öffnung der Schule bedeute zum einen die „Öffnung der Schultore“ für öffentliche Vortragsreihen zu bildungs- und gesellschaftsrelevanten Themen sowie für Theateraufführungen und andere Schüleraktivitäten. Dies bedeute aber auch die Hinwendung in den Stadtteil hinein, indem sich die Schule aktiv an quartiersnahen Aktivitäten anderer beteiligt, z.B. in Kooperation mit dem Ortsbeirat. Zudem werde die Öffnung von Schule in Form einer Vielzahl von Schülerprojekten mit externen Kooperationspartnern gestaltet, z.B. mit einer führenden politischen Weiterbildungseinrichtung oder über die kontinuierliche Zusammenarbeit mit einem Verein, der sich mit einem für Bremen geschichtlich bedeutsamen Projekt beschäftigt.

Soziales und weltanschauliches Klima an der Schule

Das soziale und weltanschauliche Klima an der Schule schätzt die Pädagogin als sehr offen ein. Sie kann keine Präsenz der von uns fokussierten Facetten von GMF feststellen und

sieht daher auch keine ethnisch-kulturell oder religiös begründete Probleme und Konfliktslagen im schulischen Alltag. Der Großteil der Schüler mit Migrationshintergrund habe ganz konkrete, teilweise „hochgesteckte Ziele“ und, soweit sie erst kürzlich zugewandert sind, ein großes Interesse, Deutsch zu lernen. Diese Schüler zeichneten sich nicht nur durch eine hohe Integrationsbereitschaft aus, sondern „ziehen“ derart motiviert auch andere Schüler mit. Es sind zwar vereinzelt Gruppenbildungen wahrzunehmen, die allerdings nach Einschätzung der Schulleitung nicht ethnisch-kulturelle oder religiöse Zugangskriterien aufweisen.

Es gebe eine hohe Identifikation mit der Schule von Seiten der Schulleitung, Lehrer und Schüler. Die klassisch-humanistische „bodenständige“ Bildung sei Anspruch und Bezugspunkt.

Gemeinsame Berührungspunkte der Jugendlichen sieht die Pädagogin in den Zukunftsängsten der Schüler, gleich welcher Schichtzugehörigkeit. Sie stellt auf der gesellschaftlichen Ebene eine zunehmende allgemeine Orientierungs- und Ratlosigkeit fest, die auch vor den Toren der Schule nicht halt mache. Das „schnelle Leben in persönlichen Beziehungen“, mit dem Begriff „Lebensabschnittspartner“ auf den Punkt gebracht, sowie die zunehmende Flexibilisierung von Arbeitsverhältnissen trügen dazu bei, dass eine Werteorientierung kaum mehr vorhanden sei. Die Expertin beobachtet im gesellschaftlichen Miteinander eine wachsende Feindseligkeit und schätzt die Abwertung und Diskriminierung anderer als Ausdruck einer großen Hilflosigkeit ein.

In der Schule zeichnen sich diese angesprochenen Entwicklungen nach Angaben der Pädagogin durch eine mangelnde Ethik aus; es fehlten die „unausgesprochenen Absprachen“. Gleichwohl will die Schule, so die Expertin, den Schülern Struktur geben. Das hieße für die Schulleitung: Jeder Schüler brauche zunächst eine klare Struktur in Form einer Schul- und Hausordnung „wie wir miteinander umgehen wollen“.

Mit Sorge beobachtet die Expertin, dass Regelwidrigkeiten und Ordnungsverstöße auch bei den jüngeren Schülern „dramatisch“ zunehmen und dass insbesondere bei jüngeren Lehrerkollegen wie auch bei den Eltern die Neigung bestehe, das vorhandene Regelsystem zu perfektionieren, d.h. Fehlverhalten aber auch Gewalt und Mobbing „mit der schnellen Nummer zu bewältigen“, statt genauer hinzuschauen und die Ursachen und vor allem die Widersprüche zu erkennen. Dabei seien Erlasse und Verfügungen ausreichend vorhanden; es müsse (nur) um ein konkretes Umgehen bei konkreten Verstößen gehen.

Ethnisch / religiös begründete Probleme oder Konfliktslagen im Schulalltag

Es gibt nach Einschätzung der Expertin wie oben angeführt keine ethnisch-kulturellen oder religiösen Konfliktslagen; derartige Merkmale spielten im schulischen Alltag kaum eine Rolle. Verfehlungen und (gewalttätige) Übergriffe gehen demnach quer durch alle Schichten und Kulturen; dabei haben vor dem Hintergrund eigener Ängste und Unsicherheiten Formen des Mobbing eindeutig zugenommen. In diesem Zusammenhang gehe es weniger um ethnisch-kulturelle Kriterien, als um soziale Herkunft und Stellung. Wer sich nicht viel leisten kann, beschafft sich die Dinge anderweitig. So häufen sich auch die Diebstähle: Überwiegend Jungen stehlen für Mädchengangs Luxusgüter wie Handys, MP3 Player etc., d.h. sie trainieren hier in der Schule auf hohem Niveau das, was sich in sozial schwachen Gebieten auf der Straße abspiele. Hier werde dies „ganz elegant und mit Pokerface erledigt“.

Für die Pädagogin hat sich daher auch in der Schule ein „Winner-Loser-Kontext“ herausgebildet. Sie beschreibt gegenwärtige Entwicklungen mit plastischen Bildern: In letzter Zeit sei verstärkt und insbesondere bei Mädchen in der Pubertät eine Cliqueswirtschaft festzustellen,

die zur Besorgnis Anlass gebe. An ihrer Schule gebe es Mädchencliquen mit besonderen Strukturen – drei ‚*dunkelhäutige*‘ Mädchen seien die Chefinnen, die wie „Ameisenköniginnen“ Befehle und Aufträge erteilen. Deren Anhängerinnen seien ihnen aus Angst vor Ausgrenzung und Diskriminierung „zu Diensten“ und würden so selbst zu Täterinnen. Die Chefinnen sagen demnach nicht nur, wo es langgehe, sondern seien klassenübergreifend vernetzt und hätten überall Unterstützer und Informanten. Wenige Tage vor dem Gespräch habe es einige Übergriffe im sozialen Netzwerk SchülerVz gegeben, die von der Schulleitung jetzt untersucht würden.

In diesem Zusammenhang sei der Schwerpunkt *„ein Lehrerhandeln unter gegebenen Umständen“*. Es brauche starke Lehrerpersönlichkeiten, die einen professionellen Umgang mit den Schülern pflegen. Überaus wichtig sei Empathie und ein authentisches Verhalten als Erwachsener, denn *„man muss die Schüler erreichen.“*

Stellenwert der Vermittlung interkultureller Kompetenzen und eines solidarischen Umgangs miteinander

In der Schnelllebigkeit und Rastlosigkeit unserer Zeit sieht die Pädagogin eine der Ursachen, dass kein Wertesystem feststellbar ist. Auch werde der positive Wert anderer Kulturen nicht mehr erfahren oder zumindest kritisch reflektiert, da sie nicht immer kompatibel sind. Gleichwohl ist die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen nicht systematisch verankert, sondern impliziter Bestandteil einer Vielzahl von internationalen (Schüler-) Projekten.

Als Querschnittsaufgabe finde sich die Vermittlung in den 5. bis 9. Jahrgängen am ehesten in den Fächern Biblische Geschichte und Philosophie statt. Dort gehe es darum, Begriffe mit Leben zu erfüllen, Verbindendes zu suchen und zu befördern. Doch was in der Schule nach Ansicht der schulischen Expertin durchaus gelingt, findet jenseits der Schule in der Familie nicht immer eine Fortsetzung. Sie hat den Eindruck, dass nicht immer eine Integration gelinge, weil sich die Familien nicht öffneten.

Neben dem fachlichen Unterricht kommt daher nach Angaben der Pädagogin einer Vielzahl attraktiver Angebote und internationaler (Austausch-) Projekte, die sehr nachgefragt sind, eine herausragende Bedeutung zu. Leider sei durch die verkürzten Bildungsgänge ein starker Rückgang der Aktivitäten festzustellen.

Ausgewählte Ergebnisse der Gruppendiskussion

Die Schule Gym_J besitzt als durchgängiges Gymnasium mit einem attraktiven Profil einen über die Landesgrenzen herausragenden Ruf in der Bildungslandschaft und wird dementsprechend stark angewählt. Dies hat zur Folge, dass die Schüler zumindest in sehr unterschiedlichen Stadtteilen beheimatet sind. Die Schüler und ihre Eltern entscheiden sich sehr bewusst, so lassen die Äußerungen erkennen, für diese, auf Internationalität ausgerichtete Institution, weil der erfolgreiche Abschluss zumeist ein Mehr an (beruflichen) Perspektiven eröffnet.

Die Befragten weisen ein instrumentelles Verhältnis zur Institution Schule auf. Die Schule wird im Wesentlichen als Lehranstalt wahrgenommen und die Trennung zwischen dem Schulalltag und den sonstigen Lebensbereichen ist vergleichsweise scharf. Eine Partizipation an Schulaktivitäten jenseits des Fachunterrichts ist selbst bei dieser sozial engagierten Schülergruppe kaum festzustellen und wird angesichts der Unterrichtsverdichtung auch weitgehend ausgeschlossen.

Gleichwohl gehen die Jugendlichen gerne in diese Schule und sehen ihr soziales Engagement von anderen Schulakteuren durchaus anerkannt. Sie beschreiben das Verhältnis untereinander als gut. Es sind aus Sicht der Diskutanten nur schwach ausgeprägte Gruppenbildungen wahrzunehmen. Die Gruppenzusammensetzungen sind überwiegend heterogen; ethnisch-kulturelle und / oder religiöse Herkunft oder Bindungen sind, so die Diskutanten, für die Gruppenzugehörigkeit wie auch generell im Umgang miteinander kaum von Bedeutung. Ein Grund dafür mag sein, dass ein Großteil der Eltern nicht-deutscher Herkunft wie die Alt-eingesessenen sehr bildungs- und aufstiegsorientiert ist. Viele arbeiten in gehobenen Positionen der Wirtschaft oder Wissenschaft. Auch die Freundeskreise der Jugendlichen sind ethnisch sehr gemischt, wobei das verbindende Moment wohl die überwiegende Zugehörigkeit zur oberen Mittelschicht ist.

Jenseits bestehender Differenzen bzw. der heterogenen Zusammensetzungen in den Sozialbeziehungen, so lassen sich die Aussagen deuten, eröffnet das Beziehungsgefüge innerhalb der Klassen eine gemeinsame Ebene von übergreifenden, interkulturellen Arbeitszusammenhängen. Dahinter lässt sich ein hohes Maß an sozialer Kompetenz und Souveränität erkennen, dass für diese, wesentlich von der Herausbildung einer eigenen Identität geprägten Altersgruppe keineswegs selbstverständlich ist.

Während partikularistische Differenzierungen im Verhältnis der Jugendlichen untereinander kaum Bedeutung haben, spielen Selbstbewusstsein, Durchsetzungskraft und Erfolgsorientierung eine tragende Rolle, mehr noch: sie sind die selbstgesetzten Normen von Schülern und Eltern.

Konfliktpotentiale wie auch die Präsenz von Gewalt scheinen im schulischen Alltag wenig ausgeprägt zu sein: Es werden kaum physische Übergriffe benannt. Ähnliches gilt für verbale Aggressionen. Nur vereinzelt wird von gravierenden Mobbingvorfällen berichtet; häufiger verbreitet im Umgang miteinander ist offenbar das „Dissen“. Da dies weniger systematisch und auf Dauer gestellt ist, d.h. die Betroffenen nicht systematisch ‚kleingemacht‘ werden, kann wohl nur in Einzelfällen von einem klassischen Mobbinggeschehen gesprochen werden. Gleichwohl zeichnet sich in den Aussagen eine Neigung ab, ‚hinter dem Rücken‘ von Mitschülern zu lästern und nicht etwa die direkte Konfrontation zu suchen, möglicherweise um eigene Unsicherheiten zu verbergen.

Antisemitische und homophobe Äußerungen sind, den Berichten der Schüler nach, im schulischen Alltag wenig zu hören, ethnisch gefärbte Bemerkungen werden zudem zunächst auch von Jugendlichen mit nicht-deutscher Herkunft als Witz aufgefasst. Dies kann allerdings kritisch gewendet auch bedeuten, dass sie sich „ein dickes Fell“ zugelegt haben. Mit Blick auf ein erhöhtes Konfliktpotential ist es offensichtlich jedoch nicht entscheidend, welche Schimpfwörter verwendet werden oder Äußerungen fallen, vielmehr ist es die Haltung des Gegenübers.

Für uns überraschend bewerten die Schüler die Reaktion der Schulleitung und des Lehrerkollegiums auf Mobbingvorfälle im SchülerVz, die erst auf Nachfrage zum Thema werden, als völlig unangemessen. Sie fühlen sich nicht nur von den schulischen Maßnahmen bedrängt, sondern entwerfen mit ihren Aussagen ein neues Täterprofil der Opfer: Aus Rache, so ist es den Bemerkungen zu entnehmen, gehen die Opfer mit einer Neuinterpretation der Vorfälle an die Öffentlichkeit, um das Image des Verursachers zu beschädigen und damit sein Selbstbewusstsein nachhaltig zu erschüttern. In einem zweiten Fall lässt sich zudem

eine institutionelle Diskriminierung von Schülern mit Migrationshintergrund und / oder aus sozialen Brennpunkten nicht völlig ausschließen.

Das Thema „Rechtsextremismus“ scheint kaum Bedeutung in den Lebenswirklichkeiten der Jugendlichen zu haben. Die Teilnehmenden verfügen nur vereinzelt über Kenntnisse von Erscheinungs- und Ausdrucksformen sowie über rechte Ideologie. Auch zu einschlägigen Musikgruppen können die Teilnehmenden nicht viel sagen. Indessen scheint ihnen die weitreichende Wirkung rechter Stilelemente durchaus bewusst zu sein, wenngleich diese vom Mainstream modisch gewendet und damit umgedeutet werden. Spekulativ werden mögliche Gründe diskutiert, die Menschen bewegen könnten, sich der rechten Szene anzuschließen. Auch hier findet sich nichts Auffälliges; es werden gängige Argumentationen verwendet, die gesellschaftlich weit verbreitet sind. Persönliche Erfahrungen einzelner Schüler mit vermeintlich Rechtsgesinnnten werden von ihnen eher verharmlosend dargestellt, zumindest werden sie nicht ernstgenommen.

Auffällig ist hingegen in diesem Kontext die scheinbare Gleichgültigkeit gegenüber rechten Ideologiefragmenten („*jedem das Seine*“) sowie die Unsicherheit gegenüber möglichen Folgen einer politischen Aufklärungsarbeit gegen rechtes Gedankengut („*bloß keine ‚schlafenden Hunde‘ wecken*“).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die von uns fokussierten Facetten von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit im schulischen Alltag, zumindest in der Perspektive der Befragten, wenig Relevanz haben.

Mit Blick auf ein gelingendes Miteinander im schulischen Miteinander zeichnen sich dennoch Momente ab, die Anlass zur Diskussion sowie Anknüpfungspunkte für die Beratungs- und Netzwerktaetigkeit von *pro aktiv gegen rechts* bieten.

Den Diskussionsbeiträgen nach zu urteilen, wird die Schule eindeutig als „Lehranstalt“ gesehen, und nicht als ein Lebens- und Erprobungsraum, in dem sich die Schüler in unterschiedlichen Rollen erproben und mit Lebensstilen experimentieren können. Die Schüler stehen unter einem teilweise sehr hohen Anforderungs- und Leistungsdruck, der wenig Zeit und Raum für ein soziales Miteinander lässt. Zwar lassen sich in Ansätzen soziale und interkulturelle Kompetenzen erkennen, die aber nicht systematisch vermittelt werden und insgesamt ‚ausbaufähig‘ erscheinen. Dies merken die Befragten zwar kritisch an und haben, zumindest vordergründig, den Wunsch nach einer Stärkung des Gemeinschaftssinns. Letztendlich akzeptieren sie aber die schulischen Anforderungen, um im Leben ‚voranzukommen‘. Im Übrigen ist eine hohe (Schüler-) Fluktuation zumeist in den unteren Jahrgängen festzustellen; dies fördert nicht unbedingt die Sozialität.

Die Schüler reagieren allerdings auf die steigenden Zumutungen und Anforderungen mit einer gesteigerten Erwartungshaltung gegenüber der schulischen Institution und hier insbesondere an die Pädagogen. Das heißt, die Schüler setzen ihrerseits Qualitätsstandards, die ihrer Einschätzung nach von vielen Lehrern nicht eingehalten werden können. Gerade die älteren Lehrkräfte werden in diesem Zusammenhang kritisiert. Zudem nehmen die Schüler die Möglichkeiten zur Partizipation am und Gestaltung des Schulalltags als eingeschränkt wahr. So schwanken die leistungs- und erfolgsorientierten Schüler zwischen „*der Angst, wirklich nichts zu lernen*“ und dem Gefühl, „*verarscht zu werden*“.

Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse

In dem ethnisch sehr heterogenen Gymnasium haben die Facetten gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit keine größere Relevanz. Eine gemeinsame Orientierung auf einen fachlich beschränkten Leistungsgedanken gepaart mit bestimmten Erwartungen an Normen in der sozialen Interaktion eint offenbar die Schulakteure so sehr, dass partikularistische Differenzierungen z. B. entlang Ethnie oder Religionszugehörigkeit nicht zum Tragen kommen. Schüler, die diesen Ansprüchen nicht genügen (und das scheinen nicht wenige zu sein) müssen die Schule offenbar in aller Regel verlassen.

Dies hat allerdings zur Folge, dass die Schüler – erst angesichts der Verdichtung von Lehrinhalten – ein ausgesprochen instrumentelles Verhältnis zu ihrer Schule, hier verstanden als Lehranstalt, entfaltet haben. Selbst für unsere an der Schule sozial engagierten Jugendlichen ist bis hin zu den Peers eine relativ scharfe Trennung vom schulischen Alltag und den sonstigen Lebenswelten festzustellen. Solche Haltungen wie auch die offenkundig scharfe Selektionspraxis stehen konträr zum Eigenanspruch der Schulleitung pädagogisch in besonderer Weise auch humanistischen Idealen verpflichtet zu sein. Die Vermittlung sozialer und interkultureller Kompetenzen in der Schule erschließt sich den Schülern nicht. Faktisch ist sie auch gar nicht im Erwartungshorizont der Schüler verankert.

Deviantes Verhalten – die Schulleitung macht hier gravierende Fälle von Mobbing und strafrechtlich relevanter Gewalt in Gangstrukturen geltend – sehen die Schüler von Seiten der „Opfer“ aus strategischen Motiven aufgebauscht. Bei der Intervention der Schule, welche die Jugendlichen für überzogen halten, werden überdies Ungleichbehandlungen unter dem Kriterium der sozialen Herkunft der „Täter“ geltend gemacht. Der einzige Schüler des Standortes aus einem bekannten sozialen Brennpunkt habe darunter zu leiden. Dies wäre allerdings ein Verstoß gegenüber sozialen Normen, die von der Schule gesetzt werden.

Darüber hinaus stehen bei der Kritik am Lehrkörper die fachliche und methodische Kompetenz sowie das Engagement im Mittelpunkt. Während ihnen als Schüler gegenüber der Anspruch als fachlich elitäre Einrichtung konsequent und unter Androhung von scharfen Sanktionen durchgesetzt würde, gelte dies bei den Lehrern nicht. Insbesondere ältere Lehrer stehen mit Blick auf fehlendes Engagement am Pranger, während die Schulleitung Defizite eher bei den jüngeren Kollegen ausmacht.

Will die Schule zukünftig stärker humanistischen Idealen entsprechen, sozialen Schlüsselqualifikationen (u. a. interkulturelle Kompetenz) und der Wertebildung einen größeren Stellenwert einräumen, so sollte dies in den unteren Jahrgängen systematisch begonnen und sukzessive weitergeführt werden. Dabei müsste u. E. neben der Diskussion von Inhalten und Methoden besonders die Wertebildung etwa zu Grundwerten und zum Umgang mit Heterogenität im Kollegium betrieben werden.

Ablauf Expertengespräche (Schulleitungen und ggf. „Spezialisten“ der Schule)

Begrüßung

Projektvorstellung

- Auftragsarbeit für das Beratungsnetzwerk „pro aktiv gegen rechts“
- Ziele sind:
 - (a) Ermittlung der Verbreitung und Ausdrucksformen von Facetten gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Islamophobie, Etabliertenvorrechte), (Zielgruppe **alle** Schulakteure)
 - (b) Ermittlung der Umgangsweisen mit menschenfeindlichen Verhalten in der Schule,
 - (c) Präventionsaktivitäten der Schulen gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit,
 - (d) Passungsverhältnis von schulischen Präventionsaktivitäten und faktischen Problemlagen der Schulen.
- Hauptzielgruppe für die Erhebung: Schülergruppen, die ihren Schulen kritisch-solidarisch gegenüberstehen - möglichst 9. Klasse! Diskutiert werden Einstellungen und Verhaltensmuster von ethnischer Mehrheit und ethnischen Minderheiten gleichermaßen.
- Ablauf im Projekt: Standortanalysen – Gespräche mit den Schulleitungen und ggf. Experten aus den Schulen – Gruppendiskussionen mit Schülergruppen – Workshops in und mit den Schulen als Feedback.

Themenfelder für das Interview mit Schulleitungen und / oder Schulexperten

- Soziale und bauliche Struktur sowie das soziale und weltanschauliche Klima des näheren Einzugsgebiets der Schule
- Einbindung der Schule in das Einzugsgebiet
- Sozialstruktur der Schülerinnen und Schüler
- Soziales Klima in der Schule mit Blick auf die Relevanz von ethnischen, religiösen Zugehörigkeiten und den Ausdrucksformen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (kollektivistische Entwertungsprozesse, Stellenwert von ethnischer oder religiöser Abstammung für Gruppenzugehörigkeiten, manifeste Gruppenkonflikte etc.).
- Programmatische Ausrichtung der Schule zur Vermittlung von interkultureller Kompetenz und eines solidarischen Miteinanders der kulturell und weltanschaulich Verschiedenen
- Konkrete Absprachen und Aktivitäten der Schule zur Vermittlung interkultureller Kompetenz (Fokus ethnische Vielfalt, religiöse und weltanschauliche Vielfalt, Antirassismus) bzw. zur Durchsetzung einer solidarischen Praxis
- Interventionsformen der Schule bei Entäußerungen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Rassismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit, Islamophobie, Etabliertenvorrechte)

Fragen nach Themenfeldern

a. Struktur und Klima des Einzugsgebietes (gilt vermutlich nicht für die Gymnasien!)

- Welche Ortsteile sind das Haupteinzugsgebiet der Schule?
- Wie würden Sie diese Ortsteile in ihrer sozialen und baulichen Struktur beschreiben?
- Wie sind die Ortsteile Ihrer Einschätzung mit öffentlichen Einrichtungen ausgestattet und welches sind die wichtigsten öffentlichen Einrichtungen (Kulturzentren, Freizeits usw.)?
- Wenn Sie an die soziale, ethnische, religiöse und kulturelle Vielfalt der Gesellschaft denken, wie stellt sich diese Vielfalt in den Ortsteilen des Haupteinzugsgebietes dar?
- Welchen Ruf ‚genießen‘ die Ortsteile des Haupteinzugsgebietes der Schule in der Stadt?
- Was meinen Sie: Leben die meisten Menschen hier gerne, identifizieren sie sich also positiv mit ihren Quartieren?

- Wie würden Sie das politische und weltanschauliche Klima in den Ortsteilen gerade mit Blick Rassismus, Antisemitismus, Islamophobie beschreiben und wie stellt es sich im Alltag dar?
- Gab es in den letzten Jahren größere Konflikte entlang ethnischer oder religiöser Grenzen bzw. hinsichtlich der Beanspruchung von Vorrechten der Alteingesessenen in den Ortsteilen (z. B. gegen Asylsuchende)?
- Welche öffentlich wahrnehmbaren Aktivitäten und Beteiligungsformen für ein solidarisches Miteinander und z.B. gegen Ausgrenzung gibt es in den Ortsteilen?

b. Einbindung der Schule in die Ortsteile

- Würden Sie sagen, dass die Schule fest in den Ortsteilen des Einzugsgebietes verankert ist?
- Inwieweit arbeitet die Schule mit anderen Einrichtungen aus den Ortsteilen zusammen?
- Ist die Schule in Kooperationen an der Quartiersentwicklung beteiligt und wenn ja, in welcher Form?

c. Sozialstruktur der Schülerinnen und Schüler

- Wie würden Sie die Zusammensetzung der Schülerschaft hinsichtlich des sozialen, ethnischen, rechtlichen (z.B. geduldete Flüchtlinge) und religiösen Status beschreiben?

d. Soziales Klima in der Schule

- Wie würden sie ganz allgemein die Identifikation der Lehrer und Schüler mit der Schule sowie das soziale Klima beschreiben?
- Wie stellt sich das Schulleben jenseits des Unterrichtes für Schüler und Lehrer dar?
- Welche Bedeutung hat die ethnische und religiöse Zugehörigkeit von Schülern und Lehrern Ihrer Einschätzung nach im Schulalltag?
- Bleiben Schüler je nach ethnischer und / oder religiöser Zugehörigkeit tendenziell eher unter sich oder mischt sich die Schülerschaft eher nach anderen Merkmalen?
- Wie präsent sind Ihrer Einschätzung nach rassistische, ausländerfeindliche, antisemitische, islamfeindliche oder auch deutschen- bzw. christenfeindliche Einstellungen und wie drücken sich solche Einstellungen im Schulalltag aus?
- Gibt es an der Schule rechtlich diskriminierte Schüler (z.B. geduldete Ausländer oder Aufenthaltsstatus) und wenn ja, wie stellt sich ihre Situation an der Schule dar?
- Gab oder gibt es manifeste Konflikte zwischen Gruppen entlang ethnischer Linien (Russen, Deutsche, Türken, Kurden, Roma usw.)?
- Gibt es an der Schule Lehrer, die einer ethnischen Minderheit angehören, und machen diese ggf. besondere Erfahrungen in der Schule? (mit Kollegen, mit Schülern, mit Eltern)
- Werden sie manchmal mit der Klage konfrontiert, dass sich Schüler aufgrund ihrer ethnischen oder religiösen Zugehörigkeit auf von Lehrerseite diskriminiert fühlen?
- Waren Sie bereits in der Situation einzelne Lehrkräfte aufgrund einer Stigmatisierung von Angehörigen ethnischer religiöser Minderheiten disziplinieren?

e. Programmatrische Ausrichtung der Schule

- Welchen Stellenwert hat die Vermittlung interkultureller Kompetenz (Miteinander-im-Verschiedenen) grundsätzlich für die Schule?
- Welche Bedeutung hat speziell die Integration von Minderheiten und die Arbeit gegen rechtes Gedankengut grundsätzlich für die Schule?

f. Aktivitäten und Absprachen für interkulturelle Kompetenz / gegen GMF

- Welche systematischen Aktivitäten unternimmt die Schule zur Vermittlung zur selbstbewussten Orientierung der Schüler in einer kulturell und ethnisch pluralen Gesellschaft und zur Herstellung einer solidarischen Praxis in der Schule?
- Gibt es spezielle Projekte, Lerneinheiten, Lernformen oder sonstige Maßnahmen der Schule zur Vermittlung von interkultureller Kompetenz?
- Gibt es speziell Projekte, Lerneinheiten, Lernformen oder sonstige Maßnahmen zu den Themenfeldern Rassismus, Antisemitismus, Islamophobie, Ausländerfeindlichkeit?
- Gibt es Absprachen oder ein gemeinsames Verständnis in der Schule, ob und wie die ethnische und religiöse Vielfalt in der Schule und die multiethnische Gesellschaft thematisch aufgegriffen werden?
- Gibt es ein gemeinsames Begriffsverständnis im Kollegium zu den oben angeführten Termini, die schlagwortartig die Facetten von GMF zum Ausdruck bringen sollen? Wenn ja, wie kam man in der Schule methodisch auf solche Klärungen?
- Wie würden Sie die Wirkungen der Maßnahmen mit Blick auf das Sozialklima und die Verbreitung von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit beschreiben?

Interventionsformen gegen GMF

- Waren Sie als Schulleiter oder „Experte am Standort“ in der Vergangenheit mit Einstellungen oder Handlungen von Schülern oder Lehrern konfrontiert, die sich – bewusst oder unbewusst – als rassistisch, antisemitisch, islamfeindlich, fremdenfeindlich, deutschenfeindlich usw. charakterisieren lassen? Wenn ja, berichten Sie bitte!
- Gibt es in der Schule ein gemeinsames Verständnis über die Interventionsformen bei derartigen Einstellungen oder Handlungen?
- Wurden zu den Interventionsformen Absprachen getroffen oder gibt es ein festes System wechselseitiger Unterstützung?

Organisation der themenzentrierten Gruppendiskussion

Wir möchten gerne mit einer Gruppe von Schülern sprechen, die

- sich in der Schule sozial engagiert und deshalb mutmaßlich einen intensives und kritisch-solidarisches Verhältnis zum eigenen Standort aufweist (Schülervertretung, Streitschlichter, Anti-Mobbing-Gruppen, Scouts etc.),
- zurzeit die neunte Klasse besucht, so dass die Gruppe in das Feedback Anfang kommenden Jahres eingebunden werden kann.

Mit wem und wann wäre das möglich?

Ablauf und Leitfaden für die Gruppendiskussionen mit ausgewählten Schülergremien

(z.B. Schülervertreter, Scouts, Streitschlichter)

Begrüßung

Kurze Projektvorstellung...

Kleine Vorstellungsrunde und „Warm-up“

Einstiegsfrage

Themenfelder für die Gruppendiskussion mit den Schülern (Dauer: max. 90 Min)

1. „Schulklima“ - Einschätzung des Schulalltags mit Blick auf den Umgang mit ethnischen Minderheiten, die Identifikation mit der Schule und den Mitschülern, Sicherheitsgefühl, Partizipationsmöglichkeiten...
 2. Wahrnehmung, Deutung und unmittelbare Erfahrungen von Abwertung / Diskriminierung, Ausgrenzung sowie verbaler und / oder körperlicher Gewalt (fokussiert auf die Facetten Rassismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit, Islamophobie, Etabliertenvorrechte)
 3. Einstellungen / Haltungen zu menschenfeindlichen Orientierungen und Verhaltensweisen und zum Umgang mit dem Thema „Rechtsextremismus“
 4. Bewertung bereits bestehender schulischer Angebote und / oder Aktivitäten für eine interkulturelle Verständigung und gegen menschenfeindliche Orientierungen, dazu Anregungen Verbesserungsvorschläge
-

Kleine Vorstellungsrunde

Kurze Projektvorstellung

„Pro aktiv gegen rechts“ beschäftigt sich mit der Diskriminierung und Ausgrenzung von spezifischen Gruppen, insbesondere innerhalb der Schulen im Lande Bremen und natürlich mit der Frage, wie man dies möglicherweise vermeiden bzw. verändern könnte.

Damit die Projektgruppe ihre Präventions- und Beratungsangebote besser ausrichten und vernetzen kann, führen wir eine qualitative Studie durch. Uns ist es dabei wichtig, nicht nur die Schulleitungen und Lehrer zu befragen, sondern gerade Euch als Experten des Zusammenlebens in der Schule über Eure Eindrücke, Erfahrungen und Einschätzungen zu Wort kommen zu lassen. Darüber wollen wir heute diskutieren...

„Warm-up“

Wir haben ja schon eben in der Vorstellungsrunde einiges über Euch erfahren...Und da unsere Schulzeit schon etliche Jahre zurückliegt, würden wir gerne wissen:

Wie sieht eigentlich Euer ganz normaler Schulalltag aus?

Einstiegsfrage (und zugleich Eröffnungsfrage für Themenfeld 1)

Wir leben ja heute ganz dicht zusammen mit Menschen völlig unterschiedlicher Herkunft, ethnischer und religiöser Zugehörigkeiten, Weltanschauungen - in einer Stadt, in einem Stadtteil und in der Nachbarschaft - und da ist das Zusammenleben nicht immer einfach, da gibt es schon Probleme, Konflikte oder auch gewaltsame Zwischenfälle...

Wie sieht es denn bei Euch in der Schule aus, wie kommt Ihr miteinander klar, wie geht Ihr miteinander um? Wie organisiert Ihr Euer Zusammenleben?

- Gibt es Probleme / Konflikte / Vorfälle, die damit zusammenhängen, dass Mitschüler einer anderen ethnischen Gruppe bzw. einer kulturellen Minderheit angehören und / oder andere religiöse Vorstellungen oder Weltanschauungen haben als Ihr, und wie sehen diese Probleme aus?
- Wie schätzt Ihr Eure Mitschüler ein: sind sie eher offen, tolerant und respektieren sich?
- Oder: gibt es spezielle Cliques, die andere ausgrenzen, beleidigen oder gar offen bedrohen oder tätlich angreifen? Wie geht Ihr damit um?
- Wie setzen sich überhaupt die Cliques zusammen?
- Gibt es Außenseiter oder Minderheiten? Wie macht sich das bemerkbar? Was sind das für Typen?

Warum setzt Ihr Euch eigentlich für Eure Mitschüler, für Eure Schule ein? Das ist ja schließlich auch Arbeit und kostet ‚Freizeit‘? Was sind für Euch überhaupt Gründe, sich für andere einzusetzen, Verantwortung zu übernehmen, Euch am Schulleben aktiv einzubringen?

- Wie sehen dies die anderen: Wird Euer Einsatz von Euren Mitschülern und den Lehrern überhaupt anerkannt?
- Seid Ihr der Meinung, dass es in Eurer Schule genug Möglichkeiten gibt, sich aktiv am Schulleben zu beteiligen?
- Wie steht es mit den Lehrern? Unterstützen sie Euch? Habt Ihr das Gefühl, Ihr werdet von ihnen ernstgenommen?
- Ihr seid doch innerhalb Eurer Gruppe auch sehr unterschiedlich. Gibt es bei Euch Konflikte und wie geht Ihr damit um?

Die Schule ist heute ja nicht nur ein Ort, an dem gelernt wird, sondern sie ist auch ein Ort, an dem Ihr den größten Teil Eures Tages verbringt, gemeinsam mit Freunden in einer Klasse und / oder in einer Clique...

Was versteht Ihr unter ‚Freundschaft‘? Was ist Euch dabei wichtig? Worauf kommt es Euch bei einem Freund, einer Freundin und / oder in einer Clique an?

- Ist es die gemeinsame Herkunft oder sind es eher die gleichen Interessen, Vorstellungen...
- Könnt Ihr Euch auf Eure Freundinnen und Freunde verlassen, Hilfe und Unterstützung bekommen? Gebt bitte Beispiele...
- Ist das ganz typisch oder gibt es in Eurer Schule auch andere Auffassungen?

Was denkt Ihr über Eure Schule? Seid Ihr zufrieden mit dem Schulleben? Fühlt Ihr Euch in Eurer Schule von allen anerkannt / respektiert. Also: Geht Ihr gerne in diese Schule?

Themenfeld 2

Habt Ihr selbst schon Beobachtungen und / oder eigene Erfahrungen gemacht mit ganz verschiedenen Formen von Diskriminierung und Ausgrenzung von Gruppen oder von gewalttätigen Übergriffen auf Gruppen?

Zum Beispiel verbal, wenn gesagt wird: „Scheiß Schwuler,...Moslem, Jude, Türke, Russe oder auch: Scheiß Deutscher“ oder: „Scheiß Schwuchtel, Du Ungläubiger, Behinderter...“

Sind all‘ diese abwertenden Begriffe eigentlich in Eurem Alltag allgegenwärtig / präsent?

- Könnt Ihr uns weitere Beispiele nennen oder Ereignisse schildern?
- Wie geht Ihr mit derartigen Übergriffen um?
- Bleiben die so angesprochenen Gruppen eigentlich unter sich?
- Wie sieht es mit körperlicher Gewalt aus? Wie geht Ihr damit um, wenn Ihr beobachtet, wie jemand angegriffen, verletzt...wird? Kommt Ihr ihm zu Hilfe oder seid Ihr der Meinung, der ist selber schuld?

Gibt es Gruppen, die bevorzugtes Ziel von Diskriminierung, Ausgrenzungen und / oder tätlichen Angriffen sind? Was sind das für Gruppen? Wie setzen die sich zusammen?

- Gibt es Minderheiten / Außenseitergruppen, die die „Alteingesessenen“ beherrschen, die sagen, „wo es längst geht“?

Fühlt Ihr Euch eigentlich hier in der Schule sicher oder habt Ihr Angst, hierher zu gehen?

Themenfeld 3

Was fällt auch Euch zu dem Zitat „Wir sind Deutschland“ ein?

- Worauf seid Ihr in diesem Zusammenhang besonders stolz?
- Was bedeutet für Euch „Respekt“?
- Beschäftigt Ihr Euch eigentlich mit Minderheiten? Ist das „Anders-sein“ eigentlich überhaupt ein Thema in Eurer Schule? Informiert Ihr Euch über andere Religionen (habt Ihr möglicherweise schon einmal eine Moschee besucht?), Lebensweisen...?

Welche Vorstellung verbindet Ihr mit dem Zitat: „Deutschland den Deutschen“?

- Was verbindet Ihr mit dem Begriff „Rechtsextremismus“?
- Welche Erscheinungsformen fallen Euch dazu ein?
- Habt Ihr schon einmal etwas von „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ gehört, was könnte das sein?

Gerade in den letzten Wochen wird verstärkt in den Medien von Neonazi-Aufmärschen und Krawallen berichtet. Man hört, dass rechtsextremistische Straftaten in der Bundesrepublik zunehmen und dass die rechte Szene immer mehr jugendliche Anhänger gewinnt. Wie seht Ihr das?

- Was meint Ihr, warum fühlen sich Menschen derartigen Gruppierungen zugehörig?
- Gibt es für Euch Gründe, rechte Parteien wie NPD oder DVU zu wählen?
- Gibt es in Eurer Schule Berührungspunkte zu den Rechten? Zu Kameradschaften oder rechten Cliques?
- Trifft man hier Neonazis und wenn ja, werden die von Euch in Ruhe gelassen?
- Macht Ihr Euch deswegen Sorgen?
- Ist in Eurem Unterricht „Rechtsextremismus“ ein wichtiges Thema?
- Was macht Ihr da eigentlich? Wie erlebt Ihr dort den Umgang mit dem Thema?
- Geht die Vorgehensweise am Problem vorbei, d.h. ist sie eher auf die Vergangenheit beschränkt / gerichtet oder bringt Euch das ganz aktuell etwas für Euren Alltag?

Themenfeld 4

Ihr habt uns ja eine Menge über Eure Schule und Euren Schulalltag erzählt. Seid ihr der Meinung, dass die Aktivitäten für interkulturelle Kompetenzen und gegen menschenfeindliche Einstellungen und Übergriffe, von denen Ihr uns erzählt habt – ausreichen, um sich untereinander besser kennenzulernen, sich besser zu verstehen oder könnte man doch noch einiges verbessern.

Wenn ja, habt Ihr dazu Vorschläge oder Anregungen?

- Seid Ihr der Meinung, dass Ihr ausreichend an Entscheidungsprozessen innerhalb der Schule beteiligt werdet?
- Fühlt Ihr Euch von den Lehrern ernstgenommen?

Nun gibt es ja – wie wir gehört haben – immer irgendwie Probleme oder Konflikte im Zusammenleben. Wie müsste Eurer Meinung nach Schule aussehen, damit sie noch besser funktioniert?

Kurzfragebogen

Wie alt bist Du?

Welches Geschlecht hast Du?

Welche Nationalität hast Du?

Mit wem lebst Du zusammen? Eltern / Geschwister / Sonstige

In welchem Ortsteil / Stadtteil wohnst Du?

In welchem Land wurden Deine Eltern geboren? Deine Mutter:
Dein Vater:.....

Womit verbringst Du überwiegend Deine Freizeit?

Engagierst Du Dich in Deiner Freizeit sozial (z.B. im Verein, in der Kirche)?
Wenn ja, wo?

Welche Medien nutzt Du überwiegend zur **Informationsgewinnung**?
(z. B. Internet, Fernsehen, Radio, Zeitung, Bücher)
1.....
2.....