

## Konflikte in interkulturellen Kontexten an der Schnittstelle Jugendhilfe/Schule

### Interviewpartner/innen<sup>91</sup>

- 1 Leiter/in eines freien Trägers im politischen Bildungsbereich
- 2 Lehrer/in einer multinationalen Übergangsklasse (Hauptschule) in einer süddeutschen Großstadt
- 3 Mitarbeiter/in eines Mediationsprojektes in einer Großstadt
- 4 Schulsozialarbeiter/in einer Hauptschule in einem ländlichen Raum
- 5 Projektleiter/in eines XENOS-Projektes
- 6 Projektleiter/in einer norddeutschen Großstadt zum Thema Jungenarbeit
- 7 Schulsozialarbeiter/in einer integrierten Gesamtschule in einer mittelgroßen Stadt
- 8 Mitarbeiter/in einer Erziehungshilfeeinrichtung in einer Großstadt

### Vorbemerkung

Bei der Auswahl der Interviewpartner/innen zum Thema Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten an der Schnittstelle Jugendhilfe und Schule wurde darauf geachtet, ein möglichst breites Spektrum an Perspektiven und Meinungen abzubilden. Zu Wort kommen sollen Lehrer/innen, Schulsozialarbeiter/innen von Hauptschulen und Gesamtschulen mit Ganztagsangeboten, Projektleiter/innen, die mit Schüler/innen innerhalb oder außerhalb des Schulgeländes arbeiten, Projektleiter/innen, die auf Lehrerfortbildung spezialisiert sind, sowie Vertreter/innen der Familienhilfe, um zu erfahren, wie Schüler/innen und Eltern zu Hause über Konflikte in schulischen Kontexten berichten. Für jede Personengruppe konnte mindestens ein/e Interviewpartner/in gewonnen werden.

Aus den unterschiedlichen Arbeitsbereichen und Zugängen der einzelnen Interviewten ergibt sich ein sehr differenziertes Bild zum Thema Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten, sondern es zeigen sich auch zum Teil widersprüchliche Aussagen und Meinungen. Der vorliegende Bericht will hauptsächlich widersprüchliches aufzeigen und Gemeinsamkeiten in den Aussagen hervorheben.]Weiterhin sollen die Aussagen der Interviewpartner/innen in einen breiteren fachlichen Kontext eingebettet werden, in dem ein Bezug zu Ergebnissen anderer Studien bzw. zur Fachliteratur hergestellt wird.

---

<sup>91</sup> Die Durchführung der Interviews und die Erstellung des Textes wurden unterstützt von Meike Krebs-Fehrmann.

## Einführung

Gesellschaftliche Veränderungen und damit einhergehende Anforderungen an Kinder und Jugendliche – wie beispielsweise die Pluralisierung von Jugendkulturen, Individualisierungsprozesse, die Krise des Arbeits- und Ausbildungsmarktes – werden ebenso wie öffentliche Debatten über Terroranschläge, Angst vor Islamismus und die Auseinandersetzung mit Rassismus in den schulischen Alltag hineingetragen. Konflikte in interkulturellen Kontexten in der Schule können darum nicht losgelöst vom außerschulischen Erleben der Schüler/innen und damit gesamtgesellschaftlichen Einflüssen und Problemlagen diskutiert und verstanden werden<sup>92</sup>. Aufgrund dieses komplexen Zusammenspiels ist eine verstärkte Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe nötig. Die Schulsozialarbeit stellt dabei eine der wichtigsten Schnittstellen zwischen Jugendhilfe und Schule dar.<sup>93</sup> Darüber hinaus stellen freie Träger der Jugendhilfe durch gezielte Projekte ihr pädagogisches Know-how zur Verfügung, um Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern Kompetenzen zu vermitteln, um Konflikte in interkulturellen Kontexten entweder durch präventive Maßnahmen zu vermeiden oder Konfliktbeteiligten konstruktive Lösungsansätze aufzuzeigen und einzuüben. Hierbei hat sich in den Interviews gezeigt, dass die Wahrnehmung, ob ein Konflikt als interkulturell eingestuft wird, oftmals von Vorannahmen und Vorerfahrungen geprägt ist, die diskutiert und möglicherweise revidiert werden müssen.

Allgemein lässt sich zusammenfassen, dass die Art der Konflikte sowie die Gruppen, die an Konflikten beteiligt sind und auch die Häufigkeit von Konflikten je nach Region, Stadtteil und Schulform sehr unterschiedliche Ausprägungen aufweisen. Die Interviews zeigen auf, dass Konflikte in interkulturellen Kontexten insbesondere an Hauptschulen als besonders häufig und schwierig eingestuft werden. Dies spiegelt die gegenwärtige öffentliche Debatte und Hilferufe von Lehrer/innen an sogenannten Brennpunktschulen wieder. Sehr problematisch werden die Konflikte an Hauptschulen wahrgenommen, die in Stadtteilen liegen, in denen der Ausländer/innenanteil überproportional hoch ist und in denen die Interviewpartner/innen generell von Integrationsschwierigkeiten sprechen. Keine oder nur sehr wenige Konflikte gibt es an Hauptschulen, die in ländlicheren Strukturen verortet sind und in denen der Ausländer/innenanteil im Stadtteil und an der Schule relativ gering ausfällt. Allerdings muss ein hoher Anteil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund nicht zwangsläufig zu verstärkten Konflikten führen, wie ein/e Interviewpartner/in deutlich macht.

*„Ich war vorher 15 Jahre lang an einer sogenannten Brennpunktschule, wo wir Ausländeranteile hatten von bis 70 % in manchen Klassen. Aber auch dort, es gab Konflikte. Da gab es Konflikte zwischen Lehrern und Schülern, da gab es Konflikte zwischen Schülern untereinander. Aber eigentlich interkulturelle Konflikte, die was zu tun haben mit einem Herkunftsland, mit einer Hautfarbe oder einer Religion, waren nicht so schlimm, sagen wir mal in signifikantem Ausmaß.“ (2)*

---

<sup>92</sup> Vgl. Werner Nell: Jugendhilfe und Schule – Neue Wege und Perspektiven, Simmern 2002, S. 10.

<sup>93</sup> Vgl. Thomas Olk u.a.: Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit, Weinheim/München 2000, S. 198f.

Eine andere Hautfarbe kann statt Ablehnung auch Interesse auslösen. Somit muss ein anderes Aussehen oder allgemein Andersartigkeit nicht zwangsläufig zu Ausgrenzungen führen.

*„Ich hatte die gegenteilige Beobachtung eher, dass afrikanische Jugendliche, vor allem Jungen, ... dass Schüler aus Afrika da eher bestaunt worden sind, und relativ schnell umschwärmt worden sind von Mädchen, aber auch, wenn sie ein bisschen Fußballer waren auch von anderen Jungen.“ (2)*

Die Frage, die gestellt werden muss, zielt auf die Gründe ab, die dazu führen, dass es an einigen Schulen zu massiven Konflikten kommt, die von den Konfliktparteien als interkulturell eingestuft werden. Hierfür erscheint es zunächst wichtig zu untersuchen, wer die Konfliktparteien sind und um welche Art von Konflikten es sich überwiegend handelt und inwiefern sich diese als interkulturell bezeichneten Konflikte von anderen Konflikten, die im schulischen Alltag auftreten, unterscheiden. Daran anschließend soll erörtert werden, was nach Meinung der Interviewpartner/innen die Ursachen für die Konflikte sind. Dabei wird die Frage nach dem Anteil der sozialen im Gegensatz oder als Ergänzung zur kulturellen Komponente im Vordergrund stehen. Schließlich werden Konfliktlösungsstrategien und Methoden diskutiert, Chancen und Grenzen bei der Bewältigung von Konflikten in interkulturellen Kontexten aufgezeigt sowie Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Umgang mit dieser Art von Konflikten beschrieben.

## Konfliktgruppen und Konfliktarten

Viele Konflikte ereignen sich den Interviews zufolge zwischen Lehrer/innen und Jugendlichen. Aber auch Konflikte zwischen Jugendlichen verschiedener Herkunft kommen verstärkt vor<sup>94</sup> (im Bezug auf Jungen nicht selten in Form von Cliquen- oder sogenannter „Bandenbildung“) sowie zwischen Mädchen und Jungen mit demselben Migrationshintergrund. Konflikte zwischen Angehörigen desselben Geschlechts mit demselben Migrationshintergrund (basierend auf der Selbstzuschreibung der Jugendlichen) scheinen zwar auch vorzukommen, weisen aber keine extremen Ausprägungen (z.B. körperliche Gewalt, Mobbing) auf.

Die Frage, ob Jungen oder Mädchen häufiger an Konflikten beteiligt sind, wird sehr unterschiedlich beantwortet. Die meisten Interviewten stimmen darin überein, dass Jungen zwar häufiger als Hauptproblemgruppe identifiziert werden, dass aber Mädchen ebenso oft Konflikte haben, diese aber auf andere Weise austragen.

*„Bei den Jungs ist es oft einfach direkter. Also jetzt nicht mit körperlicher Gewalt, aber es geht einfach die direktere Auseinandersetzung. Bei den Mädchen ist es so diffus hintenrum.“ (4)*

Allgemein ist allerdings die Tendenz zu beobachten, dass körperliche Gewalt unter Mädchen in starkem Maße zugenommen hat. Dies entspricht auch Polizeiberichten und Kriminalstatistiken.

<sup>94</sup> Vgl. Kapitel Ein Einblick in die Praxis - Ergebnisse einer Onlinebefragung, Abschnitt Konfliktparteien.

### Konflikte zwischen Jugendlichen

Zu den Konfliktformen, die besonders unter Jugendlichen häufig auftreten, benennen alle Interviewten sexualisierte Beschimpfungen und Beleidigungen.

*„Im Moment ist für mich so ein Schlagwortthema, das Wort Schlampe ... Eine Gruppe türkischer Mädchen, an der eine klassische deutsche Blondine vorbeigeht, die Türi- kinnen beschimpfen sich selbst lautstark mit irgendwelchen Wörtern aus der Abtei- lung Schlampe, Hure, irgendwas und das deutsche Mädchen, was mit denen im Grunde genommen groß nichts zu tun hat, geht daran vorbei, bezieht das auf sich und antwortet mit selber Schlampe. Und das ist der Einstieg in einen heftigsten Verbalstreit, der bis zu einer körperlichen Auseinandersetzung mit Haare ausreißen und Verletzung an Lippe und Augenlid führte.“ (7)*

Beschimpfungen unter Jungen kommen ebenso häufig vor, wobei hier Wörter wie „Huren- sohn“ und ähnliches besonders populär sind, als Ehrverletzung empfunden werden und zu körperlichen Auseinandersetzungen führen können. Das Beispiel der Mädchen oben zeigt, dass Beschimpfungen dieser Art zum einen zur Performanz einer Gruppe gehören können, also zur Verwendung einer bestimmten Sprache in bestimmten Situationen, wodurch inner- halb einer Gruppe Rollen gefestigt, aber unter Umständen auch neu verteilt werden. Zum anderen werden in der Performanz Grenzen ausgetestet und überschritten. In der In-Group führt das Überschreiten der Grenzen zu einem gegenseitigen Aufwiegeln, das ebenso durch körperliche Gewalt ein Ventil finden kann. Allerdings führt diese Gewalt in der Regel nicht zur Auflösung der Gruppe, sondern unterbricht lediglich die Performanz, um die Hierarchie innerhalb der Gruppe wiederherzustellen. Dahingegen führt das Einmischen eines Outsiders, im Beispiel die „deutsche Blondine“ zu einer direkten Reaktion, da sie als Outsider nicht in die Performanz eingebunden wird. Die Gruppe der türkischen Mädchen reagiert mit körperlicher Gewalt und es kommt zur Eskalation. In den USA wurde Performanz als Aus- druck von Gruppenzugehörigkeit unter schwarzen Jugendlichen in der Linguistik bereits in den 70er Jahren analysiert und diskutiert.<sup>95</sup>

Konflikte zwischen Mädchen und Jungen mit demselben Migrationshintergrund beobachtet ein/e Interviewpartner/in bei Jugendlichen, deren Eltern aus arabischen Ländern kommen. Hier geht es – wie ein/e befragte/r Familienhelfer/in feststellt – ebenfalls überwiegend um sexualisierte Beschimpfungen, die allerdings einer anderen Erklärung bedürfen als die oben beschriebene Performanz.

*„Die Konflikte ... entstehen halt in irgendwelchen Reibungsflächen, wahrscheinlich auch in Attraktivitätsflächen, die ärgern sich dann irgendwie und äußern sich in einer sehr aggressiven Verbalität gegenüber einander. ... Also ich weiß nicht, ob ich Ihnen da Beispiele geben soll? ... Dein Arsch stinkt wie die Kloake einer Kuh, z.B.“ (8)*

Die Interviewpartner/innen bestätigen, dass sich ausländische Jugendliche oftmals in Grup- pen oder Cliquen zusammenschließen, durch die eine Abgrenzung zu anderen erreicht wird.

<sup>95</sup> Vgl. Roger D. Abrahams: Black Talking On The Streets, in: R. Baumann. u.a. (Hg.): Explorations in the Ethnogra- phy of Speaking, London 1974, S. 240 ff.

Die Bildung von Cliques ist an sich ein jugendtypisches Verhalten und unproblematisch, kann aber in extremen Formen auch bis zur Bandenbildung führen.

*„In der Hinsicht kam es schon ein paar Mal zu Konflikten zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen, die ich aber, muss ich ehrlich sagen, mehr einordne in das was sonst auch Banden sind innerhalb von Jugendbereichen. ... Wenn es vier oder fünf sind einer Sprache und dann kommen zwei an und zeigen sich zwei sehr arrogant, überheblich gegenüber einer anderen Gruppe, dann kommt es da zu Konflikten.“ (2)*

Während an manchen Schulen die Cliquesbildung als unproblematisch eingestuft wird, gibt es andere Schulen, an denen diese Gruppen von Jugendlichen versuchen, eine „Schreckensherrschaft“ (7) durch Erpressungen, Drohungen und andere Gewalttaten aufzubauen und erhalten dadurch Züge von Banden oder Gangs. Dabei wird beobachtet, dass diese Banden hierarchisch organisiert und nicht altershomogen sind. Obwohl überwiegend Jungen an solchen Bandenbildungen beteiligt sind, wird in letzter Zeit vermehrt beobachtet, dass Mädchencliques ebenso Druck auf andere (meist deutsche Schülerinnen) ausüben und, wie bereits erwähnt, auch vor körperlicher Gewalt nicht zurückschrecken. Dies entspricht auch den Zwischenergebnissen des europäischen Forschungsprojektes Eurogang Program of Research, an dem die Tübinger Wissenschaftler und Kriminologen Kerstin Reich und Klaus Bött mitarbeiten. Bislang sind in Deutschland die Strukturen, der Organisationsgrad und die Größe von Gangs oder Banden von Jugendlichen mit Migrationshintergrund kaum erforscht. Reich und Bött betonen, dass die europäischen Banden mit den traditionellen amerikanischen Gangs nicht vergleichbar sind, da die amerikanischen Gangs stärkere Hierarchien und eine andere, längere Tradition aufweisen. Darüber hinaus gebe es noch eine Reihe quantitativer Unterschiede wie beispielsweise den Zugang zu und den Gebrauch von Waffen. In Europa, so die Autoren des Zwischenberichts, gibt es keine so festen Gruppen. Sie entstehen eher zufällig und sind weniger stabil. Nichtsdestotrotz stellen illegale, kriminelle oder gewalttätige Handlungen bei den Gangs einen Teil der Gruppenidentität dar<sup>96</sup>.

Ein/e Interviewpartner/in beschreibt, dass ein anderes Erscheinungsbild Anstoß erregen und zu Konflikten unter Jugendlichen führen kann. Hierbei muss es sich nicht um eine andere Hautfarbe handeln, es kann auch eine Modeerscheinung sein, wie das nachfolgende Zitat veranschaulicht.

*„Dieses Mädchen hat sich wahrscheinlich in Kasachstan ein Bild gemacht von Deutschland, das aber so nicht ganz stimmt. Zu diesem Bild von diesem Mädchen hat offensichtlich gehört, dass sie ihre schicken weißen Stiefelletten mit roter Spitze und etwa 10 oder 12 cm große Hacke als besonders toll empfindet. ... dann kam sie auch mit einem Minirock und Strumpfhose an und diesen weißen Stiefelletten. Sie hat auf dem Pausenhof richtig auffällig gewirkt, weil so etwas gibt es sonst an der Schule nicht. Die deutschen Schülerinnen haben sofort gesagt, die sieht richtig aus wie eine Nutte. ... Aber am Ende dieser Woche kam es tatsächlich zu einem handgreiflichen*

<sup>96</sup> Vgl. Eberhard Karls Universität Tübingen: Wenn Jugendliche in der Gruppe kriminell werden, [www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/129353/](http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/129353/), 08.03.2007.

*Konflikt, weil ein Mädchen einer 9. Klasse, ... hat diesem neuen Aussiedlermädchen eine Ohrfeige gegeben.“ (2)*

### *Konflikte zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen*

Bei den Konflikten zwischen Lehrer/innen und Jugendlichen geht es häufig um Regelverletzungen von Seiten der Jugendlichen (z.B. nicht oder unregelmäßiges Erscheinen zum Unterricht; sexualisierte Beschimpfungen durch Jungen gegen Lehrerinnen). Dazu kommen nicht selten Autoritäts- und Durchsetzungsprobleme bei den Lehrer/innen.

*„Ich weiß nicht, ob es auch daran liegt, dass sie sich einfach überfordert fühlen irgendwo. Diese Konflikte, die es dann gibt, z.B. zwischen den 11/12-jährigen Jungen und den oft weiblichen Klassenlehrern, da äußert es sich oft so, dass die Lehrerinnen dies oft dorthin interpretieren, die akzeptieren keine weibliche Autorität. Und dann ist das Thema für die quasi gegessen. Sie haben es in eine Schublade getan.“ (8)*

So gibt es z.B. Konflikte zwischen Lehrer/innen und Sinti und Roma. Bei diesen Konflikten geht es vordergründig um das Thema Schulverweigerung. Unterschiedliche Vorstellungen von Schule werden markiert.

*„Da gibt es einen typischen Konflikt sage ich mal in Anführungsstrichen, der nämlich lautet, dass die Roma-Kinder ja „sowieso immer nicht zur Schule gehen“, Roma-Familien und die Roma-Kultur als solche „bildungsfern“ seien. Aber ... alle Migranten, mit denen wir jemals zu tun hatten, seien es Türken, seien es russisch-jüdische Kontingentflüchtlinge, seien es Roma und Sinti, sind alle im höchsten Maße an der Bildung ihrer Kinder interessiert. Sie definieren nur unterschiedlich, was in der Bildung drinsteckt und wie die stattfinden soll.“ (1)*

Wie diese beiden Beispiele zeigen, sehen sich Jugendliche u.a. mit Vorurteilen und Vorerfahrungen der Lehrer/innen konfrontiert. Durch diese Vorerfahrungen wird beispielsweise die Schulverweigerung einem bestimmten Migrationshintergrund zugeschrieben bzw. einer Unvereinbarkeit zwischen zwei kulturellen Systemen. Das genaue Nachforschen nach den tatsächlichen Gründen für Schwierigkeiten in der Schule (z.B. unsicherer Aufenthaltsstatus der Eltern und damit einhergehende psychische Belastungen; häufiger Schulwechsel schon bei Erstklässlern durch Heimverlegungen; Diskriminierungen und Beschimpfungen auf dem Schulweg; die mangelnde Auseinandersetzung vieler Lehrer/innen mit den spezifischen Erfordernissen und Herausforderungen dieser Situation) wird dann meist unterlassen. Noch schwerwiegender wird der Umgang mit Vorurteilen, wenn diese als offensichtliche Abneigung gegen ausländische Schüler/innen interpretiert werden. Dies kann nicht nur zu Konflikten zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen führen, wenn Schüler/innen angesichts der Vorurteile resignieren, sondern auch innerhalb des Kollegiums.

*„Wo halt genau eine latente Ausländergegnerschaft, ich will jetzt gar nicht sagen Feindlichkeit, aber Ausländergegnerschaft da ist, wie in der gesamten Bevölkerung auch. Und viele Lehrer versuchen, das zwar nicht so direkt offen zu sagen aber man*

*hört es aus Äußerungen unterschwellig durchaus raus. Das gibt es sehr wohl auch.“  
(2)*

Gerade diese unterschwellige Abneigung gegen Jugendliche mit Migrationshintergrund macht es Mitarbeiter/innen in der Schule schwer, in etwaigen Konflikten konstruktiv zu agieren. Ausländerfeindlichkeit und Rassismus unter Lehrer/innen ist ein Tabu, das selten offen thematisiert wird. „Today, modern racism as an ideology, is for the most part, a covert operation. In fact, its central and most distinguishing characteristic as compared to traditional racism, is the vigour with which it is consistently denied.“<sup>97</sup>

Ein/e Interviewpartner/in berichtet von einem Konflikt, der durch eine offensichtliche diskriminierende Äußerung einer Sekretärin gegenüber einem Schüler ausgelöst wurde.

*„Die Schüler/innen bekommen frei zum Zuckerfest und ein Schüler geht zum Sekretariat und fragt, wie er das machen soll, weil er wegen dem Zuckerfest nicht kommt. Die Sekretärin sagt zu ihm, lerne zuerst einmal richtig Deutsch bevor du hier frei kriegst. ... Ich meine wie absurd ist das, wenn ich seit 16 Jahren in einem Stadtteil wohne und dann sagt mir die Sekretärin, lerne zuerst einmal richtig deutsch. Ich weiß auch nicht, wie ich da rausgehen würde.“ (6)*

Solche Äußerungen führen bei Schüler/innen zu Resignation und können auch Auslöser von Aggression sein. Aber auch durch die Art, wie bestimmte Themen – beispielsweise die Kopftuchdebatte – im Unterricht behandelt werden, fühlen sich muslimische Mädchen oftmals diskriminiert. Sie müssen sich für ihre Kleidung rechtfertigen, damit wird deutlich, dass die Lehrer/innen wenig Verständnis für das Tragen eines Kopftuchs haben. Wie die zahlreichen öffentlichen Debatten der letzten Monate und Jahre in den Medien gezeigt haben, wird das Kopftuch von vielen Politiker/innen, Lehrer/innen und anderen Gesellschaftsmitgliedern als religiöses Symbol der Unterdrückung von Frauen verstanden. Somit wird ein Mädchen, das darauf besteht, ein Kopftuch zu tragen, als rückständig und nicht emanzipiert stigmatisiert<sup>98</sup>.

*„... einfach Stress zu haben wegen dem Kopftuch, sich deswegen legitimieren zu müssen. ... Gegenüber Lehrerinnen und Lehrern. Es gibt natürlich welche, die damit völlig in Ordnung umgehen und damit überhaupt kein Problem haben, aber welche, die es auch thematisieren und auch vor der Klasse.“ (6)*

Diese Stigmatisierung führt dazu, dass das Vertrauensverhältnis zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen negativ beeinträchtigt wird. Weiterhin befürchten Lehrer/innen manchmal selbst, Opfer von Gewalt zu werden und schreiten darum bei Konflikten nicht ein.

*„Und die haben alle übereinstimmend erzählt, dass die Pausenhofaufsicht ins Schulgebäude geflüchtet ist. Dann haben Schüler versucht, den Rektor zu holen, um das einfach zu klären, der hat sich auch verschanzte. Und die haben sich geprügelt, es gab auch blutige Nasen und irgendwann sind die auseinander gegangen, aber es kam*

<sup>97</sup> P. Fontaine: Modern Racism in Canada. Rede gehalten auf dem Policy Forum, Kingston 1998, S. 4.

<sup>98</sup> Vgl. Georg Auernheimer: Schulkonflikte in der Einwanderungsgesellschaft, in: iza Titelthema 3/4 Weinheim/München 2000, S. 39f.

*kein Lehrer, obwohl es so 30 bis 40 Jugendliche gewesen sein müssen, die sich auf dem Schulhof geprügelt haben.“ (6)*

Hinzu kommt, dass bei vielen Lehrer/innen die Zeit fehlt, sich außerhalb des Unterrichtsgeschehens mit der Lebenswelt und den Problemen der Jugendlichen zu befassen, die Kontakte zu den Eltern sind in den seltensten Fällen vorhanden. In einer immer komplexer werdenden Gesellschaft kann der Erziehungsauftrag nicht mehr nur in der Schule oder nur zu Hause durch die Eltern erfüllt werden. Vielmehr ist eine Kooperationskultur notwendig, durch die Schule und Eltern zusammenarbeiten können. Die Jugendhilfe kann hierbei eine wichtige Funktion übernehmen, in dem eine Vernetzung verschiedener pädagogischer Institutionen erreicht wird<sup>99</sup>. Die mangelnde Unterstützung und Kooperation von Seiten der Eltern wird von den meisten Lehrer/innen als ein Hauptproblem bei der Durchsetzung von Regeln beschrieben.

*„Regeln durchzusetzen, sprich regelmäßiger Schulbesuch oder das Machen von Hausaufgaben durchzusetzen ohne die Hilfe der Eltern, ist unmöglich bei 14/15jährigen, mit denen ich es ja zu tun habe.“ (2)*

Allerdings wird bei aller Kritik am mangelnden Interesse der Eltern am Schulgeschehen die Frage gestellt werden müssen, ob und welche Angebote für die Elternmitarbeit überhaupt zur Verfügung stehen, und ob die Art der Angebote im Hinblick auf Niedrigschwelligkeit auf die besonderen Bedürfnisse der Zielgruppe abgestimmt sind. Diesem Aspekt wird im nächsten Abschnitt genauer nachzugehen sein.

### *Schwierigkeiten bei der Kooperation zwischen Eltern und Lehrer/innen*

Lehrer/innen fühlen sich mit den Konflikten in der Schule oft allein gelassen. Der Wunsch, mit Eltern zusammenzuarbeiten, ist zwar oft vorhanden, kann aber aus zeitlichen Gründen kaum erfüllt werden. Dennoch versuchen Lehrer/innen z.B. über Elternabende oder auch Telefonanrufe Eltern zu erreichen, um Schulprobleme einzelner Schüler/innen zu besprechen und zu einer gemeinsamen Lösung zu kommen. Diese Versuche scheitern jedoch oft an Sprachproblemen insbesondere der Mütter und an der Distanzierung der Eltern, die von den Lehrer/innen meist als Desinteresse interpretiert wird. Alle Interviewten geben an, dass der Austausch zwischen Lehrer/innen und Eltern entweder kaum vorhanden oder problematisch ist.

*„Eltern würde ich gerne mehr mit einbeziehen. Es ist aber unheimlich schwierig, Eltern zu motivieren, überhaupt zu kommen. Was gut funktioniert, ist bei der Einzelfallhilfe, die ich mache. Da kriegt man Eltern ganz gut zu fassen, die dann wirklich auch kommen oder ich mache Hausbesuche und wir versuchen gemeinsam herauszufinden, wie können wir mit dem Problem umgehen.“ (4)*

---

<sup>99</sup> Vgl. Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ). Stellungnahmen und Positionen. Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Berlin 2006, S. 13.



Der/die hier interviewte Schulsozialarbeiter/in arbeitet neben der Schule noch in der Einzelfallhilfe. Durch diese Verknüpfung von Schule und Jugendhilfe kann eine sinnvolle Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule als Institution gelingen. Die Schwierigkeiten der Schüler/innen in der Schule stehen dann nicht mehr isoliert vom familiären Geschehen, sondern können aus mehreren Perspektiven betrachtet werden. Eine weitere Möglichkeit Eltern einzubinden kann über Projekte wie „Eltern lotsen Eltern“ erreicht werden. Dabei versucht ein interkulturelles Pädagog/innenteam Eltern (v.a. solche mit Migrationshintergrund) an Schulen zu aktivieren, die sich in einer Serie von Workshops zu "Elternlotsen" weiterbilden lassen. Dann wirken sie in enger Zusammenarbeit mit den Lehrkräften an der Schule mit. So unterstützen sie z.B. andere Eltern, in deren jeweiliger Sprache mit der Schule in Kontakt zu treten.<sup>100</sup>

Der Abbau von Sprachbarrieren durch Multilingualität ist eine Grundvoraussetzung, um eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Eltern und Lehrer/innen zu etablieren.

*„Also an dieser Schule, wo ich diese Kinder betreue, da hat auch unser Verein so ein Projekt. Das hat gerade angefangen. Das heißt „Eltern lotsen Eltern“, das ist so ein Eltern-Schüler-Projekt, das eben von einem Arabischsprachigen, Türkischsprachigen und Deutschsprachigen bedient wird. In der ersten Phase ging es darum, die Eltern zu erreichen. Und in der zweiten Phase geht es darum, auch die Lehrer zu erreichen und dann das weiter aufzubauen.“ (8)*

Die Zusammenarbeit mit Eltern, die einen Migrationshintergrund haben, erfordert von Lehrer/innen ein überdurchschnittliches Engagement und Einfühlungsvermögen sowie echtes Interesse an den Lebensumständen und der Lebenswirklichkeit der Familien. Für Hausbesuche und regelmäßige Gespräche müssen Lehrer/innen allerdings oftmals ihre Freizeit verwenden, da von der Schule für diese Art von Aktivitäten meist keine Arbeitszeit zur Verfügung gestellt wird.

*„Aber im Alltag lernt man das. Also die Lehrer, mit denen wir zusammenarbeiten, haben genau das ... durch die Praxis mit ihren Roma-Kollegen und ihren Roma-Eltern gelernt. Da haben die gelernt zu verstehen, was eigentlich los ist. Jetzt gehe ich mal in die Familie, besuche die mal zu Hause, trinke einen Kaffee aus zerbrochenen Tassen und verstehe plötzlich, in welcher ständigen Abschiebeangst die leben, unter welchen Bedingungen die Kinder zu Hause Hausaufgaben machen usw. Das lernen die in der Praxis und da entsteht eine Art interkulturelle Kompetenz ganz nebenbei, die nämlich darin besteht, dass man sich, na ja wie alte Klischees, aber in die Schuhe des anderen begibt und dadurch eine Situation versteht.“ (1)*

Besonders problematische Situationen entstehen, wenn Eltern ihren Kindern verbieten, an bestimmten Schulveranstaltungen teilzunehmen. Bei Lehrer/innen stößt das auf Unverständnis und führt in der Folge zu Konflikten mit den Eltern.

*„Und wenn Sie darauf anspielen, in Einzelfällen gab es auch mal einen Vater, der gesagt hat, meine Tochter darf nicht mit zum Ausflug oder so.“ (2)*

<sup>100</sup> Vgl. [www.vielfaltv.de/projekte/projektreihe\\_eltern\\_lotsen\\_eltern.html](http://www.vielfaltv.de/projekte/projektreihe_eltern_lotsen_eltern.html), 07.03.2007.

Eine besondere Herausforderung entsteht für Lehrer/innen, wenn Flüchtlingskinder ohne Eltern nach Deutschland gekommen sind und Lehrer/innen lediglich die sozialpädagogischen Betreuer/innen der Gemeinschaftsunterkünfte als direkte Ansprechpartner/innen haben, mit denen sie über die Schwierigkeiten in der Schule reden können.

*„Ich habe sehr viele Kinder in der Klasse, ein Drittel ungefähr, die sind ganz ohne Eltern da, sind sogenannte unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Die leben in Gemeinschaftsunterkünften und werden sozialpädagogisch betreut.“ (2)*

### *Konflikte durch mangelnde Sprachkenntnisse*

Wie die Interviews verdeutlichen, zeigen sich Probleme, die auf mangelnden Sprachkenntnissen basieren. Diese zeigen sich insbesondere bei minderjährigen Flüchtlingen, die ohne Begleitung nach Deutschland gekommen sind. Bei den Jugendlichen, die in Deutschland aufgewachsen sind, werden Sprachprobleme zumindest in der Hauptschule von allen Interviewten als sekundär eingestuft.

*„Alle können Deutsch. Die gehen hier auf eine Haupt- oder Gesamtschule. Es ist unproblematisch.“ (6)*

In diesem Punkt können die Ergebnisse der Pisa-Studie über mangelnde Sprachkenntnisse bei Migrantenkindern nicht uneingeschränkt bestätigt werden, wobei beachtet werden muss, dass für die Interviews nicht relevant war, wie die Sprachkenntnisse in Schulnoten zu beurteilen sind, sondern ob Konflikte beispielsweise durch sprachlich bedingte Missverständnisse entstehen oder ob Konfliktlösungen durch mangelnde Sprachkenntnisse behindert werden, was von allen Interviewpartner/innen verneint wird. Probleme, die auf Sprachschwierigkeiten beruhen, ergeben sich vielmehr – wie schon erwähnt – bei der Zusammenarbeit zwischen Lehrer/innen und Eltern.

Gravierende Konflikte entstehen durch die Schwierigkeit, sich generell verbal angemessen äußern zu können. Dies trifft auch deutsche Schüler/innen zu. Besonders in Bezug auf Emotionen und Gefühle sind die Ausdrucksmöglichkeiten bei vielen Jugendlichen, egal welcher Nationalität, stark eingeschränkt.

*„Das, glaube ich, ist eine elementare wichtige Sache, dass eine immer schlechter werdende Ausdrucks- und Formulierungsfähigkeit genau dahin führt, dass sie die Sachen auch gar nicht mehr richtig verbalisieren oder nicht mehr richtig klar kriegen und auch Missverständnisse entstehen.“ (7)*

In Bezug auf Familie ergibt sich außerdem ein ganz anderes Problem. Die Jugendlichen sprechen deutsch, beherrschen aber die Muttersprache ihrer Eltern nicht und es kommt darum zu Kommunikationsproblemen innerhalb der Familie.

*„Also die Jugendlichen, die ich betreue, die sind sprachlich sehr unterschiedlich kompetent. Bei manchen gibt es wirklich Probleme, dass sie z.B. das Arabische nicht beherrschen und nur so schlecht oder so rudimentär vorhanden ist, dass sie sich quasi*

*mit ihrer Familie auf Arabisch nicht unterhalten können. Was dann fatal wird, wenn die Eltern kein deutsch richtig sprechen können.“(8)*

Bei solchen Konstellationen wird es den Jugendlichen fast unmöglich, zu Hause mit ihren Eltern über Schulschwierigkeiten zu sprechen. Andere Familien melden ihre Kinder bewusst vom Türkischunterricht in der Schule ab, um einer Separation entgegenzuwirken.

*„... dass es viele türkische Eltern mittlerweile gibt, die z.B. sagen, ich habe meinen Sohn abgemeldet vom Türkischunterricht, also vom Sprachunterricht, der extra für sie sind, weil ich möchte nicht, dass er mit diesen Jugendlichen zusammenhängt, sondern ich melde ihn bei Ethik an. Also so Trends gibt es auch, dass sozusagen bewusst eine Distanzierung von seinem Kulturkreis betreibt.“ (7)*

Nicht angesprochen werden von den Interviewpartner/innen die Kompetenzen und Chancen, die durch Zweisprachigkeit erlangt werden. Die Forderung Zweisprachigkeit als Ressource zu sehen, findet sich beispielsweise bei Heintze<sup>101</sup> und Quehl<sup>102</sup>.

### *Religiös motivierte Konflikte und unterschiedliche Wertvorstellungen*

Die Frage nach der Bedeutung von Religion wurde von den Interviewten ausschließlich im Hinblick auf Muslime verstanden. Entsprechend den Ergebnissen der 15. Shell Jugendstudie stammen 54 % der befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus Elternhäusern, die „sehr religiös“ oder „ziemlich religiös“ sind (bei muslimischen Jugendlichen liegt dieser Prozentsatz bei 73 %), während es bei ostdeutschen Jugendlichen nur 10 % sind und bei westdeutschen 28 %. 61 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund können als religiös bezeichnet werden. Bei den ostdeutschen Jugendlichen sind es nur 21 % und bei den westdeutschen 53 %<sup>103</sup>. Obwohl diese Zahlen für eine relativ hohe Bedeutung der Religion bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund sprechen, spielen religiöse Motive bei Konflikten in der Schule nach Aussagen der Interviewpartner/innen nur eine untergeordnete Rolle. Unterschiedliche religiöse Vorstellungen müssen also nicht unbedingt zu Meinungsverschiedenheiten führen, die in Konflikte münden.

*„... dieser islamische Hintergrund, wobei ich die Erfahrung gemacht habe, dass das denen völlig wurscht war; im Grunde haben sie gesagt, sie sind Moslems, aber die waren an Hip-Hop interessierter.“ (5)*

Andererseits wurde aber auch bemerkt, dass das Verhältnis zur Religion stark von der familiären Prägung und dem Umfeld abhängt. Wenn eine arabische Familie sehr eingebunden ist in ein arabisches Umfeld, kann die Bedeutung von Religion größer werden. Sie kann dann

<sup>101</sup> Andreas Heintze: Hauptsache Deutsch? – Von der Macht eines Commensenses und notwendigen Ansätzen, ihn aufzubrechen, in: Ulrike Kloesters u.a. (Hg.): Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule, Frankfurt a. M. 2003, S. 151.

<sup>102</sup> Thomas Quehl: Möglichkeiten interkultureller und antirassistischer Pädagogik in der Grundschule, in: Kloesters u.a. (Hg.): Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule, Frankfurt a. M. 2003, S. 267 ff.

<sup>103</sup> Thomas Gensicke: Jugend und Religiosität, in: 15. Shell Jugendstudie, Frankfurt a. M. 2006, S. 224.

auch dazu dienen, Feindbilder zu legitimieren und sich gegen andere (z.B. Christen oder Juden) verbal zu positionieren.

*„Da werde ich als Jude beschimpft. Das es auch manchmal sehr aggressiv abgeht. Ich merke auch einfach, es gibt ganz viele kleine Konflikte, wo aber deutlich wird, dass die eigentlich gar nicht verstehen, was Sache ist.“ (8)*

Dennoch wird auch ein großes Interesse von Jugendlichen gegenüber der Religion der anderen deutlich, wenn Raum dafür gegeben wird.

*„Per Zufall kamen wir auf das Gespräch Religion, weil eine Frage war, warum dürfen sich Türkinnen nicht schminken, die so im Raum stand und meine Kollegin und ich gucken uns an, weil ich war nicht geschminkt, meine türkische Kollegin war sehr geschminkt und wir haben nur losgeprustet, worauf hin auch die Teilnehmer/innen, schon gut, wir ziehen die Frage zurück. Wir haben daraufhin ein zweistündiges Gespräch über Religion gehabt, was sehr schön war und wo auch einfach so ganz blöde Fragen, ihr mögt doch keine Hunde, so ganz stereotype Fragen, aber die Mädchen sagten auch, die waren in der 9. Klasse, die waren mindestens drei Jahre zusammen, und wussten es nicht und haben sich auch nie getraut, das zu fragen.“ (6)*

Ebenso kommen Konflikte, die auf unterschiedlichen kulturell geprägten Wertvorstellungen basieren, eher selten vor, bzw. sind schwer genau auszumachen. Manche muslimische Mädchen fallen durch ein Kopftuch auf, was aber eher selten zu Problemen mit anderen Schüler/innen führt.

*„... das waren die allerwenigsten Mädchen, die beispielsweise Kopftücher getragen haben, das waren äußerst wenige. Und wenn dann vereinzelt. Und wenn, dann haben sie das wirklich richtig aus ihrer eigenen Überzeugung gemacht, wenn man mit ihnen darüber gesprochen hat. Es ist das, was sie wollen.“ (5)*

Es kommt vor, dass Jugendliche bestimmte Wertvorstellungen zunächst verbal äußern und sich eindeutig positionieren. Bei genauerem nachfragen relativieren sich diese Positionen jedoch, wie das Beispiel Sex vor der Ehe zeigt.

*„Aber da kann ich nicht sagen, da sind beispielsweise jetzt in Stereotypen gedacht, die Türkischen, die keinen Sex vor der Ehe haben wollen. Dann gibt es die Deutschen auf der anderen Seite, die ganz viel Sex vor der Ehe haben wollen und das auch machen. Das mischt sich in der Regel. ... Aber oft sind bei den Fragen, am Anfang sieht es so aus, als ob das sehr klar sei.“ (6)*

Ausführlicher soll die Bedeutung von kulturellen Unterschieden als Konfliktursache im Abschnitt Ursachen für Konflikte (siehe unten) diskutiert werden.

### *Zur Veränderung der Quantität und Qualität von Konflikten*

Der überwiegende Teil der Interviewpartner/innen beobachtet, dass die Anzahl der Konflikte zunimmt, und dass sich auch die Qualität der Konflikte verändert. Körperliche Gewalttätigkeiten nehmen zu, insbesondere unter Mädchen. Weiterhin führt die zunehmende berufliche

Perspektivlosigkeit an Hauptschulen zu immer mehr Frustration, die sich verstärkt durch körperliche und verbale Gewalt zeigt.

Einige Interviewpartner/innen geben allerdings an, dass sich die Anzahl und auch die Qualität der Konflikte nicht verändert hat. Der/die befragte Lehrer/in stellt beispielsweise fest, dass zwar in den Medien von zunehmenden Konflikten gesprochen wird, sich dies aber nicht im schulischen Alltag widerspiegelt. Verändert habe sich, so ein/e andere/r Interviewpartner/in, dass Konflikte zunehmend öffentlich thematisiert und ethnisiert werden.

*„Natürlich gibt es eine bestimmte Szene von türkischen Jungs im Lückealter und älter, die jetzt im Moment als Problemgruppe ins Blickfeld rücken. Aber erstens waren sie das schon immer, zweitens hat man früher durchaus auch mit den sozialen Hintergründen diskutiert und drittens haben die sich nicht verändert, sondern die Ausbildungslage ist schlimmer geworden.“ (1)*

Weiterhin hat eine/r Schulsozialarbeiter/in beobachtet, dass die Unkonzentriertheit generell an der Hauptschule zugenommen hat und Schüler/innen mit Anforderungen und Belastungen immer schlechter umgehen können. Das, so der/die Interviewpartner/in, führt nicht selten auch zu Krankheitsbildern wie ADHS<sup>104</sup> und Depressionen. Dies lenkt den Blick generell auf die Probleme von Hauptschüler/innen und deren Perspektivlosigkeit auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) stellt in einer Untersuchung zu Lebensumständen und Zukunftsplänen türkischer Hauptschüler/innen sowie junger Aussiedler/innen fest, dass es Jugendliche aus Zuwandererfamilien häufig besonders schwer haben, erfolgreich das Bildungs- und Ausbildungssystem zu durchlaufen. „Sie verlassen die Schule häufiger ohne Abschluss als Jugendliche deutscher Herkunft; sie weisen eine deutlich höhere Ungelerntenquote auf, sie tragen somit ein erhöhtes Risiko, dass ihre Integration in den Arbeitsmarkt misslingt – und damit auch ihre soziale Integration.“<sup>105</sup>

Alle Interviewpartner/innen geben außerdem an, dass der Sozialraum oder Stadtteil eine hohe Bedeutung für die Atmosphäre in der Schule und auch für die Konflikte hat, die in der Schule ausgetragen werden.

*„... ganz klipp und klar gesagt, Bedrohungs- und Einschüchterungssituation aus dem Spielen auf der Straße vor der Tür und dem Abstecken des Spielplatzclans und, und, finden sich hier in größerer Runde nochmals wieder und werden hier fortgetragen. Also ganz eindeutig.“ (7)*

Darum kann es vorteilhaft sein, wenn Pädagog/innen den Stadtteil ebenfalls kennen, da sich die Schüler/innen dort teilweise fast ausschließlich aufhalten. Dadurch kann ein größeres Verständnis für die Lebenswelt der Jugendlichen erreicht werden.

*„Ich glaube, dass man nur mit denen arbeiten kann, wenn man auch ein bisschen was vom Stadtteil verstanden hat. Das glaube ich wirklich. ... Wir gehen auch in die Nähe der Schule und sind in diesen Stadtteilen. Den Rest kennen die auch gar nicht.“*

<sup>104</sup> Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitäts-Syndrom

<sup>105</sup> Birgit Reißling/Frank Braun: Ganz anders und total normal, in: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): DJI Bulletin 76, München 2006, S. 12.

*Oft weil sie auch kein Geld haben, um in die Innenstadt zu fahren. Da ist das Ticket schon so teuer. Das können die nicht so oft machen. Deswegen müssen sie im Stadtkern vom Stadtteil auch bleiben. Das tun sie auch. Die sind auch dort geboren, in der Regel. ... Für die ist es eine Art Freiraum und auch Schutzraum. Ob das okay ist, weiß ich nicht genau.“ (6)*

## Ursachen für Konflikte

Soziale Benachteiligung und damit einhergehende Perspektivlosigkeit sowie generelle Pubertätsprobleme werden von den Interviewpartner/innen als Ursachen für Konflikte benannt. Darüber hinaus führt bei Flüchtlingsfamilien ein ungesicherter Aufenthaltsstatus zu einer großen Belastung, die sich negativ auf die Kinder auswirkt<sup>106</sup>. Die Bedeutung von kulturellen Unterschieden (z.B. kulturell bedingte Wertvorstellungen, religiöse Motivationen) wird von der überwiegenden Mehrheit bei der Suche nach Ursachen als sekundär eingestuft.

*„Vor noch zehn Jahren hat man sehr viel genauer auf soziale Hintergründe geguckt und da war das Credo, arme türkische Familien haben genau die gleichen Probleme wie arme deutsche Familien und umgekehrt und reiche türkische Familien haben keine Probleme, denkt heute auch noch jeder. ... meine These ist ja, und die ist durch unsere Praxis vielfach belegt, dass ganz oft vermeintlich kulturelle Konflikte in Wirklichkeit soziale Probleme verdecken.“ (1)*

## Soziale Benachteiligung und strukturelle Probleme

Nach Meinung der Interviewpartner/innen resultieren die meisten Probleme aus sozialer und struktureller Benachteiligung, wie beispielsweise eingeschränkte Bildungszugänge und finanzielle Schwierigkeiten. Auch die angespannte Situation auf dem Arbeitsmarkt führt zu Frustration sowohl auf Seiten der Schüler/innen als auch der Lehrer/innen insbesondere an Hauptschulen. Mit diesen Annahmen spiegeln die Interviewpartner/innen das wider, was zahlreiche wissenschaftliche Studien belegen. In einer 2006 veröffentlichten Untersuchung der OECD über die Ergebnisse der Pisa-Studie im Hinblick auf Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, werden u.a. deutschlandspezifische strukturell verankerte Zugangshindernisse für Migrant/innen im Bildungssystem hervorgehoben. Dabei wird festgestellt, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eine mindestens ebenso hohe Lernmotivation aufweisen wie deutsche Schüler/innen, allerdings dennoch meist schlechtere Schulnoten erreichen<sup>107</sup>. Weiterhin ist auffällig, dass in Deutschland Migrant/innen der zweiten und dritten Generation schlechter beim schulischen Erfolg

---

<sup>106</sup> Vgl. hierzu auch das Kapitel Konflikte in interkulturellen Kontexten in den Hilfen zur Erziehung und Familie, in dem vor allem ein/e Interviewpartner/in an verschiedenen Stellen auf die Zielgruppe der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge abgehoben hat.

<sup>107</sup> Vgl. OECD: Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen? – Eine vergleichende Analyse von Chancen und Engagement, in: PISA 2003.

abschneiden als ausländische Jugendliche, die in der ersten Generation in Deutschland sind<sup>108</sup>. Über die Problematik, die besonders in Bezug auf Chancengleichheit für Jugendliche mit Migrationshintergrund mit dem gegliederten deutschen Schulsystem einhergeht, wurde in den letzten Jahren zunehmend debattiert. Das deutsche Schulsystem „trägt dazu bei, dass soziale Abgrenzungen und Ungleichheiten zwischen Einheimischen und Migrant/innen und die Benachteiligung von Migrant/innen nicht nur reproduziert, sondern für alle Schüler/innen auch als Normalvollzug von Gesellschaft, als selbst-verständliche Alltagsrealität, sichtbar und erfahrbar werden.“<sup>109</sup> Dies bestätigen auch die Interviewpartner/innen.

*„Das dreigliedrige System hat mit zur Folge, dass Schüler in Hauptschulen gesteckt werden und sie wissen auch, dass sie keine Chancen haben auf Erfolg, weder auf schulischen Erfolg und infolge dessen auf beruflichen Erfolg. D.h. unabhängig von kulturellen Zugehörigkeiten oder Hintergründen war die Atmosphäre in den Klassen äußerst schwierig. ... Deshalb sage ich ja: Meine Erfahrung ist, dass die alleine in dieser Schulform schon Looser von vornherein waren und haben auch keinen Bock mehr gehabt, irgendetwas zu machen.“ (5)*

Gomolla und Radtke stellen in diesem Zusammenhang folgende These auf: „Ein nicht unbedeutender Teil der Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung von deutschen im Vergleich mit nicht-deutschen Schülern lässt sich ... nicht auf die Eigenschaften der Kinder und ihre migrationsbedingten Startnachteile zurechnen, sondern wird in der Organisation Schule selbst erzeugt. ... Danach wären es die geläufigen Wahrnehmungsmuster, Normen, Gewohnheiten und Routinen der Schule, die an die in der Schule allfälligen Selektionsentscheidungen angelagert sind, die immer aufs Neue eine stabile Ungleichverteilung der Bildungsabschlüsse entlang ethnischer Merkmale hervorbringen.“<sup>110</sup> Die Autor/innen bezeichnen diese Art von Ungleichbehandlung als institutionelle Diskriminierung.

Bei allgemeinen Schulproblemen wurde von den Interviewpartner/innen hervorgehoben, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund meist nicht von deutschen Schüler/innen unterscheiden.

*„Aber die Konflikte lagen eher daran, dass sie ihre Hausaufgaben nicht gemacht haben oder unregelmäßig in die Schule gekommen sind, aber nicht daran, dass sie aus irgendeinem bestimmten Land oder aus einer bestimmten Kultur stammten.“ (2)*

Die Perspektivlosigkeit zeigt sich insbesondere in Bezug auf die Chance, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Obwohl dies deutsche Jugendliche ebenfalls betrifft, haben nach Aussagen der Interviewten Schüler/innen mit Migrationshintergrund noch schlechtere Chancen, was wiederum zu einer höheren Frustration und Hilflosigkeit führt.

<sup>108</sup> Siehe hierzu auch den Text zum Handlungsfeld Hilfen zur Erziehung, in dem vor allem ein/e Interviewpartner/in an verschiedenen Stellen auf die Zielgruppe der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge abgehoben hat.

<sup>109</sup> Ulrike Hormel/Albert Scherr: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden 2004, S. 11.

<sup>110</sup> Mechthild Gomolla/ Frank-Olaf Radtke: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen 2002, S. 17.

*„... ganz viele Betriebe stellen immer weniger türkische Azubis ein, und ich glaube nicht, dass deren Leistungen im Vergleich mit den Deutschen so viel schlechter sind. Die sind allgemein schlechter geworden. ... Aber es ist doch kein interkulturelles Thema. Das ist ein deutsches soziales Thema.“ (1)*

Doch bei denjenigen, die sich nicht aufgeben, sieht ein/e Interviewpartner/in auch eine große Ressource, auf die man aufbauen kann und die als Anknüpfungspunkt genutzt werden kann.

*„... der Stress für die Schülerinnen und Schüler, das ist einfach immens. Und dass da gerade Schülerinnen und Schüler sind, die sich nicht aufgeben, oder auch sehr viele, die sich nicht aufgeben, die nach Lösungsmöglichkeiten suchen, das ist einfach eine Wahnsinnsressource und wie gesagt, dass es einige Lehrerinnen und Lehrer gibt, aber wirklich nicht viele, die das unterstützen und sagen, wir müssen andere Ressourcen für die mobilisieren.“ (6)*

Auf die Frage, ob Ganztagschulen eine Chance für eine Verbesserung bei der Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten seien, äußert sich lediglich ein/e Interviewpartner/in.

*„... Ganztagschule ..., ich denke ja, aber ich denke auch nein. Ich denke ja, wenn es eine Ganztagschule wäre, so wie ich sie mir vorstellen würde, wenn es ein bewusst arrangiertes Kooperationsfeld von jugendarbeiterischen Jugendhilfemaßnahmen, pädagogischen und unterstützenden Systemen mit dem Lehrerprinzip geben würde. Aber das was in unserer politischen Landschaft als Feigenblatt Ganztagsangebote wird dies nicht bringen. Das Prinzip, was wir im Moment an dieser Schule mit dieser Tradition herrscht ist folgende: Durch das neue hessische Konzept der schulverbindlichen Öffnungszeiten ... Unterrichtsgarantie plus. Die Unterrichtsgarantie plus hat ein geheimnisvolles strukturelles Element in sich und das bedeutet, Schulen, die Ganztagsangebot haben, können die Ganztagsangebote zugunsten der Vormittagsabsicherung ausfallen lassen. Und dieser Geist macht alles, was man sich wünscht, zu nichts. Und so wird es erst recht nicht gehen. Schule muss ganz dringend viel lebensweltorientierter an jugendlichen Menschen sein und arbeiten. Und das wird für PISA eine Änderung bringen, das wird für Sozialverhalten eine Änderung bringen und solange Schule das nicht macht, wird sich daran auch nichts ändern. Es kostet aber auch Geld.“ (7)*

### ***Fehlende Freundschaften zwischen Deutschen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund***

Obwohl nicht ausdrücklich nach Freundschaften zwischen Deutschen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gefragt wurde, haben nahezu alle Interviewpartner/innen dieses Thema von sich aus angesprochen. Fehlende Freundschaften scheinen demnach ein Hauptgrund für mangelndes Verständnis und Intoleranz dem Anderen gegenüber zu sein, was Anlass für Konflikte geben kann. Auch wenn Pädagog/innen dies als Grund erkannt haben, scheint es nur wenige Konzepte zu geben, Freundschaften aktiv zu fördern.



*„Ich versuche umgekehrt, die Freundschaften zwischen den Kulturen zu fördern, aber das kann man nicht erzwingen.“ (2)*

Auf die Frage nach den Gründen für fehlende Freundschaften werden mehrere Faktoren angeführt, die sich gegenseitig bedingen und durch die Infra- und Sozialstruktur des Stadtteils beeinflusst werden. Als ein Grund für das Fehlen von Freundschaften zwischen den Kulturen wird genannt, dass deutsche Schüler/innen sich oftmals schon länger kennen und Jugendliche mit Migrationshintergrund darum Schwierigkeiten hätten, in einen bereits bestehenden Freundeskreis aufgenommen zu werden.

*„Ich denke einfach die gewachsenen Strukturen, dass die anderen Mädels einfach hier zu sehr verwurzelt sind, sich von der Grundschule her kennen, schon viel miteinander gemacht haben, viel raus gehen und auch viel nach der Schule miteinander tun, was bei den Mädchen aus den Aussiedlerfamilien oft nicht so der Fall ist, dass die auch in ihrer Freizeit noch viel mit den anderen zusammen sind. Dadurch ist halt nicht so die Integration da.“ (4)*

Allerdings stellt sich die Frage, ob diese „gewachsenen Strukturen“ tatsächlich so stark und unbeweglich sind, und ob beispielsweise deutsche Schüler/innen, die durch einen Umzug der Familie neu an die Schule kommen, dieselben Integrationschwierigkeiten haben.

Zum anderen gibt es Schulen, an denen es kaum noch deutsche Jugendliche gibt, wodurch nicht das Thema Freundschaften zwischen Deutschen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vordergrund steht, sondern überhaupt Möglichkeiten des Kontakts.

*„Das ist es ja. Es war ja eigentlich nicht mehr multikulturell in dem Sinne, weil, es gab ja nur noch Migrantenkinder. Es waren ja kaum noch Deutsche da.“ (5)*

*„Wenn man an eine Schule geht, wo 90 % Ausländer sind, dann ist es klar, dann hat man halt sein Umfeld auch dort. Ich denke mir, wenn es jetzt an einer gemischten Schule wäre, wo auch das Umfeld auch einfach gemischer wäre, dann würden sicherlich auch andere Freundschaften entstehen.“ (8)*

Weiterhin zeigen sich aber auch bewusste Abgrenzungstendenzen zwischen Schüler/innen mit Migrationshintergrund und ohne einen solchen.

*„Zuerst einmal ein Punkt ist für mich so eine Art Abgrenzungs- und Selbstbestimmungsbedürfnis. Der zweite Punkt ist, dass was ich selbst noch nicht so richtig verstehe, ist, also obwohl man so hier auch gemischt wirkt und lebt, gibt es bei türkischen und deutschen Jugendliche kaum nachhaltige Freundschaften und Beziehungen. Für mich das klassische Beispiel ist immer das was die Fußballvereine sagen, in der Kinder- und Jugendarbeit, also Kleinstjugendarbeit spielen die alle miteinander und mit 14, 15 da prügeln diese Mannschaften zum großen Teil alle auseinander. Und dann gibt es plötzlich eigene türkische Clubs oder eigene Mannschaften, die nur aus Türken bestehen. Und genau dieses Phänomen ist für mich hier auch an der Schule auch so. Es ist ein Bestandteil, dass sich kein vermischendes Beziehungsgeflecht so richtig entwickelt, wie ich es mir eigentlich vorstellen kann.“ (7)*

Hier werden weitere interessante Aspekte angesprochen und zwar, dass bei Jüngeren Freundschaften noch bestehen, bei Älteren allerdings nicht mehr. Gründe für dieses altersspezifische Verhalten werden von den Interviewpartner/innen nicht benannt. Allerdings fallen die genannten Abgrenzungen und das Auseinanderfallen bestehender Beziehungen und Freundschaften offenbar mit der Pubertät zusammen und können möglicherweise mit Identitätsfindungsprozessen und damit einhergehenden allgemeinen Abgrenzungsbestrebungen während der Adoleszenz erklärt werden. Dennoch kann hiermit das Fehlen von Freundschaften zwischen den Kulturen nicht hinreichend erklärt werden. Weiterhin hat das Nichtvorhandensein von Freundschaften über den Schulalltag hinaus Auswirkungen auf Freizeitaktivitäten. Die Notwendigkeit, Freundschaften unter Kindern zu fördern, hebt auch Quehl hervor. Er gibt zahlreiche Anregungen für den Unterricht an Grundschulen, um Toleranz und Verständnis zu fördern.<sup>111</sup> Im Kontext der weiterführenden Schulen gelingt es dagegen nicht, deutsche und ausländische Schüler/innen in einer guten Weise zusammenzubringen, sodass Freundschaften entstehen und es nicht zu Abschottungen kommt. Allerdings beschränken sich diese fehlenden Freundschaften nicht nur auf Schüler/innen, sondern zeigen sich auch bei Pädagog/innen.

*„Aber andererseits, wenn ich in meinem privaten Lebensumfeld schaue, ist es genauso wenig. Ich habe wenig Kontakt mit türkischen Kollegen.“ (7)*

Hier muss die Frage gestellt werden, ob Eltern und Pädagog/innen als Vorbilder für interkulturelle Beziehungen und Freundschaften fungieren oder ob das Fehlen von Freundschaften zwischen den Kulturen bei Jugendlichen lediglich das widerspiegelt, was für große Teile der Erwachsenenwelt alltäglich zu sein scheint.

### *Kulturelle Unterschiede*

Obwohl von den meisten Interviewten betont wird, dass die überwiegende Zahl der Konflikte ihre Ursache nicht in kulturellen Unterschieden hat, werden doch Einzelfälle genannt, bei denen der Aspekt Kultur für das Auftreten eines Konflikts ausschlaggebend ist. Dazu zählen das frühe Verheiraten von Mädchen bei Roma.

*„Natürlich gibt es auch ein paar kulturelle Sachen zur Roma-Tradition. Da gibt es doch ein paar kulturelle Momente in einigen Familienstrukturen, nicht in allen. Also Roma und Sinti sind prinzipiell mehr familiär organisiert als z.B. die deutsche Kultur. Es gibt in einigen Familienstrukturen tatsächlich noch die Tradition, dass Jugendliche früh verheiratet werden bzw. sich verheiraten, um zusammenzuziehen.“ (1)*

sowie politische Konflikte, die auf dem Schulhof aufgenommen werden

*„Aber plötzlich sind die Kroaten mit dem kroatischen Wappen auf der Brusttasche in der Schule erschienen, was vorher nie der Fall war, aber da hatte damals nur der Konrektor, in dessen Klasse sie waren, hat gesagt, ihr spinnt, hört mit dem Unsinn auf und damit war die Sache schon wieder weg.“ (2)*

---

<sup>111</sup> Quehl 2003, S. 253 ff.

und Geschlechterbeziehungen in arabischen Ländern sowie ein sexualisierter und aggressiver Umgangston in arabischen Familien, der von den Interviewten als kulturell determiniert erlebt wird.

*„Die Kultur ist so, dass einerseits die Geschlechtsrollen ziemlich aufgeteilt sind. ... Es ist eine starke Separation und das spürt man im ganzen Alltag, wenn man auf die Straße geht, wenn man in der Familie ist. Das bewirkt aber auch ein starkes Schielen aufeinander, weil man eben nicht so nah aufeinander ist. ... Und dann die Form, wie man miteinander redet. ... Das ist schon ein bisschen aggressiv besetzt für unsere Augen. Es wird viel geneckt und es wird auch viel so indirekt sexuell gesprochen, auch in der ganz normalen Alltagssprache zwischen Geschlechtern. ... Und die Frage ist, dann aber eher, ab wann wird es so stark, dass es überschwappt in die andere Richtung.“(8)*

### *Konfliktinterpretationen*

Wie und ob Jugendliche Konflikte interpretieren, hängt von ihrem Alter, ihren Erfahrungen und den ihnen bekannten Konfliktinterpretationsmustern ab. An einer Schule mit einer größeren Gruppe von Sinti und Roma wird beobachtet, dass Jugendliche ihr Fehlverhalten damit begründen, dass sie traditionell keine Hausaufgaben machen und unregelmäßig zur Schule gehen. Eine solche kulturdeterminierte Erklärung stellt nach Aussagen der anderen Interviewpartner/innen allerdings die Ausnahme dar. Häufiger erklären sich jüngere Schüler/innen Konflikte mit Lehrer/innen mit denselben Mustern wie deutsche Schüler/innen auch.

*„Der Lehrer stellt nicht nur den Deutschen dar, sondern das ist die Autorität. Die Kinder sind ja nicht gemischt in dem Sinn. Also die Kinder sehen es schon so. Die ist doof. Das ist das, was man so hört. Die ist doof, die zickt rum, und schimpft mich immer aus. Und das was man eigentlich immer mit kriegt, da wo es eskaliert ist, da sind dann immer Machtkämpfe zwischen Schülern und Lehrern.“ (8)*

Ältere Jugendliche nehmen jedoch die offensichtliche Diskriminierung wahr und beurteilen sie auch so. Ein/e Interviewpartner/in schildert eindrücklich ihre Erlebnisse mit diesen Jugendlichen.

*„Ja genau, das ist so, weil ich Türke bin. Ich habe immer Stress an der Schule. Was soll ich denn da sagen, ich bin abgehauen und habe die Tür geknallt.“ (6)*

Die Eltern hingegen, so berichten die Interviewpartner/innen, interpretieren die Konflikte ihrer Kinder in der Schule mit sozialer und struktureller Benachteiligung, sowie mit der hohen psychischen Belastung, der sie ausgesetzt sind, wenn z.B. ihr Aufenthaltsstatus unsicher ist.

*„Mit den Eltern muss man darüber reden. Die Eltern sagen beides. Die Eltern sagen, guckt euch unsere Lebenslage an. Wir müssen schon wieder zur Ausländerbehörde. Wir waren doch gerade erst vor 1,5 Monaten da, jetzt müssen wir schon wieder den ganzen Tag rumsitzen und vielleicht kriegen wir keine weitere Verlängerung der Duldung. Wie sollen wir da morgens noch unser Kind in die Schule bringen und aufpassen, dass es auf dem Schulweg nicht angepöbelt wird, weil wir eigentlich in der Aus-*

*länderbehörde sitzen müssen? Und natürlich sagen die auch, ich war bei der Elternversammlung und da bin ich von den Eltern schräg angeguckt worden und habe mich nicht zu Hause gefühlt und nicht angenommen. Natürlich formulieren die das. ... Also die sagen ..., dass sie als solche in der Tat sich diskriminiert fühlen manchmal durch bestimmte Reaktionen. Aber die sagen nicht, wir haben ein Problem, weil wir das anders nicht machen, das habe ich nie erlebt.“ (1)*

### ***Der Einfluss von politischen Diskussionen, öffentlicher Meinung und medialer Berichterstattung***

Obwohl in den Interviews nicht explizit nach den Einflüssen von politischen Diskussionen und öffentlicher Meinung auf das Konfliktverhalten, die Wahrnehmung von Konflikten und die Interpretationen gefragt wurde, haben sich etliche Interviewpartner/innen dazu geäußert. Wie in den Medien über Islamismus, Terrorismus, Gewalt z.B. an der Rütli-Schule in Berlin und generell über Migrant/innen und Ausländer/innen als Problemgruppe gesprochen wird, wirkt sich direkt auf den schulischen Alltag aus. Zum einen besteht sowohl bei Lehrer/innen als auch bei Schüler/innen ein Bedarf, diese Themen im Unterricht aufzugreifen und zu besprechen. Andererseits wird eine zunehmende Ethnisierung von Konflikten in Schulen beobachtet, die bis zu rassistischen und fremdenfeindlichen Äußerungen durch Lehrer/innen und andere Angestellte der Schulen gegenüber Schüler/innen mit Migrationshintergrund reichen. Solche Äußerungen werden durch die Berichterstattung in den Medien und auf politischer Ebene scheinbar legitimiert.

*„Es gibt keine interkulturellen Konflikte, die einfach so in der Schule passieren und irgendwie gar nichts damit zu tun haben, was gestern irgendein Politiker in den Medien gesagt hat über Moslems an sich und EU usw. Das hat ganz eng miteinander zu tun. Das wird sehr stark wahrgenommen. ... Also das, was Lehrer vor Ort – das ist nun mal unsere Hauptzielgruppe: Lehrer und Sozialarbeiter – das, was die vor Ort erleben, hat immer damit zu tun, mit dem zu tun, was öffentlich diskutiert wird und wie es diskutiert wird. Es wirkt sich direkt in der Praxis aus.“ (1)*

Und auch in der Familie werden mediale Berichterstattung und Feindbilder aufgegriffen.

*„Ich denke ganz klar, dass diese Feindbilder, die ja stärker aufgebaut worden sind, dass die einen wesentlichen Teil dazu beitragen. Ich meine, wenn ich in eine Familie komme und ich werde von den Kindern als Jude beschimpft. ... Und wo Fragen kommen, warum können Sie arabisch, Sie sind doch kein Moslem. Und wieso Christen sind doch alle schlecht, wieso bist du dann gut. Ich meine, wenn sie solche Fragen stellen, das zeugt natürlich davon. Die Kinder kriegen es aber so zuerst einmal nicht so mit, warum das eigentlich so ist. Die spiegeln ja nur die Atmosphäre in den Familien wider.“ (8)*

Die zunehmende Angst machende Berichterstattung und politische Diskussionen führen, so ein/e Interviewpartner/in, zur Rückbesinnung auf die eigene Gruppe und damit weg von der Integration und dem Miteinander.

*„Oder oft auch durch die zunehmende, ich nenne es einmal Feindschaft durch die ganze Islamphobie, die gerade in den Medien ist. Auch sich noch einmal mehr rückbesinnen auf ihre eigenen Gruppen. Ich glaube, dass das einfacher ist, sich auf die Gruppen zurückzubesinnen.“ (6)*

## Deutungsmuster

### *Strukturelle und persönliche Diskriminierung als Anlass für Konflikte*

Die große Mehrzahl der Interviewpartner/innen an der Schnittstelle Schule und Jugendhilfe sehen bei den beschriebenen Konfliktsituationen in ihrem Arbeitsfeld soziale Ursachen als Konflikthintergrund. Sie wehren sich gegen eine zunehmende Ethnisierung von Konflikten. Die allergrößte Zahl der Konflikte ist, so die Gesprächspartner/innen, vor dem Hintergrund von Machtasymmetrien (z.B. zwischen Lehrer/in und Schüler/in), geschlechts- und altersspezifischem Verhalten und einer zunehmenden Perspektivlosigkeit (insbesondere von jungen Menschen mit Migrationshintergrund) zu interpretieren. Gleichwohl werden sowohl strukturelle wie persönliche Diskriminierungen als mögliche Konfliktanteile benannt, die bis zu rassistischen und fremdenfeindlichen Äußerungen vom Schulpersonal gegen Schüler/innen reichen. Doch auch hier sehen die Befragten häufig nur den Anlass für das Entstehen eines Konfliktes, nicht jedoch die Ursache desselben. Sowohl Schüler/innen, wie auch Schulpersonal und Pädagog/innen interpretieren Situationen und Konflikte auf dem Hintergrund individueller Erlebnisse, medialer Berichterstattung und politischer Diskussionen. Dies führt nicht selten zu Vorurteilen und Missverständnissen, die auch Alltagskonflikte u.U. zu kulturell aufgeladenen Konfliktgeschehen werden lassen sowie zur Rückbesinnung auf die eigene Gruppe und zu einer Abgrenzung gegenüber anderen. Dabei, so die Auffassung der Interviewpartner/innen, ließen sich viele Konflikte durch gegenseitiges Verständnis, gemeinsames Aufwachsen und die Entwicklung von (interkulturellen) Freundschaften vermeiden.

In Einzelfällen sehen die Interviewpartner/innen aber auch kulturelle Unterschiede als Ursache und Auslöser für Konflikte. Hier werden das frühe Heiraten, Familienstrukturen und aggressive Umgangsformen als kulturell determiniert betrachtet. Auch nationalpolitische Konflikte, wie beispielsweise im ehemaligen Jugoslawien, werden als kulturell gedeutet.

In Bezug auf Religion als Konfliktursache existiert eine eher zurückhaltende Deutung. Zwar können durch Religion Feindbilder entstehen, die verbal geäußert werden, doch auch hier sehen die Befragten nur selten die Ursache für Konfliktgeschehen an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule.

## Konfliktbearbeitung

### Förderliche Aspekte

Bei der Konfliktbearbeitung ist es förderlich, wenn Konflikte nicht von vornherein ethnisiert werden, sondern versucht wird, die Ursachen für einen Konflikt genau zu ergründen.

*„... und einfach nicht sagen, weil der Zwölfjährige Araber ist, ist der so. Weil damit blockieren die sich. Damit haben die auch keine Handlungsmöglichkeit wenn die sagen, o.k., der ist Araber, der ist so. Und ich kann nicht Araber ändern. ... Das die einfach erst mal sehen, o.k., es gibt dieses Prinzip Gleichheit und Differenz. ... Es gibt Sachen, die gleich sind und es gibt Sachen, die einfach anders sind.“ (3)*

Die Mehrzahl der Interviewpartner/innen sprechen sich dafür aus, hinter den Konflikt zu schauen und dabei dann auch zu prüfen, was dabei wirklich der interkulturelle Anteil ist und ob es ihn überhaupt gibt.

*„D.h. die erste wichtige Strategie, um damit umzugehen, ist dann natürlich immer, den wirklichen Hintergrund eines Konflikts herauszufischen und zu gucken, was steckt wirklich hinter dem Konflikt, was ist davon tatsächlich interkulturell und was ist davon eigentlich mit anderen Dingen verbunden.“ (1)*

Besonders bei Konflikten zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen ist eine verständnisvolle, offene und positive Grundhaltung der Lehrer/innen gegenüber den Jugendlichen bedeutsam, die bei der Konfliktbearbeitung förderlich ist. Über „gute“ Lehrer/innen sagt ein/e Interviewte/r:

*„Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie einen behutsamen und ganz besonderen und fürsorglichen Blick für die Schülerinnen und Schüler haben und die eben nicht nur als so solche sehen, die ihre Leistungen bringen müssen in der Schule, sondern auch als Menschen sehen, die ihre Probleme mit gewissen Dingen haben.“ (6)*

Weiterhin sind alternative Lernformen förderlich und das Bemühen darum, dass sich Schüler/innen angenommen fühlen.

*„... die weiblichen Lehrer, die flexibler sind und auch alternative Lernformen und so etwas an den Mann bringen können und immer das Kind aber im Blick haben, sodass die Kinder sich quasi angenommen fühlen, haben nicht dieselben Schwierigkeiten.“ (8)*

Dabei spielen vor allem die Gleichbehandlung und die Anerkennung von Vielfalt eine zentrale Rolle.

*„Halt in der Form, wie Lehrer das meiner Meinung nach immer tun sollten, in dem man die Vielfalt als Wert schätzt und hinnimmt und indem man die Vielfalt zum Teil auch zum Thema macht und in dem man alle Kinder gleich behandelt und gleich Wert schätzt, denke ich mal.“ (2)*

Zu der Grundhaltung gehört es auch, Jugendliche in ihrer Person und ihren Leistungen anzuerkennen, eine Beziehung herzustellen und Interesse an den einzelnen Schüler/innen zu zeigen.

*„Es muss noch gar nicht mal so viel darum gehen, einzutauchen in den kulturellen Hintergrund, dass wir verstehen, was jetzt alles Islam ist oder was. Das wäre natürlich hilfreich. Aber das ist noch nicht einmal das was im Vordergrund steht. ... Was mag das Kind, wo hat es seine Schwächen und wie kann ich das Kind unterstützen. Also das spüren die Kinder einfach ... und reagieren auch darauf.“ (8)*

Ein weiterer elementarer Aspekt für die Konfliktbearbeitung ist die Förderung der sozialen Kompetenz der Schüler/innen. Denn gerade durch eingeschränkte Konfliktlösungsmöglichkeiten, die auch auf fehlenden sozialen Kompetenzen basieren können, kann es zu gewalttätigen Auseinandersetzungen kommen.

*„Das fehlt. Also desto mehr die spielen können, desto mehr die in sozialen Situationen sind, Konflikte austragen können auch, damit meine ich, dass man lernt, über die verschiedenen Sachen zu verhandeln. Wenn diese Verhandlungsbasis nicht gegeben ist, dann lernen die Kinder das auch nicht. Nur Schluss Punkt aus. Weiter kommt man dann nicht, weil da diese Mauer ist.“ (8)*

Lehrer/innen brauchen weiterhin die Ermutigung, immer wieder den Kontakt zu den Eltern zu suchen. Denn die Zusammenarbeit mit den Familien kann für die Lösung von Konflikten im Kontext Schule und für das Verständnis des sozialen und kulturellen Umfelds förderlich sein. Dadurch kann auch ein besseres Verstehen der Ursachen von Konflikten erreicht werden.

*„... was wir am meisten dort vermitteln, ist in der Tat: Versuchen Sie mit den Eltern zusammenzukommen, versuchen Sie die zu Hause zu besuchen, und seien Sie nicht enttäuscht, wenn sie zu den ersten drei Elternabenden nicht kommen und sie zum 4. dann endlich kommen und ihr Baby mitbringen, wie es die türkischen und arabischen Mütter früher auch getan haben, und die türkischen und arabischen Mütter ihre Nase rümpfen ..., weil es „Zigeuner“ sind.“ (1)*

Je nach Arbeitsbereich und Stadtteil gibt es Kontakte zwischen den Interviewpartner/innen und anderen Institutionen. Dazu gehören: Jugendämter, Polizei, Kirchengemeinden, Lehrer, Beratungsstellen, Jugendhaus und Fachhochschule. Diese Vernetzung wurde von allen Interviewten als hilfreich bei der Konfliktbewältigung bezeichnet, da darüber ein Informationsaustausch und eine Verknüpfung von Hilfeangeboten erreicht werden kann.

### *Hinderliche Aspekte*

Aus den vorher genannten förderlichen Aspekten ergeben sich in der Vernehmung die Hemmnisse für Konfliktbewältigung. Die Interviewpartner/innen benennen dabei insbesondere Unverständnis, übertrieben strenge Strafmaßnahmen sowie Reduzierung von Konfliktgruppen auf ihre Herkunft.

*„Also eskalieren Konflikte oder schwelen sie etwas unter der Decke. Das ist der Unterschied. Bei den Lehrern, die eher rigide Strukturen haben und die Kinder nicht anerkennen können, da eskalieren die Konflikte stärker, was sich auch häufig äußert, dass die Lehrer zu vielen Strafmaßnahmen greifen, was an den Kindern immer so ein bisschen abprallt. Es ist halt so, dann bin ich eben auch hart.“ (8)*

Am Beispiel der angeblichen Schulverweigerung bei Sinti- und Roma-Kindern wird deutlich, wie Ethnisierung die Konfliktbearbeitung und -bewältigung behindert und die eigentlichen Gründe verschleiert.

*„Wir stellen dabei fest, dass die Gründe, warum die nicht gehen, oft ganz andere sind. Überhaupt keine kulturellen, wie man das von vornherein denken würde. Nämlich einer der Gründe, die wir hier ... feststellen, dadurch dass es Flüchtlinge sind, ist es so, die sind oft im Heim untergebracht gewesen bis vor zwei Jahren und diese Heime wurden regelmäßig zugemacht und umgelegt, d.h. die Kinder mussten regelmäßig umschulen, weil es die Schulbezirke gibt.“ (1)*

Um der Ethnisierung entgegenzuwirken, bedarf es nach Auffassung von Lacroix einer Umkehr vom Ethnozentrismus zum Ethnorelativismus. „Ethnorelativism is achieved, therefore, by stepping back from what we know to be true and by listening to what we are saying, doing, and feeling in the context. It means turning in to the other's reality and how the person may be perceiving the situation.“<sup>112</sup> Doch die Ethnisierung von Konflikten scheint, so die Meinung eines/einer Interviewpartner/in, immer gesellschaftsfähiger zu werden.

*„Aber gerade im Kontext der aktuellen Debatte an sich ist es wieder ein bisschen, wie sagt man, erlaubt man sich wieder, solche Sachen kulturell zu diskutieren. Also „erlaubt“ für mich durchaus im negativen Sinne. Das hat man sich früher nicht getraut zu sagen, die Türken machen das sowieso so. Es gibt ja jetzt die ganzen neuen Untersuchungen und plötzlich stellt man fest, dass türkische Jungen die schwierige Zielgruppe sind, aber das ist natürlich eine völlig absurde Formulierung.“ (1)*

Eine negative Grundhaltung gegenüber ausländischen Schüler/innen macht eine konstruktive Konfliktbewältigung unmöglich und führt zu stärkeren Abgrenzungen. Denn je stärker der Assimilationsdruck der Mehrheitsgesellschaft auf Minderheiten ist, um so eher formieren sich ethnische Gruppen.<sup>113</sup>

*„... Es gibt eher so etwas wie eine stärkere Form von Stolz natürlich, dann erst recht mal sagen, ich bin Türke, um sich auch abzugrenzen.“ (6)*

Weiterhin wird eine unzureichende Fortbildung im Lehrerbereich als ein Problem bei der Konfliktbearbeitung genannt.

<sup>112</sup> M. Lacroix: Culturally Appropriate Knowledge and Skills Required for Effective Multicultural Practice with Individuals, Families and Small Groups, in: A. Al-Krenawi/J.R. Graham. (Hg.): Multicultural Social Work in Canada. Working with Diverse Ethno-racial Communities, Oxford 2003, S. 30.

<sup>113</sup> Vgl. O. Orywall/K. Hackstein: Ethnizität: Die Konstruktion ethnischer Wirklichkeiten, in: T. Schweizer, u.a. (Hg.): Handbuch der Ethnologie, Berlin 1993, S. 598 ff.



*„Wenn wir gefragt haben, mit welchem Ansatz arbeiten sie mit Migranten, was haben Sie verändert, nach dem die Ausländerzahl höher geworden ist, was ist anders? Wann war Ihre letzte Fortbildung? Diese Fragen wurden nie beantwortet, weil es geht nicht. Ich kann einfach nicht, wenn ich weiß, jetzt habe ich 80% ausländische Schüler und vor 20 Jahren hatte ich 20%, das ich mit gleichem Ansatz und Ressourcen arbeite wie bis jetzt.“ (3)*

### Methoden

Konfliktbearbeitungsmöglichkeiten in der Institution Schule sind, so die Interviewpartner/innen, deutlich eingeschränkter als in der sozialpädagogischen Projektarbeit außerhalb der Schule. Lehrer/innen und Schulsozialarbeiter/innen geben an, meist Konflikte über Gespräche, Reglementierungen und Verträge zu lösen (bis hin zum Schulverweis).

*„Die verbale Aufarbeitung mit den Jugendlichen. Das ist der Hauptpunkt, den wir machen. Dann auch mit Reglementierung, mit Verträgen und Vereinbarungen zu arbeiten.“ (7)*

Neben der verbalen Bearbeitung mit den Schüler/innen werden an einigen Schulen auch spezielle Räume oder Gegenstände zur Bearbeitung von Aggressionen und Konflikten eingesetzt.

*„Andere Kollegen machen das an Schule auch, sogenannte BATACAS<sup>114</sup>, das sind im Prinzip Schaumstoffknüppel, mit denen man seine Wut abbauen kann, ohne den anderen zu verletzen. Das läuft auch nach ganz bestimmten Regeln ab.“ (7)*

Wenn der Konflikt durch die Sanktion des/der Täter/in bearbeitet wurde, wird z.B. in dem hier beschriebenen Fall versucht zukünftige Konflikte zu vermeiden, indem man den Konfliktnass entfernt.

*„Gelöst worden ist der Konflikt in zweierlei Hinsicht: Zum einen hat der Lehrer der Schülerin aus der Regelklasse, die diese Ohrfeige ausgeteilt hat, ihr einen Verweis gegeben und das Mädchen ist einem freiwilligen 10. Schulbesuchsjahr und hat ihr angedroht, wenn auch nur noch das Geringste vorfällt, wird sie aus der Schule entlassen. Und das andere war, ich habe Gelegenheit gehabt, mit der Tante meiner Schülerin zu sprechen, die deutsch kann und habe dieser Tante eben erklärt, wie die Stiefel auf andere Schüler momentan wirken. Ab dem Zeitpunkt waren die Stiefel verschwunden und der Konflikt war weg.“ (2)*

Im Gegensatz zu den meisten Ansätzen von Schulen, kommen in der Projektarbeit überwiegend Gruppendiskussionen, Rollenspiele und Theaterpädagogik zum Einsatz, ebenso konfrontative und erlebnispädagogische Elemente.

---

<sup>114</sup> Der Bataca oder Aggressionsübungsschläger ist eine mit Leinenstoff überzogene Schaumstoffrolle in die ein Griff eingearbeitet ist. Ursprünglich in der Paar-, Familien- und Körperarbeit von Therapeuten entwickelt, werden sie zwischenzeitlich auch in anderen pädagogischen Arbeitsfeldern eingesetzt. Pädagogisches Ziel ist, Konflikte als Herausforderung anzunehmen und fair auszutragen.

*„Aber ein Beispiel,... ist dieses, also die Jungs wurden gefragt, habt ihr Waffen dabei und die haben gesagt, ja. Dann packt die mal aus. Dann haben die wirklich die Waffen ausgepackt. Es waren so zehn Jugendliche. Die hatten unterschiedlichste Waffen dabei. Das schlechteste ist zu sagen, die packt ihr jetzt weg, die haben hier nichts zu suchen, die bringt ihr morgen nicht mehr mit, sonst fliegt ihr, was viele glaube ich, vielleicht machen würden oder vielleicht auch machen müssen, haben wir die Möglichkeit in unserem Setting zu sagen, warum braucht ihr die, warum sind die wichtig und wann gebraucht ihr die. Und so entstand ein langes, langes Gespräch, warum sie die Waffen mitnehmen und es ist viel mehr passiert, als eh, bringt die morgen nicht mehr mit. Also viel, viel bewusster.“ (6)*

Die Methoden in der Projektarbeit haben oft einen Perspektivwechsel zum Ziel, der über Rollenspiele und zahlreiche andere Methoden erreicht werden kann. Lehrer/innen fehlt meist die Zeit und oft auch die Erfahrung, solche Methoden einzusetzen.

*„Also wir haben sehr viele Opferrollen, so Rassismus oder Behindertenfeindlichkeit, Rollenspiele gespielt und anstatt Lösungen und Zivilcourage zu spielen, haben sie einfach die Position der Mächtigen dort verstärkt und haben noch einmal mehr draufgehauen auf die, die gerade Opfer wurden. Also wir haben so Rollen ausgewechselt und in dem Moment ist ein noch rassistischer Neonazi gekommen. ... Wir haben weiter gemacht mit der Gruppendynamik, also arbeitsprozessorientiert. D.h. wir können dann reagieren und das haben wir dann auch gemacht. ... Und das hat super funktioniert. Nachher konnten die in der Gruppe miteinander reden und das war einfach letztendlich das Ziel von dem Seminar.“ (6)*

Die Hälfte der Interviewten gibt an, auch Mediation bei der Konfliktbearbeitung einzusetzen. Eine interessante Art der Mediation beschreibt ein/e Interviewpartner/in.

*„Eins der Programme, das wir gerade in diesem Bereich durchführen, ist, dass wir Schulmediatoren ausgebildet haben, Roma-Leute, die aus der Community selbst kommen und zwischen Eltern, Lehrern und Kinder vermitteln und die Kinder im Unterricht begleiten.“ (1)*

Dass in der Schule die Handlungsspielräume für Lehrer/innen und Schulsozialarbeiter/innen oftmals gering sind, bedauern einige der Interviewpartner/innen und wünschen sich eine größere Methodenvielfalt, die über das Reden hinausgeht.

*„Mehr in handelnde Situation hineinzukommen. Andere Kollegen machen das an Schulen auch, ... Schaumstoffknüppel, mit denen man seine Wut abbauen kann, ohne den anderen zu verletzen. Das läuft auch nach ganz bestimmten Regeln ab. Oftmals sage ich auch, zu lernen, einen Konflikt auszutragen und dann aber auch zu bewältigen, also auch wirklich handelnd auszutragen und nicht nur per Ehrenhandschlag in Gegenwart des Schulsozialarbeiters scheinbar zu beenden oder verbal zugesagt zu beenden, sondern auch mehr der Gefühlswelt ein Stück weit den Raum zu lassen.“ (7)*

### *Pädagog/innen mit Migrationshintergrund*

Die Meinungen, ob es sinnvoll ist, mehr Pädagog/innen mit Migrationshintergrund an Schulen einzusetzen, gehen auseinander. Zum einen wird bemerkt, dass in manchen Schulen der Ausländeranteil so hoch ist, dass es kaum mehr Berührungspunkte zu Deutschen gibt und die Lehrer/innen die einzigen Deutschen im Umfeld der Schüler/innen sind. Darum sei es nicht gut, diese Lehrer/innen auch noch durch ausländische Lehrer/innen zu ersetzen.

*„Ich finde, es ist ein falsches Signal, den Leuten zu setzen, immer mit eigenem Migrationshintergrund. Oftmals, oder viele arabische Familien fordern, wollen auch lieber jemanden haben, der deutsch ist, der arabisch kann, als einen Araber. Da habe ich ganz viele Anfragen, die wollen mich haben, weil sie keinen Araber oder Moslem dran haben wollen.“ (8)*

Andererseits wird beobachtet, dass sich Schüler/innen besonders in der Projektarbeit besser öffnen können, wenn sie mit Erwachsenen reden, die zwar auch einen Migrationshintergrund haben, aber bereit sind, sich kritisch damit auseinanderzusetzen.

*„Weil die sich gleich verbunden fühlen, wie ich eben schon einmal meinte. Wie gesagt, sofort die Frage, wo kommst du her, was machst du. Du siehst doch anders aus, was hast du zu erzählen. Das finden die total spannend. Weil kaum Erwachsene mit denen auf der Ebene in der Schule reden. Also Lehrerinnen sind nicht in der Position, um sich so zu zeigen. Es gibt in Bremen, glaube ich, 3 % Lehrer mit Migrationshintergrund, wenn überhaupt 3. ... Diese Vielfalt im Team ermöglicht ganz viel Vielfalt in der Gruppe. ... Also eine Kollegin von mir hat erzählt, die quasi Muslime ist und die sagte, sie ist zweimal geschieden, habe auch noch keinen Türken geheiratet. Und dann sitzen die in der Klasse und denken, eh, was ist das denn für eine.“ (6)*

Deutsche Schulsozialarbeiter/innen fühlen sich durch Kolleg/innen mit Migrationshintergrund unterstützt und bereichert.

*„Wir haben zu wenig Kollegen mit Migrationshintergrund. Das ist klar. ... Ich habe eine Fortbildung gemacht über Elternarbeit mit einer türkischen kopftuchtragenden jungen Frau, Mutter zweier Kinder, die keinen Job kriegt als ausgebildete Erzieherin mit ihrer Grundhaltung und ihren Fragestellungen, mit ihrer kulturellen Leistung hatte mein Herz innerlich geblutet und hat gesagt, warum ignorieren wir, die Gesellschaft, diese Chance. Da habe ich sehr viele Anregungen und für meine Arbeit herausziehen können und das könnte unser Alltagsleben ganz anders besetzen, weil es nämlich die Transportleistung von diesen Kollegen, die manchmal mit solchen Sätzen reden wie meine Kultur müsste da einmal was verändern, weil sie sich an der deutschen schon längst orientieren, geben sie so Schlaglichter in diese Richtung. Das würde so ein bisschen Verständnis schaffen und Kompetenzen schaffen, ... und es gibt Leute, die schon einen Schritt weitergegangen sind über die von uns immer im Kopf bleibenden Stereotypen hinweg.“ (7)*

Manchmal gibt es aber auch Misstrauen oder Vorbehalte von Seiten der Schüler/innen gegenüber Personen ihrer eigenen Herkunft, weswegen dann eine deutsche Pädagog/in bevorzugt wird.

*„Das frage ich mich auch immer. Ich kann Ihnen das so nicht beantworten. Vielleicht weil es ihnen leichter fällt, über ihre Probleme zu reden, weil ein bestimmter Schambereich dann nicht dort ist, der zwischen denen aber vorhanden ist.“ (8)*

Auf jeden Fall wird es noch eine ganze Weile dauern, bis der Anteil von Pädagog/innen mit Migrationshintergrund den Anteil der entsprechenden Schüler/innen erreicht hat, denn auf Grund der strukturellen Benachteiligung und der geschilderten Situation im Schulwesen ist der Anteil von Hochschulabsolvent/innen mit Migrationshintergrund entsprechend gering.

## Literatur

- Abrahams, Roger D.: Black Talking on the Streets, in: R. Baumann. u.a. (Hg.): Explorations in the Ethnography of Speaking, London 1974
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe: Stellungnahmen und Positionen. Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Berlin 2006
- Auernheimer, Georg: Schulkonflikte in der Einwanderungsgesellschaft, in: IZA Titelthema 3/4, Weinheim/München 2000
- Danek, Victoria: Sozialer und familiärer Rückhalt fehlt, [http://www.businessportal24.com/dech/Jugendbanden\\_83207.html](http://www.businessportal24.com/dech/Jugendbanden_83207.html), 08.03.2007
- Eberhard Karls Universität Tübingen (Hg.): Wenn Jugendliche in der Gruppe kriminell werden, <http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/129353/>, 08.03.2007
- Fontaine, P.: Modern Racism in Canada, Rede gehalten auf dem Policy Forum am 24. April 1998, Holiday Inn Waterfront Hotel, Kingston 1998
- Gensicke, Thomas: Jugend und Religiosität, in: Klaus Hurrelmann, u.a. (Hg.): 15. Shell Jugendstudie. Jugend 2006, Frankfurt a. M. 2006
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen 2002
- Heintze, Andreas: Hauptsache Deutsch? – Von der Macht eines Commonsense und notwendigen Ansätzen, ihn aufzubrechen, in: Kloeters u.a. (Hg.): Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule, Frankfurt a. M. 2003
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden 2004
- Lacroix, M.: Culturally Appropriate Knowledge and Skills Required for Effective Multicultural Practice with Individuals, Families, and Small Groups, in: Al-Krenawi, A./Graham, J.R. (Hg.): Multicultural Social Work in Canada. Working with Diverse Ethnoracial communities, Oxford 2003
- Nell, Werner: Jugendhilfe und Schuld – Neue Wege und Perspektiven, Vortrag gehalten zum zehnjährigen Bestehen des Internationalen Bundes für Sozialarbeit, Simmern 2002

OECD (Hg.): Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen: Eine vergleichende Analyse von Chancen und Engagement in Pisa 2003, o. O. 2006a

OECD (Hg.): Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in Pisa. OECD briefing note for Germany, o. O. 2006b

Olk, Thomas/Bathke, Gustav-Wilhelm/Hartnuß, Birger: Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit, Weinheim/München 2000

Orywall, O./Hackstein, K.: Ethnizität: Die Konstruktion ethnischer Wirklichkeiten, in: Schweizer, Th. u.a. (Hg.): Handbuch der Ethnologie, Berlin 1993

Polizei Hamburg (Hg.): Polizeibericht 2003, Hamburg 2004

Quehl, Thomas: Möglichkeiten interkultureller und antirassistischer Pädagogik in der Grundschule, in: Kloeters u.a. (Hg.): Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule, Frankfurt a. M. 2003

Reißling, Birgit/Braun, Frank: Ganz anders und total normal, in: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): DJI Bulletin 76, München 2006