



BERATUNG

IM

SYSTEM

SCHULE

Beratung im interkulturellen Kontext

Inhalt

Vorwort	1
Kulturgrammatik	
Christine Tuschinsky	3
Migrantinnen und Migranten in Deutschland:	
Die Ergebnisse der Sinus-Studie Sinus-Sociovision	9
Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Zahlen, Bildungsbeteiligung, Perspektiven	
Regine Hartung, Neil Heinsen, Lisa Höhn	12
Kulturkonflikt – Kampf um Anerkennung – Diskriminierung: Orientierungspunkte für den Umgang mit „interkulturellen“ Konflikten in der Schule –	
Bernd Fechler	14
Sammlung gelungener Integrationsbeispiele	
Louise Schroeder Schule.....	20
Margaretha-Rothe-Gymnasium	20
Theodor-Haubach-Schule	21
Ida-Ehre-Gesamtschule	22
Gelingsbedingungen im Umgang mit kultureller Vielfalt - Praxis in anderen Ländern	
Regine Hartung	23
Interview: Erfahrungen mit Gelingsbedingungen für die Arbeit mit Schülern mit Migrationshintergrund	
Katharina Melbeck-Thiemann.....	25
Tipps für die Beratung bei interkulturellen Konflikten –	
Dragica Brügel, Brigitte Holstein-Hendriks, Peer Kaeding.....	28
Werte und Ideale traditioneller Erziehung im Kontext interkultureller Auseinandersetzungen am Beispiel der Muslime	
Mohammad Heidari	29
Veranstaltungsrückblick „Zu Hause ist nicht immer schön.“	
Zwangsverheiratung und familiäre Gewalt in Migrantenfamilien	
Beate Proll.....	34
Service der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung – BIE	36
Literaturhinweise, Links und nützliche Adressen zum Thema	
Regine Hartung, Lisa Höhn.....	37
Infos für Beraterinnen und Berater	
Katharina Melbeck-Thiemann.....	39

Dennoch bleibt die Teilhabe am deutschen Bildungssystem für die Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eine Herausforderung. Interessant erscheinen in diesem Zusammenhang die Empfehlungen der Bertelsmann-Stiftung von 2008. Vor dem Hintergrund der weltweiten Recherche für den Carl-Bertelsmann Preis 2008 „Integration braucht faire Bildungschancen“ empfiehlt sie zusammen mit Prof. Friedrich Heckmann vom Europäischen Forum für Migrationsstudien „Zehn Schritte zu besseren Chancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem“, die im folgenden nur verkürzt wiedergegeben werden¹¹:

1. Vielfalt in der Gesellschaft wertschätzen und ein Zusammengehörigkeitsgefühl ermöglichen
2. Das Bildungssystem am Leitbild von Teilhabe orientieren und integrativ weiterent-

wickeln

3. Ressourcen im Bildungssystem dort einsetzen, wo sie am meisten gebraucht werden
4. Lehrkräfte für den Umgang mit Kindern aus Zuwandererfamilien systematisch aus- und fortbilden
5. Die neue Lernkultur und das schulische Qualitätsmanagement im Interesse benachteiligter Kinder voranbringen
6. Schule interkulturell öffnen
7. Sprache(n) frühzeitig und kontinuierlich fördern
8. Zuwandererfamilien am Schulalltag beteiligen
9. Schulen in die regionale Bildungslandschaft integrieren
10. Mentoren für jedes Kind und jeden Jugendlichen aus einer Zuwandererfamilie gewinnen

Mit diesem Beitrag hoffen wir im Bereich 4 und 6 ein wenig dazu beigetragen zu haben.

11 weitere Informationen unter: www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0A000F0A-0A6052C5/bst/xcms_bst_dms_25467_25468_2.pdf

Bernd Fechler

Kulturkonflikt – Kampf um Anerkennung – Diskriminierung: Orientierungspunkte für den Umgang mit „interkulturellen“ Konflikten in der Schule¹

Bernd Fechler arbeitet bei „inmedio“ (www.inmedio.de), einem Fortbildungs- und Beratungsinstitut für Mediation und Organisationsentwicklung in Berlin und Frankfurt am Main. Zu seinem Praxishintergrund zählt zudem seine Arbeit in der Jugendbegegnungsstätte Anne Frank in Frankfurt am Main, für die er zwischen 1997 und 2006 als Bildungsreferent und pädagogischer Leiter tätig war. Hier war Schule über Jahre hinweg sein wichtigstes Erfahrungs- und Tätigkeitsfeld als „interkulturell“ orientierter Mediator (vgl. Fechler 2003). Dieser Beitrag fasst seine Erfahrungen in diesem Feld anschaulich zusammen.

Im Einwanderungsland Deutschland scheinen viele Konflikte allein durch die unterschiedliche Herkunft der Konfliktparteien einen „interkulturellen“ Hintergrund zu besitzen. Und die Vermutung liegt nahe, dass es bestimmter „interkultureller Kompetenzen“ bedarf, um in solchen Konflikten professionell zu vermitteln. Die Frage stellt sich: Was genau sind solche „interkulturelle Kompetenzen“? Welche Rolle spielt der Faktor „Kultur“ tatsächlich und welche praktischen Folgerungen ergeben sich daraus? Sind Konflikte zum Beispiel schon allein deshalb „interkulturell“, weil die Beteiligten unterschiedlicher

ethnisch-nationaler Herkunft sind? Und – ist „Kultur“ überhaupt der entscheidende Schlüssel zum Verständnis und zur erfolgreichen Bearbeitung dieser Konflikte? (...)

Unter Experten und Praktikern gibt es unterschiedliche Auffassungen und Theorien darüber, was „interkulturelle Konflikte“ sind und wie man praktisch mit ihnen umgehen kann. Entscheidend ist die Frage, worin genau die konfliktträchtige Differenz gesehen wird und welche Relevanz die nationale bzw. ethnische Herkunft der Beteiligten für den betreffenden Konflikt hat. Im Folgenden sollen daher unterschiedliche Modelle von

1 Geringfügig überarbeiteter Textauszug aus: Bernd Fechler: Dialog der Anerkennung. Möglichkeiten und Grenzen der Mediation bei „interkulturellen“ Konflikten an der Schule; in: Thomas Quehl u.a. (Hg.): Handreichung interkulturelle und antirassistische Bildung in der Schule. IKO-Verlag, Frankfurt am Main 2003, S. 103-148
2 Eine für Pädagogen gut lesbare Einführung in die Diskussion bietet der Band von Auernheimer 2008.

„interkulturellen“ Konflikten dargestellt und in ihrer Relevanz für den schulischen Kontext diskutiert werden.

Dabei möchte ich dafür argumentieren, dass wir uns als Lehrkräfte und Mediatoren nicht vorrangig mit kulturellen Differenzen beschäftigen sollten, sondern mit den in diesen Kontexten vorhandenen Machtasymmetrien und den damit verbundenen Kränkungen. „Interkulturelle Beziehungen“ sind in der Regel keine Beziehungen auf Augenhöhe. So geht es in den daraus erwachsenden Konflikten nicht einfach um das Verhältnis zwischen „kulturell Verschiedenen“, sondern zwischen Dominanten und Dominierten, Mehrheiten und Minderheiten, Etablierten und Außenseitern (vgl. Elias/Scotson 1993). Ich halte es für fruchtbarer, den Fokus von der Frage ‚Was sind Kulturen oder Ethnien – und wie funktionieren sie?‘ zu verschieben auf die Frage ‚Wo (in welchem Kontext) und wann (in welcher Situation) wird wie und mit welchem Ziel kulturalisiert oder ethnisiert?‘

1. Was sind „interkulturelle“ Konflikte?

Kulturkonflikt

Die im Alltag gängigste Erklärung stützt sich auf die kommunikationstheoretisch argumentierende These vom „Kulturkonflikt“.³ Ihr zufolge versteht man sich nicht, weil man sich nicht versteht: Menschen unterschiedlicher Herkunft geraten miteinander in Konflikt, weil ihre Kommunikation durch Missverständnisse und durch konkurrierende, nicht selten einander ausschließende Wertauffassungen beeinträchtigt ist. Vor allem die Kenntnis der Besonderheiten einer Kultur A im Unterschied zu einer Kultur B, so die damit verbundene praktische Schlussfolgerung, könnte einen Konfliktvermittler demzufolge in die Lage versetzen, die richtigen Interventionen zu wählen und das komplizierte Geflecht interkultureller Missverständnisse zu entwirren.

Konfliktvermittler und Lehrkräfte sollten Sensibilität entwickeln für die unterschiedlichen „Konfliktkulturen“, die sich zum Beispiel in Fragen der Nähe-Distanzregulierung, der Direktheit oder Indirektheit des Ausdrucks von Gefühls- und Beziehungsbotschaften oder im Umgang mit Autoritäten stark voneinander unterscheiden können. Solche Unterschiede gibt es jedoch nicht nur zwischen ethnisch oder national definierten Kulturen. Unter

einem erweiterten Kultur-Begriff, der sich generell auf Unterschiede in den Alltagswelten und Bedeutungszusammenhängen von Menschen bezieht (z.B. zwischen verschiedenen Jugendkulturen, Subkulturen, Genderkulturen, Berufskulturen, Unternehmenskulturen etc.), kann eine „Kultur“-Konflikt-Theorie auf systemisch induzierte Konfliktpotentiale in kulturellen Überschneidungssituationen aufmerksam machen. Zudem ist es eine alltägliche Beobachtung, dass jeder Konflikt eine Entfremdung der Gegner mit sich bringt. Auch Streitparteien gleicher Herkunft machen die Erfahrung, dass sie sich dem anderen nicht mehr verständlich machen können. In dieser Hinsicht sind bei jeder Konfliktvermittlung immer auch Übersetzungsleistungen gefragt.

Einen solchen erweiterten Kulturbegriff haben die Vertreter der Kulturkonflikt-These jedoch häufig nicht im Blick, wenn sie über Konflikte in einer Einwanderungsgesellschaft sprechen. Hier führt diese Theorie mehr zur Klischeeverstärkung und Mythenbildung, als dass sie zum Verständnis komplexer Situationen beitragen würde. Problematisch an ihr ist nicht nur, dass sie die Menschen durch ihren engen Kulturbegriff allein nach ihrer ethnisch-nationalen Herkunft sortiert, sondern dass sie trotz ihrer augenscheinlichen Neutralität von Vertretern der Mehrheitsgesellschaft oft dazu herangezogen wird, allein die „Kultur“ der eingewanderten „ausländischen“ Minderheiten zu problematisieren und abzuwerten. Gerade auch viele Lehrer berufen sich gerne auf das durch Alltagserfahrung scheinbar hinreichend bestätigte Erklärungsmuster „unterschiedlicher Mentalitäten“ – wobei in der Regel die Andersartigkeit und Fremdheit der „ausländischen“ Schüler bzw. ihrer Eltern betont und als Ursache für „Integrationsprobleme“ und Konflikte dargestellt wird. Vor allem eine „kulturbedingte Unwilligkeit oder Unfähigkeit“, die hier geltenden Gesetze, Werte und Normen zu akzeptieren, wird Angehörigen von Minderheiten nach dieser Lesart gerne attestiert – eine Argumentation, die man in immer wieder neuen Auflagen der bundesdeutschen „Leitkultur“-Debatte verfolgen kann. Vor allem aber blendet die Kulturkonflikt-These andere Faktoren aus, die das Zusammenleben und die Konflikte in einer durch Globalisierung und Migration geprägten Gesellschaft weitaus stärker bestimmen.

3 Die Kulturkonflikt-These bildet den theoretischen Hintergrund für die meisten „Interkulturellen Trainings“, die für Mitarbeiter international operierender Unternehmen entwickelt wurden. Neben einer generellen Sensibilisierung für die Untiefen und Irritationen, die der Kontakt zwischen einander Kulturfremden in sich birgt, vermitteln solche Trainings praktische Tipps im Umgang mit einer fremden Kultur. Im deutschen Sprachraum hat sich vor allem das Modell der „Kulturstandards“ von Alexander Thomas etabliert (vgl. Thomas/Kinast/Schroll-Machl 2003). Neben länderspezifischen Trainings sind kulturvergleichende „Kulturdimensionen“-Modelle im Umlauf (am häufigsten zitiert: Hofstede 1997).

Kampf um Anerkennung

Eine Alternative zu einer kulturalistischen Verengung stellt das Konzept vom „Kampf um Anerkennung“ dar (vgl. Honneth 1992), in dem „interkulturelle“ Aspekte von einem anderen Blickwinkel aus betrachtet werden. Das Verhältnis der gesellschaftlichen Gruppen zueinander, also auch das der unterschiedlichen Nationalitäten, die in einer Einwanderungsgesellschaft vertreten sind, wird dieser Theorie zufolge weniger durch den Faktor „Kultur“ geprägt, als durch die rechtlichen, ökonomischen und politischen Ressourcen, über die die Gruppen und Individuen jeweils verfügen und mit denen sie im Wettbewerb um die vorderen Plätze innerhalb der gesellschaftlichen Statushierarchie konkurrieren. Die entscheidende Differenz ergibt sich also nicht aus den zweifellos bestehenden kulturbedingten Unterschieden, sondern aus der Frage, wie das Zusammenleben zwischen Mehrheit und Minderheiten politisch und rechtlich geregelt ist. Welche Angebote macht eine Aufnahmegesellschaft den eingewanderten Minderheiten, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben? Welche Strategien verfolgen ihrerseits die verschiedenen ethnischen oder durch andere Zugehörigkeitsmerkmale definierten Gruppen, um einen anerkannten Platz in der Gesellschaft zu erlangen?

Statt das „kulturelle Missverständnis“ in den Mittelpunkt zu stellen, betont dieses Konzept stärker Aspekte, in denen man durchaus von einem gegenseitigen Verstehen ausgehen kann. Es existiert ein gemeinsamer Bezugspunkt: Wer hat hier die Macht? Insofern sich Konfliktvermittler um ein besseres Verständnis der Konfliktparteien bemühen wollen, sollten sie demnach nicht ausschließlich deren Herkunftskulturen studieren, sondern vor allem die rechtlichen, politischen und sozialen Aspekte zur Kenntnis nehmen, die mit dem Prozess der Migration verbunden sind. Vom Thema der kulturellen Fremdheit und der damit verbundenen Frage der ethnisch-nationalen Identität verschiebt sich der Fokus der Aufmerksamkeit auf die Situation der unterschiedlichen Statusgruppen, in die eine Gesellschaft ihre Mitglieder durch abgestufte Formen der Zugehörigkeit und der rechtlichen Teilhabe einordnet.

Der Faktor „Kultur“ kommt im gesellschaftlichen Kampf um Anerkennung auf andere Weise ins Spiel – weniger als verhaltensdeterminierende Dimension, sondern als eine zentrale argumentative und identitätsstiftende Ressource, mit der im Großen wie im Kleinen Politik gemacht wird. Für die Konfliktvermittlung besonders relevant ist das Verständnis der subjektiven Funktionalität kulturalisierender

bzw. ethnisierender Diskurse: Wozu werden sie geführt? Was bringt es den Beteiligten, Mehrheiten wie Minderheiten, kulturelle Deutungsmuster ins Feld zu führen? In der Mediationspraxis stellt sich schließlich die Frage, wie ein gleichberechtigter und offener Dialog bei einer gegebenen, aber oft gelegneten Machtdifferenz hergestellt werden kann und wo die Grenzen von Mediation liegen.

Rassismus und Institutionelle Diskriminierung

Rassismus, Antisemitismus und andere Formen von Diskriminierung sind in der Mitte unserer Gesellschaft fest verankert. Sie sind wirksam in der Politik, in Institutionen und im Alltagsbewusstsein der Bevölkerung. Eine Bearbeitung „interkultureller Konflikte“ in der Schule muss die vielfältigen Aspekte und Dimensionen des Rassismus zur Kenntnis nehmen und in ihr Handeln integrieren. Das ist gerade in Deutschland nicht so einfach. Allein der Begriff „Rassismus“ löst bei vielen Verantwortlichen an deutschen Schulen immer noch heftige Abwehrreflexe aus. Mit diesem Thema will man nicht in Verbindung gebracht werden. Das scheint zu einem großen Teil daran zu liegen, dass man Rassismus wesentlich als Eigenschaft einzelner „Rassisten“ begreift, und diese automatisch in der Nähe rechtsextremer Gesinnungstäter verortet werden. Aber auch wenn man Rassismus als ein umfassendes, gesellschaftliches Problem versteht, das vor allem politische und strukturelle Fragen berührt und weit mehr umfasst als die explizite „Ausländerfeindlichkeit“ rassistischer Individuen, muss in der Mediationspraxis mit dem Rassismusvorwurf irgendwie umgegangen werden.

Weitaus wirkmächtiger, weil weniger leicht zu beeinflussen, sind zudem jene Formen des Rassismus, die unter dem Stichwort „Institutionelle Diskriminierung“ gefasst werden. In ihrer gleichlautenden Studie beschreiben Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke (2002), wie Migrantenkinder im staatlichen Schulsystem nicht aus bösem Willen, sondern aufgrund scheinbar „neutraler“ Bewertungskriterien und administrativer Routinen systematisch benachteiligt werden. Nicht böse, „rassistische“ Absichten stehen nach Gomolla/Radtke hinter der ethnischen Differenzierung, sondern Abläufe und Entscheidungen, die nach systemimmanenten Kriterien und Interessen der Institution organisiert und gefällt werden und nur quasi „nebenbei“ dazu führen, dass „Gleiches ungleich und Ungleiches gleich“ behandelt wird. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die vielbeachtete PISA-Studie: In kaum einem anderen Land wirkt sich der Migrantenstatus derart negativ auf die

Bildungs- und Karrierechancen von Schülern aus wie in der Bundesrepublik Deutschland.

Lehrkräften sind die diskriminierenden Implikationen und Wirkungen ihrer Berufsausübung häufig nicht bewusst. Das ist nicht zuletzt Folge ihres professionellen Selbstbildes. Die Leitidee vom „guten Lehrer“ betont fast ausschließlich die individualistische, von professioneller Autonomie geprägte Seite der direkten pädagogischen Arbeit mit Schülern. Administrative Elemente ihrer Tätigkeit werden in der Regel als Störgrößen erlebt, die als lästiges Beiwerk der „eigentlichen“ Arbeit irgendwie auch bewältigt werden müssen. Lehrer sehen sich selbst mehr als Opfer denn als Ausführende administrativer Vorgaben und (schul)amtlicher Erlasse.

Nicht zuletzt aus diesem Grund neigen sie dazu, die häufigen Konflikte, die sie mit Eltern ausländischer Herkunft zum Beispiel deshalb auszufechten haben, weil sie ihren Kindern die Versetzung in die nächst höhere Klasse verwehren oder gar ihre Überweisung in Sonderschulen veranlassen müssen, so oft und so einseitig zu kulturalisieren. So klagen sie immer wieder über den „massiven Druck“ seitens der – in der Regel männlichen – Familienmitglieder oder dass die Familien oft „in Clanggröße“ in der Sprechstunde vorstellig werden. Von solchen Vorkommnissen belastet fragen sie in Fortbildungen und Beratungen nach besonderen, „interkulturell wirksamen“ kommunikativen Methoden und Strategien, wie sie auf die „kulturellen Eigenheiten“ der Eltern besser eingehen können. Damit verbinden sie die Hoffnung, durch die Überwindung der scheinbar nur durch Sprachprobleme und unterschiedliche kulturelle Werte verursachten Kommunikationsbarrieren die Eltern letztlich doch auf ihre Seite zu ziehen. Konflikte in der Einwanderungsgesellschaft sind jedoch nur sehr selten rein „kultureller“ Natur. Der „interkulturelle Schlüssel“ zum Verständnis und Veränderung dieser zugegeben äußerst belastenden Situationen besteht nach unserer Erfahrung vor allem in einer Bewusstwerdung und kritischen Reflexion der eigenen, per Amtsausübung zugeteilten Machtposition. Die Chance liegt darin, zu erkennen, dass die Eltern von Migrantenkinder nicht nur „fremdartig“ oder „anmaßend“ reagieren, sondern dass ihre Entrüstung nachvollziehbar ist. Zum einen relativiert das den Defizit-Blick auf das „Problemklientel“, der sich aufgrund kultureller Zuschreibung so schnell bei Vertretern der Dominanzkultur einschleicht. Zum anderen werden die angeblich so „neutral“ und „sachlich“ ausgerichteten Kriterien der eigenen Verwaltungs- und Entscheidungspraxis hinterfragt. Eventuell tun sich da in Einzelfällen ganz andere Spiel- und Entschei-

dungsräume auf. Und wo solche nicht mehr vorhanden sein sollten, eröffnet die Fähigkeit, die Empörung und Wut der Eltern nachzuvollziehen und anzuerkennen – und das auch deutlich zum Ausdruck zu bringen – einen Raum, in dem eine menschlichere und von gegenseitiger Achtung geprägte Kommunikation zwischen Vertretern klar definierter Rollenvorgaben und Interessengegensätze möglich wird.

Schließlich sind an dieser Stelle die unterschiedlichen Ansätze zu nennen, die sich – wie etwa Projekte zur interkulturellen Öffnung und Orientierung, Diversity Management, Affirmative Action oder Antidiskriminierung – mit den strukturellen Aspekten von Interkulturalität und Diskriminierung in Organisationen befassen. Aus unterschiedlichen Blickwinkeln und Schwerpunktsetzungen zielen sie darauf ab, einen gerechteren und weniger diskriminierenden Umgang mit Differenz und sozialer Ungleichheit durch strukturelle, rechtliche und politische Veränderungen in Organisationen zu fördern.

2. Kampf um Anerkennung: „Interkulturelle“ Konflikte in Schulen

Das Modell vom „Kampf um Anerkennung“ ist auch für die Analyse und Bearbeitung interkultureller Konflikte in der Schule von praktischem Wert. In jeder Gesellschaft und Gruppe, also auch in jeder Schulklasse oder Schulgemeinde, wird ein Kampf um Status, Teilhabe und Anerkennung ausgefochten, in die die Beteiligten die unterschiedlichsten Mittel und Strategien zum Einsatz bringen. In der sozialen Dynamik einer Schulklasse geht es für die Schülerinnen und Schüler vor allem um Fragen der Identität und Zugehörigkeit: Wer bin ich? Was bin ich wert? Wie sehen mich die anderen? Zu welcher Gruppe gehöre ich? Wie kann ich verhindern, zum Außenseiter zu werden? (...)

Mehrheitsverhältnisse und die Wahrnehmung ethnischer Differenz

Je weniger „ausländische“ Schüler an einer Schule sind, um so eher wird von den Beteiligten „ethnische Fremdheit“ als entscheidender Faktor in der Beschreibung des sozialen Miteinanders und in der Erklärung von Konflikten thematisiert. In Klassen, Schulen oder Landkreisen mit nur geringem Migrantenteil werden diese schnell als Sondergruppe identifiziert. Fallen sie unangenehm auf, dann deuten dies Mehrheitsvertreter schnell als kulturbedingte Eigenschaft der Minderheit, statt zu reflektieren, ob andere, institutionelle oder gesellschaftliche Faktoren

oder gar die eigenen – explizit oder nur implizit rassistischen – Haltungen eine Rolle spielen könnten. In Großstädten wie Frankfurt/M. oder Offenbach dagegen, in denen der Schüleranteil nicht-deutscher Herkunft in manchen Haupt- und Gesamtschulen bis zu 90 % beträgt, scheint das „Interkulturelle“ so sehr zum Alltag der Schüler zu gehören, dass „kulturelle Fremdheit“ oder der Faktor „unterschiedlicher Mentalitäten“ weniger oft als Erklärung für Konflikte herangezogen wird. Allen Beteiligten, vor allem den Schülern, scheint klar zu sein, dass die einfache Figur „Etablierte-Außenseiter“ (vgl. Elias/Scotson 1993) das Grundmuster bildet, nach dem sich die Beziehungen in der Klasse formieren: Wer zuletzt in eine Gruppe hinein kommt, muss sich hinten anstellen. Und diese Regel gilt gleichermaßen für einheimische wie für zugewanderte Jugendliche. (...) Insgesamt jedoch kann man sagen, dass der Umgang mit ethnischer Differenz für Jugendliche in multikulturellen Schulklassen zum Alltag gehört. An erster Stelle steht für viele Jugendliche – deutscher und nichtdeutscher Herkunft – die Identifikation mit der Stadt bzw. dem Stadtteil, in dem sie wohnen. Darüber hinaus ist für Schüler aus Migrantenfamilien die nationale Herkunft oft weniger entscheidend als die gemeinsam geteilte Erfahrung der Migration und damit des Ausländerseins in Deutschland. In vielen Klassen gibt es eine unsichtbare Trennlinie zwischen „deutschen“ und „ausländischen“ Schülern. Während sie vormittags im gleichen Klassenraum sitzen, verbringen sie ihre Freizeit oft in getrennten Freundeskreisen. Die „kulturelle Fremdheit“ zwischen diesen Welten ist jedoch weniger als eine direkte Ableitung aus den jeweiligen Herkunftskulturen zu verstehen, sondern stellt ein klassisches Phänomen in Einwanderungsgesellschaften dar, in denen die Neuankömmlinge so lange unter sich bleiben, wie ihnen nicht der gleiche rechtliche und politische Status zuerkannt wird wie den Einheimischen.

Der „Kulturkonflikt“ zwischen Lehrern und Schülern als Generationenkonflikt

Es gibt immer mehr Konflikte zwischen Schülern und Lehrern, die auf unterschiedliche Erfahrungen in der Einwanderungsgesellschaft sowie auf eine wachsende Entfremdung zwischen den Generationen hindeuten. Das Faktum der einseitig „deutsch“ ausgerichteten Lehrerschaft halte ich neben dem Prozess der zunehmenden Überalterung der Kollegien für eine der zentralen Ursachen für die wachsende Entfremdung zwischen Lehrern und Schülern in vielen großstädtischen Schulklassen. Es ist eine historische Tatsache, dass die derzeit

praktizierenden Lehrer noch in weitgehend monokulturell geprägten Umfeldern aufgewachsen sind und deshalb gegenüber ihren Schülern ein Erfahrungsdefizit in Bezug auf funktionierende Strategien eines multikulturellen Zusammenlebens aufweisen. Auch im Privatleben sind die Berührungspunkte deutscher Erwachsener mit der multikulturellen Wirklichkeit der Bundesrepublik andere als die der Jugendlichen. (...)

Die für „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ charakteristischen Ausprägungen einer eigenständigen „migrantischen“ oder „kanakischen“ Identität – in ihrer intellektuellen Variante von Autoren wie Feridoun Zaimoglu beschrieben bzw. Gruppen wie Kanak Attak repräsentiert – sollten nicht voreilig in sozialpädagogischer Manier als „Krisenphänomene“ eines „Lebens zwischen den Kulturen“ problematisiert werden. Vielmehr lassen sie sich als kreative Antworten auf eine verwehrte Anerkennung von Migranten durch die deutsche Aufnahmegesellschaft verstehen. Haben Jugendliche schon seit je her eigene Welten und Subkulturen geschaffen, die sie gegen „Verstehensübergriffe“ der Erwachsenen verteidigen mussten, so sind diese neuen, „migrantisch“ geprägten Subkulturen deutschen Erwachsenen auf doppelte Weise verschlossen. Demgegenüber partizipieren herkunftsdeutsche Jugendliche viel stärker an einem wachsenden kulturellen Transfer durch Migrantengenerationen. Trotz der oft erkennbaren Trennlinien zwischen einheimischen und zugewanderten Jugendlichen findet auf vielen Ebenen ein wechselseitiger kultureller Austausch statt. Ein prägnantes Beispiel dafür ist die wachsende Bedeutung der Werte „Ehre“ und „Respekt“ auch für viele deutsche Jugendliche, die nun zum Beispiel in immer größerer Zahl eine Mutterbeleidigung ebenso wie ihre „ausländischen“ Schulkameraden mit einer aggressiven Gegenreaktion parieren müssen.

Das Feld der Hybridbildungen und kulturellen Neuschöpfungen mit ihren teils hermetischen, teils durch die Medien popularisierten Codes und Stilbildungen wird immer unübersichtlicher. Allerdings stellt das für die meisten deutschen Erwachsenen kein besonderes Problem dar. In der kulturellen Pluralität einer Einwanderungsgesellschaft können sie diese Szenen und Wirklichkeiten einfach ignorieren. Lehrer können es sich demgegenüber nicht so einfach machen. Die Schule ist der Ort, an dem sie mit Jugendlichen aus aller Welt und allen Schichten irgendwie klar kommen müssen. Die etablierten, auf einem ethnisch-nationalen Kulturbegriff aufbauenden Erklärungsmuster greifen jedoch zu kurz und verstärken die ohnehin bestehende Sprachlosigkeit zwischen den

Generationen. Da ihnen die subkulturellen Äußerungsformen ihrer Schüler zunehmend fremd werden, überwiegt in vielen Kollegien mittlerweile eine resignative, abwehrende Haltung gegenüber der Welt der Jugendlichen. Kulturpessimistisch gestimmt springt ihnen vor allem der auffallend konsumorientierte und sexualisierte Habitus der Jugendlichen ins Auge, während ihnen das Sensorium für die politischen und ethischen Fragen der Jugendlichen zunehmend abhanden zu kommen scheint. Hinzu kommt ein gerade für deutsche Schulen charakteristisches, immer weiter anwachsendes „Autoritätsvakuum“, das sich in respektlosem Verhalten von Schülern gegenüber den Lehrkräften, demonstrativem Desinteresse am Unterricht oder einem rüden Umgangston unter den Jugendlichen äußert.

Rassismus unter jugendlichen Migranten

In scheinbarem Widerspruch zur bisher vorgetragenen Sichtweise steht die Beobachtung, dass in vielen Schulklassen eine rassistische Hackordnung gerade auch unter Schülern aus Migrantenfamilien existiert. Auch wenn sie gesellschaftlich (rechtlich, politisch) einen prekären Stand haben mögen und im Alltag oft genug selbst Opfer rassistischer Diskriminierung sind, so reproduzieren auch Schüler nichtdeutscher Herkunft in hohem Maße rassistische Diskurse. Gar nicht so selten existiert gerade unter Migrantenjugendlichen eine Hack- und Rangordnung unter den Nationalitäten – sei es entlang der Helligkeit der Hautfarbe, sei es als ein direktes Abbild der durch die Ausländergesetzgebung erzeugten unterschiedlichen Statusgruppen: EU-Bürger vor Arbeitsmigranten vor Flüchtlingen vor Asylbewerbern... Die Zuteilung von Rechten und Privilegien wird davon abhängig gemacht, wie lange jemand bereits im Land ist und was er „geleistet“ hat. Eine Gleichbehandlung neu eingewanderter Gruppen wäre für sie ein eklatanter Verstoß gegen das Gerechtigkeitsprinzip, dem sie selbst und ihre Angehörigen sich so lange Zeit zu unterwerfen hatten und das sie deshalb nun auch auf die Neuen angewendet sehen wollen. Wohlstandschauvinismus als eine hierzulande besonders virulente Erscheinungsform von Rassismus ist keine originär deutsche Erfindung. Zudem bringen viele Migrantenjugendliche aus ihren Familien politische Einstellungen, Traditionen und Narrative der Herkunftsländer mit, die oft nationalistisch, ethnozentrisch oder rassistisch geprägt sind und die zu Lagerbildungen und Konflikten zwischen ethnischen Herkunftsgruppen führen können. Schließlich kann es dazu kommen, dass in Schulklassen, in denen die jungen Migranten in der Mehrzahl sind, deutsche Schüler als

ethnische Minderheit in Bedrängnis geraten – eine Situation, von der sich Lehrer, gerade wenn sie eine antirassistische Haltung vertreten, oftmals überfordert fühlen.

Die Rangordnung in der Klasse ist jedenfalls nicht zwangsläufig das genaue Abbild der gesellschaftlichen Verhältnisse. Jede Klasse formt ihre eigene, kleine Gesellschaft. Ob es in ihr eine ethnisch definierte „Dominanzkultur“ gibt oder ob Ethnizität nur sekundäres Attribut von Jugendlichen ist, die aufgrund ganz anderer Qualitäten zu den Angesagten in einer Klasse zählen, muss in jedem Einzelfall genau ergründet werden. (...)

Literatur

- Auernheimer, Georg (2008) (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Wiesbaden.
- Elias, Norbert; John L. Scotson (1993): Etablierte und Außenseiter, Frankfurt am Main.
- Fechler, Bernd (2003): Dialog der Anerkennung. Möglichkeiten und Grenzen der Mediation bei „interkulturellen“ Konflikten in der Schule. In: Kloeters, Ulrike; Lüddecke, Julian; Quehl, Thomas (Hrsg.) (2003): Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule. Frankfurt am Main: IKO-Verlag, S. 103-148.
- Gomolla, Mechthild; Frank-Olaf Radtke (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen.
- Hofstede, Geert (1997): Lokales Denken, globales Handeln: Kulturen, Zusammenarbeit und Management, München.
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt/M.
- Thomas, Alexander; Kinast, Eva-Ulrike; Schroll-Machl, Sylvia (2003) (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation. 2 Bde. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.