

**GEDANKEN- UND IDEENAUSTAUSCH
MIT JUGENDLICHEN AUS BERLIN**

**Qualitative Befragung für die
Dialog macht Schule gGmbH**

IDENTITÄT – ZUGEHÖRIGKEIT – DEMOKRATIE – SCHULE

FORSCHUNGSBERICHT DES FiBS

von Dr. Ewa Bacia, Projektleitung

Mitarbeit: Jakob Klingemann, Janaki Koch

Fachliche Beratung: Professor Dr. Klaus Hurrelmann

FiBS

Forschungsinstitut für
Bildungs- und Sozialökonomie
Research Institute for the Economics
of Education and Social Affairs

EINLEITUNG

Jugendliche in Deutschland und ihre Haltung zur Demokratie sind Themen, die aktuell sowohl in bildungspolitischen Debatten als auch in den Medien sehr präsent sind. Laut der neuesten Studie „Jugend in Deutschland“ (Schnetzer et al. 2024) sind junge Menschen in Deutschland psychisch sehr stark belastet und fühlen sich politisch ungehört, wodurch ihre Unzufriedenheit steigt. Viele sind gleichgültig oder skeptisch gegenüber der Demokratie: In der Umfrage haben lediglich 13 Prozent der befragten 14- bis 29-Jährigen angegeben, dass Demokratie als Wert für sie besonders wichtig sei (ibidem).

Demokratie muss gelebt werden, damit sie gelernt und geschätzt wird. Nur wenn die Bürgerinnen und Bürger bewusst wahrnehmen, dass sie von der Demokratie profitieren, wird ihr Fortbestand gesichert. Sonst wird sie durch die Unzufriedenheit der Menschen bedroht, die sich mit der Zeit gegen das demokratische System wenden. Frustrierte Bürgerinnen und Bürger wählen dann Parteien, die sich gegen demokratische Strukturen und Werte wenden, oder sie engagieren sich nicht mehr politisch, wodurch antidemokratische Bewegungen gestärkt werden können (vgl. Schäfer und Reinl 2022).

Das Sozialunternehmen Dialog macht Schule www.dialogmachtschule.de (im Folgenden: DMS) ist eine Bildungs- und Denkwerkstatt an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft, Bildungspraxis und Politik. Die DMS gGmbH möchte neue Ansätze erarbeiten und vorstellen, die den wachsenden Herausforderungen im Umgang mit einer migrantischen und diversen Gesellschaft gerecht werden können. Sowohl Jugendliche als auch Lehrende in der schulischen und außerschulischen Bildung sollen befähigt werden, kompetent mit den Chancen und Risiken in ihrem Umfeld umzugehen. Im Mittelpunkt steht aktuell das Thema Zugehörigkeit mit all seinen Kontroversen und Potenzialen. Worum geht es, wenn wir von „Zugehörigkeit“ sprechen? Welche Bedeutung haben Zugehörigkeitsgefühle in der Migrationsgesellschaft? Welchen Beitrag kann die Demokratiebildung im Kontext unterschiedlicher Identitäten und Zugehörigkeitsgefühle leisten? Welche Ansätze und Formate braucht die Demokratiebildung in diesem Kontext?

Die DMS gGmbH hat das Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie beauftragt, eine qualitative Befragung mit Jugendlichen in Berlin durchzuführen, um ihre Erfahrungen, Gedanken und Wünsche in Bezug auf die Stärkung der positiven Zugehörigkeitsgefühle vor allem im schulischen Kontext zu erfassen. Im Rahmen der Befragung wurden zwei Fokusgruppen mit Jugendlichen im Alter von 15 bis 22 Jahren durchgeführt (weitere Informationen zur Durchführung und Methodik der Fokusgruppen siehe im Kapitel 1). Das Ziel der Fokusgruppen war, Daten zu sammeln, um folgende Forschungsfragen zu beantworten:

Womit identifizieren sich heutzutage Jugendliche, die in einer durch Migration geprägten Gesellschaft in Berlin leben? Wie sehen sie sich selbst und wie nehmen sie ihre soziale/schulische Umgebung wahr? Welchen Gruppen fühlen sie sich zugehörig? In welchen Prozessen bilden sich Zugehörigkeitsgefühle? Wodurch werden die Zugehörigkeitsgefühle gestärkt und wodurch geschwächt?

Welche Identitäten werden den Jugendlichen in der Gesellschaft zugeschrieben? Wie nehmen Jugendliche mit Migrationshintergrund gesellschaftliche Zuschreibungen durch andere Menschen wahr? Wie werden die Jugendlichen von anderen bezeichnet? Welche Rollenerwartungen nehmen sie wahr?

Welche Dissonanzen gibt es zwischen den Selbstwahrnehmungen und Fremdzuschreibungen, mit denen die Jugendlichen konfrontiert werden? Welche Konflikte können daraus entstehen?

Welche Bedeutung spielen Zugehörigkeitsgefühle für die Jugendlichen? Werden bestimmte Selbstwahrnehmungen oder Fremdzuschreibungen von den Jugendlichen als belastend empfunden? Wenn ja, was kann dagegen getan werden?

Was kann generell dafür getan werden, dass Jugendliche sich der Gesellschaft, in der sie leben, zugehörig fühlen? Was kann hierfür auf verschiedenen Ebenen getan werden (auf der individuellen, schulischen und politisch-gesellschaftlichen Ebene)? Welche Möglichkeiten bietet das demokratische System und welche soll es bieten?

Im vorliegenden Bericht werden die Ergebnisse der Fokusgruppen bezüglich der oben genannten Fragen beschrieben und analysiert. Im Ka-

pitel 2 wird der Frage nachgegangen, wie sich die Jugendlichen selbst wahrnehmen und mit welchen Fremdzuschreibungen sie sich konfrontiert fühlen. Kapitel 3 untersucht, inwieweit die Selbstwahrnehmungen und Fremdzuschreibungen in Einklang stehen und auf welchen Gebieten es zu Unstimmigkeiten und Dissonanzen kommt. Kapitel 4 widmet sich der Darstellung identitätsbasierter Konflikte, die uns von den Jugendlichen aus ihren Erfahrungen geschildert wurden. Bei den Konflikten analysieren wir die subjektiv empfundenen Ursachen und erwägen mögliche Lösungsansätze. Im Fazit fassen wir Lösungsansätze und Empfehlungen zusammen.

1 VERLAUF DER BEFRAGUNG

Um die Perspektiven von jungen Menschen auf Zugehörigkeit und Identität in der Migrationsgesellschaft, insbesondere im Kontext Schule, näher kennenzulernen, wurden im April 2024 zwei Fokusgruppen gebildet. 14 Jugendliche reagierten auf die Teilnahmeausschreibung von Dialog macht Schule und nahmen an den Gruppendiskussionen teil. Ohne dass dies beabsichtigt war, meldeten sich für die erste Gruppe ausschließlich weibliche und für die zweite Gruppe ausschließlich männliche Teilnehmende an. Die Teilnehmendenzahl betrug bei beiden Gruppen sieben Personen.

Die erste Gruppe bestand aus 18- bis 22-jährigen jungen Frauen, die sich untereinander nur vereinzelt kannten. In einer ersten Vorstellungsrunde berichteten sie von ihrem Wohnort, ihrer aktuellen Beschäftigung und teilweise von ihrem Migrationshintergrund. Die meisten von ihnen leben in den Berliner Bezirken Moabit und Wedding und befinden sich in der Übergangsphase von der Schulzeit zum Studium. Einige besuchen derzeit noch die Oberstufe, andere haben schon ein paar Semester studiert. Drei der sieben Teilnehmerinnen sind im Ausland geboren (Iran, Polen und die Türkei), vier leben in Deutschland in der zweiten oder dritten Generation. Nicht alle Jugendlichen thematisierten einen möglichen Migrationshintergrund in der Vorstellungsrunde. Im Laufe der Diskussion offenbarte sich jedoch, dass alle Teilnehmerinnen einen Migrationshintergrund, manche sogar eine Migrationserfahrung aufweisen.

In der zweiten Gruppe befanden sich ein 22-jähriger und ansonsten 15- bis 16-jährige junge Männer. Diese bezogen sich zu Beginn kaum auf einen möglichen Migrationshintergrund. Sechs von sieben berichteten, dass sie in Deutschland geboren seien. Eine Person war vor zwei Jahren aus Afghanistan nach Deutschland gekommen. Es fiel auf, dass die Jugendlichen sich mit Ausnahme des 22-jährigen Mannes bereits kannten. Sie gehen gemeinsam in eine Klasse eines Weddinger Gymnasiums und entschieden sich vereint für die Teilnahme an der Studie.

Somit entstand unbeabsichtigt eine Homogenität innerhalb der Gruppen und eine Heterogenität zwischen ihnen, was das Alter, das Gender

und die Erfahrung transnationaler Migration betrifft. Die Forschenden gewannen den Eindruck, dass die Zusammensetzungen der Gruppen unterschiedliche Auswirkungen auf die Offenheit innerhalb der Gruppendiskussionen hatten.

Die Atmosphäre in der Fokusgruppe mit den jungen Frauen wurde durch die Forschenden als offen und respektvoll wahrgenommen. Die jungen Frauen blieben bei der Diskussion immer beim Thema, folgten den Fragen und Anmerkungen der Forschenden, behielten jeweils den Blickkontakt mit der sprechenden Person aufrecht, ließen sich auch bei Meinungsverschiedenheiten ausreden und nahmen die Anmerkungen der anderen an, bevor sie selbst ihren Aspekt zum Thema beitrugen. Die Teilnehmerinnen selbst äußerten sich in der Feedbackrunde zum Schluss der Fokusgruppe sehr positiv zur Diskussionskultur in der Gruppe. Alle waren sich darin einig, dass das aufmerksame Zuhören und respektvolle Kommentieren bzw. Nachfragen jeder Einzelnen geholfen habe, frei über die eigenen Erfahrungen in Bezug auf die sensible Forschungsthematik zu sprechen.

Es wurde seitens der Teilnehmerinnen betont, dass sie es als wertvolle Erfahrung empfunden haben, sich in einem geschützten Raum, nur unter Frauen, zu den für sie wichtigen Themen der Identität und Zugehörigkeitsgefühle austauschen zu können. Die Forschenden erlebten die Frauen als sehr reflektiert, da sie ihre Erfahrungen ausführlich schilderten und ihre Gefühle auf die jeweilige Situation bezogen analysierten. Die Beispiele und Erfahrungsberichte waren für die Teilnehmenden neu, weil sie sich untereinander nicht kannten. Aus der Sicht der Forschenden könnte dies dazu beigetragen haben, dass sie einander mit wechselseitigem Interesse zuhörten.

Die Forschenden erhielten den Eindruck, dass die Gruppendynamik bei den jungen Männern anders verlief als in der Fokusgruppe der Frauen. Die Aussagen der Teilnehmer waren hier im Durchschnitt kürzer als die der Teilnehmerinnen der ersten Gruppe. Die Teilnehmer flüsterten immer wieder zu zweit oder zu dritt untereinander und hörten nicht immer aufmerksam zu, was dazu führte, dass die Fragen und Anmerkungen von den Forschenden wiederholt oder zusammengefasst werden mussten. Die Teilnehmer stellten keine Nachfragen und äußerten sich selten aus eigener Initiative zu den Aussagen anderer Personen in der Gruppe.

Sie reagierten oft mit Lachen, als andere ihre Beispiele ausführten. Zudem sprachen die jungen Männer weniger als die Frauen in der ersten Fokusgruppe über ihre persönlichen Erfahrungen, sondern eher über Erfahrungen von Bekannten, die nicht im Raum anwesend waren. Aus der Sicht der Forschenden können verschiedene Hypothesen dazu formuliert werden, warum die Gruppendynamik bei den jungen Männern anders als in der ersten Gruppe verlief:

- ▶ Die Tatsache, dass die Teilnehmer sich größtenteils kannten und befreundet waren, führte dazu, dass die erzählten Inhalte den meisten Zuhörern bekannt waren und die Aufmerksamkeit dadurch geringer war.
- ▶ Es kann vermutet werden, dass junge Männer wegen anderer Sozialisationsmuster nicht so offen wie junge Frauen über ihre persönlichen Erfahrungen und Gefühle mit fremden Personen sprechen.
- ▶ Es ist möglich, dass der Zusammenhang der Selbstwahrnehmungen und Fremdzuschreibungen mit Diskriminierungserfahrungen bei den Männern der Gruppe geringer ausgeprägt ist als bei den befragten Frauen. Dies kann entweder auf das Geschlecht, das Alter oder aber die individuellen Lebenslagen zurückzuführen sein.

An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass die spezifische Dynamik der Gespräche mit den jeweiligen Fokusgruppen maßgeblich aus dem Alter bzw. dem Geschlecht der jeweiligen Gruppenmitglieder hervorgegangen sein könnte. So ist es möglich, dass die jugendlichen Männer, die gerade dabei sind, ihren mittleren Schulabschluss zu machen, anders auf die älteren Forschenden reagieren als die im Durchschnitt vier Jahre älteren Frauen. Gleiches gilt für die Einordnung der Forschenden selbst. Letztendlich sind die Forschenden auch durch eigene Erfahrungen, Vorurteile und Gefühle bezüglich des Forschungsthemas vorbelastet, was ihre Reaktionen und Interpretationen beeinflusst. All diese Faktoren müssen bei den Analysen mitgedacht und reflektiert werden.

Die Durchführung der Fokusgruppen bestand aus zwei Teilen (siehe Anhang: Leitfaden für die Fokusgruppen mit Jugendlichen). Im ersten Teil mit dem Titel „Identitätsfrage“ setzten sich die Jugendlichen mit Selbst-

wahrnehmungen und Fremdzuschreibungen von Identität und Zugehörigkeit auseinander. Im zweiten Teil wurden konkrete Fallbeispiele der Jugendlichen zusammengetragen, in denen Konflikte aufgrund unstimiger Selbst- und Fremdwahrnehmungen und/oder Gruppenzugehörigkeiten entstanden. Die Beispiele enthielten überwiegend Erfahrungen aus dem Schulkontext, was von den Gruppenleitenden nicht als Auswahlkriterium vorgegeben war. Die Konflikte wurden gemeinsam besprochen und mögliche Lösungsansätze diskutiert. Abschließend wurden die Diskussionsergebnisse zusammengefasst und es wurde über Zukunftsperspektiven gesprochen.

Die Ergebnisse der beiden Diskussionen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Bei der Auswertung haben wir Antworten auf die vorab formulierten Forschungsfragen gesucht (siehe den Fragenkatalog in der Einleitung).

2 IDENTITÄTSFRAGE: SELBSTWAHRNEHMUNG UND FREMDZUSCHREIBUNG

Zuerst beschäftigten sich die Jugendlichen mit ihrer Identität sowie den gelebten und fremd zugeschriebenen Gruppenzugehörigkeiten: Wer bin ich eigentlich? Wo gehöre ich zu? Welche meiner Zugehörigkeiten sind für mich, welche aus Sicht meiner Mitmenschen wichtig? Identität wird in diesem Kontext als Produkt eines dauerhaften Prozesses wechselseitiger Aushandlung zwischen Selbstwahrnehmung und Fremdzuschreibungen verstanden (vgl. Taylor 1995). Wer ich bin, wird also nicht allein dadurch bestimmt, wie ich mich selbst wahrnehme, aber auch nicht nur dadurch, wie andere mich wahrnehmen. Identität bedeutet ein Bewusstsein eigener Besonderheit, Eigenartigkeit. Gleichzeitig kann eine Identität nur dann aufgebaut werden, wenn eine Person in der sozialen Gemeinschaft integriert ist. Identität entsteht nicht in sozialer Isolation, sondern im sozialen Umfeld. Insofern sind die Fragen nach der Zugehörigkeit und Identität eng miteinander verknüpft.

Zu Beginn des ersten Teils der Fokusgruppe wurden die Teilnehmenden gebeten, sich zu überlegen und zu notieren, wie sie sich selbst wahrnehmen. Die Moderatorin erklärte, dass jeder Mensch ein differenziertes Selbstbild hat, zu dem unterschiedliche Merkmale und Zugehörigkeitsgefühle gehören. Zudem erklärte sie, dass verschiedene Aspekte der Identität situativ gewichtet werden. Sie sagte, dass es hier um das Vorhandensein individueller Charaktereigenschaften, das Wahrnehmen von Hobbys sowie um die Übernahme bestimmter Rollen gehen könnte. Die Jugendlichen konnten bei diesen Aufgaben jeweils bis zu drei Zettel mit einzelnen Aspekten ihrer Identität beschriften und die genannten Eigenschaften im Anschluss erläutern. Auch die Forschenden machten bei dieser Aufgabe mit, um die Distanz zwischen Forschenden und Teilnehmenden zu verringern und eine für das Thema angemessene und vertrautere Atmosphäre herzustellen.

Die Teilnehmenden definierten sich selbst vor allem durch ihre Religionszugehörigkeit (größtenteils zum Islam), ihre Beschäftigung (Schüler:in, Student:in) und positive individuelle Eigenschaften (wie hilfsbereit, schlau, kreativ oder optimistisch). Darüber hinaus nannten sie Zugehö-

rigkeiten in den Bereichen Familie, Nationalität, Gender, Hobby und das „Menschsein“. Zudem wurde das „Menschsein“ als eigene Kategorie von zwei Teilnehmenden genannt und lebhaft diskutiert. Vor allem Zugehörigkeiten, die im Alltag sehr präsent sind, wie der Schulbesuch als Schüler:in oder die Religionsausübung, wurden als bedeutsam eingeschätzt. Die Selbstwahrnehmung als Mensch wurde von den zwei männlichen Teilnehmern, die den Begriff gewählt hatten, dadurch erklärt, dass sie sich nicht über die Zugehörigkeit zu einer konkreten Nation definieren lassen wollen:

„Religion, weil ich damit aufgewachsen bin und es eine große Rolle in meinem Leben spielt. Schülerin, weil Schule viel Zeit des Lebens einnimmt, ich mache gerade Abi. Deutsch, ich habe zwar keinen deutschen Pass, aber ich könnte mir nicht vorstellen, woanders zu leben.“
(Schülerin im Abitur, 19 Jahre)

„Schüler, weil ich schon mein ganzes Leben lang Schüler bin. Fußballer, weil ich den Sport sehr mag und auch im Verein bin. Mensch, weil mir egal ist, welche Nationalität jemand hat.“ (Schüler, 16 Jahre)

Um einen besseren Eindruck davon zu vermitteln, was mit Fremdzuschreibung gemeint ist, bat die Moderatorin die Jugendlichen, darüber nachzudenken, was andere Menschen beim Kennenlernen als Erstes an ihnen wahrnehmen.

Einige Frauen berichteten, dass sie oft anhand ihres Aussehens, ihrer Kleidung, Sprache und Namen als ausländisch wahrgenommen werden. Sie erzählten, es würde von ihnen erwartet, dass sie sich auf bestimmte Art und Weise verhalten, kleiden, ausdrücken bzw. bestimmte Lebenswege gehen sollen, weil sie sich als Frauen, Muslima oder Türkin/Iranerin/Polin „so und nicht anders“ zu verhalten hätten. Die Frauen berichteten, dass sie die Erwartungen, die aufgrund der Fremdzuschreibungen entstünden, oftmals als ungerecht und einschränkend empfinden.

Die häufigsten Fremdzuschreibungen bei den Frauen in der Gruppe waren auf das Geschlecht (Frau, Mädchen) oder die Religion (islamisch) zurückzuführen. Eine Zuschreibung als „Ausländerin“, so die Teilnehmerinnen der Fokusgruppe in der Diskussion, erfolge oft nicht direkt, son-

dern auch durch einen auffällig anderen Umgang wie die Verwendung einfacher Sprache oder die häufige Wiederholung bestimmter Fragen. Eine Teilnehmerin erzählte, dass sie sich wegen Aussagen wie „Du kannst aber gut Deutsch“ oder Fragen wie „Wo kommst du wirklich her?“ als Ausländerin wahrgenommen fühle. Erwähnenswert erscheint in diesem Zusammenhang, dass die Zuschreibungen von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund erfolgen. Ebenfalls berichteten einige Teilnehmerinnen, sie fühlten sich von anderen Menschen in eine Frauenrolle gedrängt, zum Beispiel durch Nachfragen, in welchem Alter sie vorhätte, Kinder zu bekommen.

Die jungen Männer berichteten vor allem von individuellen Eigenschaften und Zuschreibungen im Rahmen ihres näheren Umfelds, den Freunden und der Familie. Es handelte sich überwiegend um positive Charaktereigenschaften (ehrlich, loyal, hilfsbereit ...), mit denen sie von ihren Freunden beschrieben werden. Aber auch negative individuelle Eigenschaften wie Faulheit oder die Angewohnheit, übermäßig viel Zeit mit „Gaming“ zu verbringen, wurden ihnen von ihrer Familie und Freunden gespiegelt. Die Körpergröße scheint bei den jungen Männern eine Rolle in der Fremdwahrnehmung zu spielen: Ein Teilnehmer sei öfter als „groß“, ein anderer als „klein“ bezeichnet worden. Ein junger Mann erzählte außerdem, dass er von anderen immer wieder auf Türkisch oder Arabisch angesprochen werde, da die türkisch- oder arabischstämmigen Menschen anhand seines Aussehens davon ausgingen, er würde diese Sprachen beherrschen, was aber nicht der Fall sei. In der männlichen Fokusgruppe wurden von keinen weiteren Zuschreibungen, die als diskriminierend gewertet werden können, berichtet.

3 DISSONANZEN ZWISCHEN IDENTITÄTEN IN DER SELBST- UND FREMDWAHRNEHMUNG

In den Fokusgruppen haben wir mögliche Dissonanzen zwischen den Selbst- und Fremdwahrnehmungen thematisiert. Einleitend wurde erklärt, dass bei den vielfältigen Selbstwahrnehmungen und Fremdzuschreibungen, die einerseits auf unterschiedlichen Zugehörigkeitsgefühlen und andererseits auf gesellschaftlichen Vorstellungen und Erwartungen basieren, Unstimmigkeiten sowie Dissonanzen durchaus möglich sind. Besonders für jüngere Menschen spielen die Fremdzuschreibungen eine große Rolle, weil sie noch stärker auf der Suche nach ihrer Identität sind. Sie versuchen unterschiedliche Rollen in verschiedenen Kontexten einzunehmen. Die Fremdzuschreibungen von Bezugspersonen wie Familienmitgliedern und im Jugendalter insbesondere von den Peers haben aufgrund der hohen Unsicherheit in dieser Phase einen großen Einfluss auf die jungen Menschen (Lohaus und Vierhaus 2019: 286). Wenn die Fremdzuschreibungen aber stark von der Selbstwahrnehmung abweichen, kann es zu kritischen Situationen kommen. Im jungen Alter kommt es besonders oft zu Dissonanzen und emotionalen Reaktionen bezüglich Selbstwahrnehmungen und Fremdzuschreibungen, wenn sich unterschiedliche Aspekte der Identität nicht miteinander vereinbaren lassen.

Die Ergebnisse der Fokusgruppen zeigen, dass die Dissonanzgefühle häufiger bei den befragten Frauen als bei Männern thematisiert und hervorgehoben wurden. Ein Beispiel zeigt dies deutlich: Obwohl nationale und religiöse Zugehörigkeiten von den jungen Männern als Selbstwahrnehmungen durchaus genannt wurden, scheinen sie bis auf wenige Ausnahmen als Fremdzuschreibungen keine Rolle zu spielen. Bei den jungen Frauen wiederum deckten sich die Selbstwahrnehmungen und Fremdzuschreibungen mehr. Die Teilnehmerinnen erklärten selbst, dass ihre Selbstwahrnehmung oft bereits stark von gesellschaftlichen Zuschreibungen beeinflusst sei. „Ich werde als muslimische Frau wahrgenommen und Menschen, die mich so bezeichnen, haben gewisse Erwartungen, die meine Rolle betreffen. Viel davon nehme ich mit und es hat schon einen starken Einfluss darauf, wie ich mich selbst sehe. Ich kann selbst schwer sagen, was von mir und was von den anderen kommt“, berichtete eine

Teilnehmerin. Dieses Beispiel führt vor Augen, dass sich die Selbst- und Fremdwahrnehmungen wechselseitig beeinflussen können, wodurch sie manchmal schwer unabhängig voneinander zu betrachten sind.

Mehrere Teilnehmerinnen berichteten von Diskrepanzen zwischen der Selbstwahrnehmung und Fremdzuschreibungen, was die nationale und kulturelle Zugehörigkeit angeht. Eine junge Frau, die vor zwölf Jahren aus dem Irak nach Deutschland migrierte, erklärte, sie sei in einer Identitätskrise. Sie selbst fühle sich mit beiden Nationalitäten verbunden, aber wenn sie unter deutschen Menschen sei, werde sie als arabisch wahrgenommen und unter arabischen Menschen wiederum als deutsch.

Eine andere Teilnehmerin erzählt von einer ähnlichen Erfahrung. Sie hat das Gefühl, dass sie je nach Kontext entweder „nicht türkisch genug oder nicht deutsch genug“ sei. Sie verstehe zudem nicht, was es heiße, „deutsch“ oder „türkisch“ zu sein und habe das Gefühl, sie könne „eh nicht deutsch genug“ für andere Leute sein. In der Türkei hingegen sei sie das Mädchen, das nicht richtig Türkisch spreche. Die Forschenden interpretieren diese Beschreibung als ein Gefühl von fehlender Zugehörigkeit, das daraus resultiert, dass Fremdzuschreibungen einen Widerspruch zwischen den beiden Nationalitäten aufmachen, der zu einem inneren Konflikt bei der Betroffenen führt.

Eine andere Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund erzählte, dass ihr bereits von den Peers (Gleichaltrigen) mit demselben Migrationshintergrund vorgeworfen worden sei, sie bleibe ihrer Kultur nicht „treu“.

Mehrere Jugendliche berichteten, dass sie sich „zwischen“ zwei Nationalitäten befinden, obwohl die nationale Zugehörigkeit in ihrer Selbstwahrnehmung eigentlich keine große Rolle spiele. Durch Fremdzuschreibungen werde ihnen jedoch immer wieder gespiegelt, dass sie in Deutschland Ausländer:innen seien, was sie als unangemessen und unfair empfinden, weil sie sich selbst der deutschen Kultur zugehörig fühlten. „Dass ich arabisch aussehe, ein Kopftuch trage oder einen ausländischen Namen habe, ist eben das Erste, was bei vielen Leuten ankommt“, erklärte eine Jugendliche.

Was die Jugendlichen in eigenen Beispielen beschreiben, erklärt und bezeichnet Amartya Sen als Identitätsfalle (Sen 2007 [2006]: 8). Laut Sen verfügt jeder Mensch über mehrere Teilidentitäten, die unterschiedlich stark gewichtet werden. Ein Versuch, das gesamte Denken und Handeln eines Menschen durch eine einzige Gruppenzugehörigkeit zu verstehen, führe fast immer und bei fast allen Menschen zu Missverständnissen. Die Situationen, von denen in den Fokusgruppen berichtet wurde, lassen sich als Reduktion auf eine einzige ihrer Teilidentitäten deuten.

Eine von den Teilnehmenden unerwünschte Reduktion auf Teilidentitäten führt zu Konfliktsituationen, die im folgenden Kapitel an Beispielen aus beiden Fokusgruppen beschrieben und analysiert werden.

4 IDENTITÄTSBASIERTE KONFLIKTE IM SCHULISCHEN KONTEXT. ANALYSE DER FALLBEISPIELE MIT POTENZIELLEN LÖSUNGSANSÄTZEN

Im Rahmen der Fokusgruppen teilten die Jugendlichen ihre persönlichen Erfahrungen von Konflikten mit, die aufgrund von Selbstwahrnehmungen und Fremdzuschreibungen im Schulkontext entstanden sind. Die genannten Konflikte lassen sich vier thematischen Fokussen zuordnen: Nationalität, Kultur, Religion und Geschlechterrolle, wobei diese nicht immer trennscharf auseinanderzuhalten sind. Die Fallbeispiele zu Konflikten basierend auf der Nationalität und der Kultur werden daher in einer Kategorie beschrieben. Ebenfalls sind Kultur und Religion kaum voneinander zu trennen, da religiöse Praktiken einen Teil von Kultur ausmachen. Auch Religions- und Geschlechteridentitäten können sich intersektional überschneiden. Um trotzdem eine Kategorisierung vornehmen zu können, werden die Konflikte im Folgenden anhand der von den Jugendlichen als Auslöser wahrgenommenen Identitäten zusammengefasst. Es werden fünf Fallbeispiele für identitätsbasierte Konflikte aus den Bereich Nationalität und Kultur, drei aus dem Bereich Religion und zwei aus dem Bereich Geschlechterrollen ausgeführt.

4.1 BEREICH NATIONALITÄT UND KULTUR

Fallbeispiel 1

Ein Teilnehmer beobachtete, wie ein Schüler seiner Schule bei einer klassenübergreifenden Schulveranstaltung ausgelacht wurde. Als Anlass diente seine kurdische Nationalität. Die Schüler:innen unterschiedlicher Herkunft, unter anderem mit türkischem Migrationshintergrund, machten Witze wie „Wo machst du Urlaub, du hast doch kein Land“ und vermittelten insgesamt, dass Kurdischsein, komisch sei. Der betroffene Schüler reagierte zuerst nicht, konterte anschließend mit eigenen Beleidigungen gegen Personen aus der Gruppe, bis es zu gegenseitigen Beleidigungen kam.

Interpretation des Erzählers

Der Teilnehmer hat den Eindruck gewonnen, die Jugendlichen lachten den Jungen kurdischer Herkunft aus, weil sie einen Anlass zum Lachen suchten. Es müsse nicht bedeuten, dass sie Kurden generell schlecht oder minderwertig finden, so der Junge. Der Junge mit kurdischem Hintergrund reagiere mit Beleidigungen, weil er nicht ausgelacht werden wollte. Der Teilnehmer kann nicht genau einschätzen, wie wichtig dem Jungen seine kurdische Identität sei. Als Beobachter fand er die Situation unangenehm, weil sich am Ende alle gegenseitig beleidigt hätten.

Kommentare und Lösungsvorschläge der Teilnehmenden der Gruppe

Die Teilnehmer der Fokusgruppe konnten nicht sagen, inwieweit nationale Identität in der beschriebenen Konfliktsituation eine Rolle spielte. Sie meinten, die beteiligten Jugendlichen wollten nur als cool und lustig wahrgenommen werden. Weil der Junge kurdischer Herkunft mit Beleidigungen reagiert habe, sei es zu weiteren Beleidigungen gekommen, sodass der Konflikt eskaliert sei.

Auf Nachfrage meinten die Jugendlichen, dass es nicht gut sei, nationale oder kulturelle Herkunft als Anlass zum Auslachen zu nutzen. Dies sei aber auch nicht schlimmer, als Leute aus einem anderen Anlass zu mobben.

Die Fokusgruppen-Teilnehmenden diskutierten verschiedene Möglichkeiten, wie mit diesem Konflikt umgegangen werden könnte. Sie kamen zu dem Schluss, dass in der Situation zuerst die sich in Aufsicht befindende Lehrkraft hätte einschreiten müssen. Der Ausgegrenzte hätte sich auch selbst an eine Lehrkraft oder sogar an eine Vertrauenslehrkraft wenden können. Das Konzept der Vertrauenslehrkraft bewerten die Teilnehmenden als positiv. Sie berichten, sie hätten bereits selbst gute Erfahrungen damit gemacht: „Es gibt einen Lehrer, dem vertraue ich auch, an den wende ich mich, wenn es Probleme gibt“ (Schüler, 16 Jahre). Außenstehende wiederum sollten während oder nach Konfliktsituationen auf die betreffende Person zugehen und nachfragen, wie es ihnen mit der Situation gehe. Zusätzlich könnten sich die Beteiligten nach dem Konflikt an Familie und Freunde wenden, um sich auszusprechen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen.

Kommentar der Forschenden

Aus Sicht der Forschenden vermischen sich in diesem Konflikt in einer schwer trennbaren Weise identitätsbezogene Fragen und grundsätzliche Gruppendynamiken unter Jugendlichen. Ein Schüler wird von Mitschüler:innen aus seinem Jahrgang ausgelacht. Die Schüler:innen scheinen diese Handlungen aus dem Bedürfnis heraus vorzunehmen, lustig wirken zu wollen. Der betreffende Junge hat eine kurdische Herkunft, was die Jugendlichen als Anhaltspunkt nutzen, Witze über ihn zu machen. Er wird zum Betroffenen, da seine Mitschüler:innen die kurdische Identität möglicherweise als etwas anderes oder Fremdes betrachten. Es wird in der Konfliktsituation nicht deutlich, ob die Jugendlichen Vorurteile gegen Kurden haben. Sie setzen zwar sprachlich den Wert der kurdischen Identität herab und suggerieren, dass die kurdische Kultur und Geschichte nicht relevant oder wichtig seien, es ist aber nicht klar, ob dies tatsächlich ihrer Überzeugung entspricht oder ob derlei Äußerungen spaßhaft gemeint sind. Vom Motiv unabhängig reduzieren sie ihn jedoch auf seine Zugehörigkeit als Kurde, um sich anschließend darüber lustig zu machen. Alle weiteren Zugehörigkeiten, die ihn ausmachen, spielen in diesem Moment keine Rolle.

Wir wissen auch nicht, ob sich der betreffende Schüler wegen seiner kurdischen Identität in der Situation verletzt fühlte. Es kann sein, dass er sich schlecht fühlte, weil er aus der Peergroup ausgegrenzt wurde. Er reagiert, indem er seinerseits beleidigende Kommentare zurückgibt, was nicht zur Lösung des Konflikts, sondern zur Eskalation beiträgt und eine Spirale gegenseitiger Beleidigungen und Abwertungen nach sich zieht.

Es ist gut möglich, dass in der Konfliktsituation keine „Tiefgründigkeit eines Kulturkampfes“ (Amartya Sen) vorhanden war, sondern die Nationalität als leicht erkennbares bzw. eher zufälliges Ausgrenzungsmerkmal herangezogen wurde. Trotzdem ist es unbestreitbar, dass Zuschreibungen von „Nationalität“ durchaus immer wieder zu Ausgrenzungen führen können.

Um das Eskalationspotenzial solcher Identitätskonflikte grundlegend zu verringern, müssen die auf eine einzige Zugehörigkeit reduzierten Identitäten, wie im Beispiel des „Kurden“, aufgebrochen werden. Ein Jugend-

licher stellte fest, wenn man in der Pause gemeinsam Fußball spiele, spreche man über Fußball und nicht über die Herkunft: „Man ist ja da, um gemeinsam was zu machen und Spaß zu haben“ (Schüler, 15 Jahre). Es benötige generell mehr Räume, Veranstaltungen und Projekte, in denen andere besser kennengelernt werden könnten. In Kontexten, in denen Gemeinsamkeiten statt Unterschiede im Vordergrund stehen, kann potenziellen Konflikten entgegengewirkt werden, indem entdeckt wird, was die anderen neben ihrer Nationalität, Ethnizität etc. noch ausmacht.

Die Aufklärung sollte auch im Rahmen politischer Bildung geschehen. In dem besprochenen Beispiel sollte konkret über das Problem des türkisch-kurdischen Konflikts sowie das Schicksal der Kurden in Syrien/Irak im Rahmen der politischen Bildung gesprochen werden. Auch außerunterrichtliche Aktivitäten in der Schule, in denen die Schüler:innen ein gemeinsames Interesse und Ziel verfolgen, können Unterschiede in den Hintergrund treten lassen, wie das von den Schülern selbst erwähnte Beispiel „Fußball“ zeigt.

Unabhängig von den spezifischen migrantischen Themen muss mit Jugendlichen übergreifend gearbeitet werden, um eine Kultur des Antimobbings zu etablieren.

Fallbeispiel 2

Eine muslimische Schülerin wurde zu Beginn der elften Klasse von einem Lehrer angesprochen, der sich darüber wunderte, dass sie noch in der Schule sei. Der Lehrer sagte, er sei davon ausgegangen, dass sie kein Abitur machen würde, sondern jetzt „zu Hause bleiben und heiraten“ würde. „Erlauben dir deine Eltern denn, Abitur zu machen?“, fragte er überrascht. Sie erwiderte, dass ihre Eltern sich freuen, dass sie weiter lernen möchte und sie dabei unterstützen.

Interpretation der Erzählerin

Die Schülerin fühlte sich in der Situation unwohl und missverstanden. Sie möchte das Abitur machen und später studieren, was in ihren Augen auf keinen Fall mit ihrer muslimischen Religiosität unvereinbar ist. Sie erzählte, sie fühlte sich durch die Frage des Lehrers verletzt und sei

negativ überrascht gewesen, dass er als gut ausgebildeter Mensch eine derart vereinfachte Vorstellung der Rolle von Frauen in muslimischen Familien habe. Die Betreffende meinte, der Lehrer habe wahrscheinlich keine bösen Absichten mit der Aussage verfolgt und sei möglicherweise sogar positiv davon überrascht gewesen, die Schülerin wiederzusehen. Problematisch ist für die Schülerin die Annahme des Lehrers, dass „Menschen wie sie“ kein Abitur machen und stattdessen heiraten würden und dass ihre Eltern ihr nicht erlauben würden, Abitur zu machen. Sie ging davon aus, dass ihre nicht muslimischen Mitschülerinnen mit solchen Aussagen wahrscheinlich nie konfrontiert würden und empfand die Bemerkung als ungerecht.

Kommentare und Lösungsvorschläge der Teilnehmenden der Gruppe

Die Fokusgruppen-Teilnehmenden waren sich in der Diskussion einig, dass viele Lehrkräfte wenig Kenntnisse über andere Religionen und Kulturen besitzen, zu denen sich ihre Schüler:innen zugehörig fühlen. Dadurch würden sie manchmal Kommentare formulieren oder Anmerkungen machen, die für viele Schüler:innen verletzend seien. Laut den Teilnehmerinnen der Fokusgruppe fehlen vielen Lehrkräften Kenntnisse über verschiedene Herkunft, Religionen und Konflikte, was sich kürzlich auch bei Fragen zum Nahostkonflikt gezeigt habe. Mehrere Lehrkräfte wüssten nicht, wie sie mit Schüler:innen mit israelischer oder palästinensischer Herkunft umgehen sollen. Viele Lehrkräfte seien nicht gut informiert und würden sich dann nicht trauen, Inhalte zu vermitteln oder in Konfliktsituationen im Klassenzimmer einzugreifen, berichteten die Jugendlichen.

Als Lösung schlugen die Jugendlichen Studientage, Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte vor. Auch das Lehramtsstudium könnte eine Möglichkeit sein, die jungen Lehrkräfte für Vorurteile zu sensibilisieren und auf mögliche Konflikte vorzubereiten.

Kommentar der Forschenden

In der beschriebenen Situation kennen wir nur die Sichtweise der Schülerin. Wir wissen nicht genau, was den Lehrer dazu bewegt hat, die aus der Sicht der Schülerin verletzende Frage zu formulieren. Im persönlichen Empfinden wurde das Mädchen auf die Rolle der Trägerin einer

Kultur reduziert, in der allen jungen Frauen ähnliche Handlungsweisen zugeschrieben werden, was sie als vereinfacht und ungerecht empfand. Es ist gut möglich, dass die genannte Lehrkraft nicht wusste, welches Gefühl sie mit ihrer Nachfrage erzeugen würde.

Beispiele wie dieses zeigen, dass Lehrkräfte in den durch Migration geprägten Gesellschaften besser interkulturell informiert und für solche Konflikte sensibilisiert werden müssen. Dabei geht es auf einer allgemeinen Ebene um eine gemeinsame Haltung, wie man mit jeweils schulspezifischer Diversität und Konfliktlage gut umgehen kann. Dies betrifft übrigens auch die Schüler:innen, die in den Austausch über Kultur und Identität miteinbezogen werden sollten. Weiterbildungen in diesem Bereich sind für Menschen aus verschiedenen Kulturen und Berufsgruppen wichtig.

Fallbeispiel 3

Eine Schülerin, die in Deutschland geboren ist und einen türkischen Migrationshintergrund hat, wurde von einigen Mitschüler:innen, die ebenfalls einen Migrationshintergrund haben, kritisiert, dass sie zu gut Deutsch spreche. Ihr wurde vorgeworfen, dass sie sich zu sehr an Deutschland anpasse und damit „ihre Herkunft verrät“.

Interpretation der Erzählerin

Die junge Frau erzählt, sie verstehe nicht, warum sie kritisiert werde. Sie sagt, dass sie enttäuscht von der Ablehnung sei, weil sie sich einfach für Sprachen begeistern könne und es nichts mit ihrer türkischen Herkunft zu tun habe, wie gut sie Deutsch spreche. Sie identifiziere sich mit der türkischen Kultur, lebt aber in Deutschland und interessiere sich deshalb für die deutsche Sprache. Sie sei glücklich und stolz darauf, sehr gut Deutsch zu sprechen. Wenn sie dafür von anderen Personen mit türkischem Hintergrund kritisiert werde, sei sie enttäuscht. „Das ist doch unlogisch, dass ich für etwas kritisiert werde, was ich gut mache. Die anderen hätten auch besser Deutsch lernen können. Das macht mich doch nicht weniger türkisch, wenn ich Deutsch gut beherrsche“, erklärt sie ihre Sichtweise.

Kommentare der Teilnehmenden der Gruppe

Das Beispiel wurde zum Ende der Diskussion genannt und wurde innerhalb der Gruppe nicht weiter diskutiert.

Kommentar der Forschenden

Konflikte aufgrund kultureller Identitäten können nicht nur zwischen Menschen aus einem Einwanderungs- und Herkunftsland entstehen, sondern auch zwischen Menschen mit ähnlichen Migrationshintergründen, insbesondere wenn sie in Deutschland geboren sind und verschiedene kulturelle Prägungen und familiäre Sozialisierungen durchlaufen haben. In diesem Fall wird eine Schülerin mit Migrationshintergrund kritisiert, weil sie angeblich die Kultur aus dem Herkunftsland ihrer Eltern und somit auch ihre Kultur „verrate“. Sie ist aber in Deutschland geboren und aufgewachsen. Ihre Mitschüler:innen stellen unrealistische Erwartungen an sie, sich entsprechend einer „Kultur“ zu verhalten. Es wird von ihr verlangt, dass sie ihre Deutschkenntnisse nicht perfektioniere, obwohl sie in Deutschland lebt und Deutsch die Sprache ihrer Umgebung ist.

Das ausdrucksstarke flüssige Sprechen der deutschen Sprache wird von den Mitschüler:innen missbilligt, da dies nicht ihrer „kulturellen Identität“ entspreche. Die Schülerin wurde in Deutschland sozialisiert und von den kulturellen Einflüssen ihrer Eltern, die aus der Türkei migriert sind, geprägt. Eine Reduktion dieser Prägungen auf nur eine Möglichkeit entspricht nicht der Realität von multikulturellen Lebenswirklichkeiten. Eine Unterscheidung in zwei unvereinbare kulturelle Identitäten kann von denjenigen, die sich „zwischen“ zwei Kulturen befinden, als Konflikt empfunden werden.

Fallbeispiel 4

In der Schule einer Teilnehmerin wird ihr und anderen Schüler:innen auf dem Schulhof oft von Lehrkräften gesagt, sie sollten miteinander Deutsch sprechen.

Interpretation der Erzählerin

Die Schülerin, die davon berichtet, empfindet das als übergriffig. Sie ver-

stehe nicht, warum es auf dem Schulgelände nicht erlaubt sein sollte, andere Sprachen zu sprechen und betont dabei, dass ihre Muttersprache viel mit ihrer Identität zu tun habe.

Kommentare und Lösungsvorschläge der Teilnehmenden der Gruppe

Die Schülerinnen vermuteten, dass die Lehrkräfte nicht wollten, dass andere Sprachen als Deutsch gesprochen werden, weil sie befürchteten, von den Schüler:innen beleidigt zu werden. Eine weitere mögliche Erklärung für eine solche Empfehlung könnte sein, dass die Lehrkräfte darum bemüht sind, die Integration und den Spracherwerb der deutschen Sprache zu fördern. Aus der Sicht der Teilnehmerinnen führt diese Sorge aber zur Ungleichbehandlung, weil diejenigen, für die Deutsch die Muttersprache ist, es einfach haben, während migrierte Schüler:innen das Sprechen einer neuen Sprache im Verlauf eines ganzen Schultags als herausfordernd erleben könnten.

Kommentar der Forschenden

In diesem Fall stehen die Verhaltenserwartungen der Lehrkräfte im Konflikt mit dem Bedürfnis der Schüler:innen, sich in ihrer Muttersprache auszudrücken. Mit welchem Motiv die Lehrkräfte das Sprechen anderer Sprachen außer Deutsch nicht empfehlen, konnten die Jugendlichen nicht mit Sicherheit sagen.

Wenn aber die Zurechtweisung von Schüler:innen seitens der Lehrkräfte der Absicht dient, deren Integration zu fördern, sollte überlegt werden, wie Verbindungen aufgebaut und Gemeinsamkeiten geschaffen werden können. Auch Sprachbarrieren können kreativ überwunden werden, wie zum Beispiel Theaterprojekte zeigen, in denen sich Jugendliche mit und ohne Migrationserfahrung im gemeinsamen Spiel mit Mimik und Pantomime und auch durch verschiedene Sprachen gegenseitig kennenlernen (vgl. z. B. oskar. Das Begegnungszentrum der Gartenstadt. 2024).

Fallbeispiel 5

Als ein Teilnehmer aus Afghanistan neu nach Deutschland kam, wollte er über die Vermittlung des Jobcenters eine Ausbildung zum Pi-

loten bei einer Fluggesellschaft beginnen. In einem ersten Telefonat mit einer Mitarbeiterin des Unternehmens stellte diese viele detaillierte Fragen zu seiner Person. Nachdem einige Zeit vergangen war und er den Eindruck bekommen hatte, dass die Fluggesellschaft interessiert sei, fragte die Mitarbeiterin schließlich, woher er komme. Als er antwortete, er komme aus Afghanistan, sagte sie abrupt, er könne diese Ausbildung nicht machen.

Interpretation des Erzählers

Der Teilnehmer meint, er werde als Bewerber für die Pilotausbildung wegen seiner Herkunft abgelehnt. Er bewertet das Verhalten der Mitarbeiterin als Ausdruck fehlenden Wissens oder von Vorurteilen. Er erklärt sich diese Reaktion damit, dass Afghan:innen durch Social Media ein schlechtes Image hätten. Diese mediale Darstellung suggeriere, so das Empfinden des jungen Mannes, dass Afghan:innen Terroristen seien. Mit diesem Problem wandte er sich an seine Familie, die ihn dazu ermutigte, sich an Personen zu wenden, die etwas gegen solche Formen der Diskriminierung tun könnten, beispielsweise an entsprechende Institutionen, Politiker:innen oder auch die Presse. Er ist gerade dabei, dies zu tun.

Kommentare und Lösungsvorschläge der Teilnehmenden der Gruppe

Die Jugendlichen konzentrierten sich in der Diskussion auf die Bilder von verschiedenen Nationalitäten und Kulturen, die in den traditionellen Medien sowie Social Media verbreitet werden. Sie sind der Meinung, dass es oft Bilder sind, die auf Vorurteilen basieren bzw. solche befördern, da sie negative Informationen besonders anschaulich vermitteln. „Social Media sind oft ungerecht. Dort werden viele Vorurteile über Nationalitäten geteilt“, erklärt ein junger Mann seine Sichtweise.

Die Teilnehmenden der Fokusgruppe wünschen sich, dass der Umgang mit Social Media in der Schule gefördert wird. Vor allem Falschinformationen in Social Media sollten im Unterricht oder in Projektwochen thematisiert werden. Einige Teilnehmende hatten dieses Thema erst kürzlich in der Schule und empfanden es als bereichernd. Sie haben in der Diskussion die Hoffnung geäußert, dass potenziellen Konflikten aufgrund von Falschinformationen auch im schulischen Kontext entgegengewirkt werden kann.

Es kam von der Gruppe ein Vorschlag, häufiger Politiker:innen an die Schulen einzuladen, um sich mit ihnen direkt austauschen zu können, statt sich nur durch die Medien Informationen zu holen. Die Teilnehmenden sahen dies als vorteilhaft für beide Seiten an: Die Jugendlichen könnten die politischen Prozesse aus erster Hand kennenlernen und konkrete Themen mit den Politiker:innen diskutieren. Und die Vertreter:innen der Politik könnten die Lebenswelt der Jugendlichen besser verstehen und sich im besten Fall stärker für die Jugendlichen einsetzen.

Kommentar der Forschenden

Im beschriebenen Fall kennen wir nur die Perspektive des Betroffenen. Er ist der Meinung, aufgrund seiner Herkunft diskriminiert worden zu sein. Die Gründe für die Ablehnung seiner Bewerbung konnten wir im Rahmen unserer Studie nicht erfragen. Für die vollständige Analyse des Falls wäre es notwendig, Perspektiven aller Beteiligten zu verstehen.

Falls es stimmen sollte, dass der junge Mann aufgrund seiner Herkunft als Bewerber abgelehnt wurde, wäre dies ein Verstoß gegen das Grundgesetz. Die unterschiedliche Zuweisung von sozioökonomischen Ressourcen (in diesem Fall des Ausbildungsplatzes) aufgrund der Herkunft wäre dann ein Beispiel von struktureller Diskriminierung, die nicht immer einfach nachzuweisen und häufig anonym hinter Organisationsstrukturen versteckt ist (vgl. Scherr et al. 2023: 173). In diesem Fallbeispiel wurde der Ablehnungsgrund nicht offen kommuniziert, und es kann nicht nachgewiesen werden, dass die Herkunft des Jugendlichen eine Rolle gespielt hat.

Weil wir nicht genug Informationen haben, um den Fall gründlich zu analysieren, lassen sich konkrete Lösungsvorschläge schwer formulieren. Auf allgemeiner Ebene ist empfehlenswert, durch Antidiskriminierungsarbeit die Personen, die von Diskriminierung betroffen sind, zu stärken und zu unterstützen (vgl. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2023). Beim Verdacht auf Diskriminierung ist es wichtig, jeden Fall sorgfältig und neutral zu analysieren. Im Umgang mit Falschinformationen und sozialen Medien ist die Stärkung der Medienkompetenz in allen Altersgruppen entscheidend.

Ein anderer Vorschlag aus der Fokusgruppe betraf den direkten Austausch mit Politiker:innen. Über die eigenen politischen/gesellschaftlichen Anliegen mit den Vertreter:innen der Politik zu sprechen und gehört zu werden, stärkt die politische Selbstwirksamkeit der Jugendlichen. Entscheidend ist dafür, dass ihnen tatsächlich ein offenes Ohr geboten wird. Solche Dialogmöglichkeiten könnten Schüler:innen dazu bewegen, sich mehr politisch zu engagieren und die eigenen Interessen demokratisch in der Schule und in der Gesellschaft einzubringen.

4.2 BEREICH RELIGION

Fallbeispiel 1

Eine Teilnehmerin berichtet, dass das Beten in ihrer Schule verboten sei. Es gab daraufhin einen Vorschlag aus der Schülerschaft der Schule, das Beten insbesondere für Muslime zu erlauben. Die Schüler:innen wandten sich an die Schulleitung. Sie schlugen vor, entweder einen Religionsraum zu erhalten oder in den anderen Räumen beten zu dürfen. Die Schulleitung wies diese Idee zurück. Sie verwies darauf, dass das Beten andere Schüler:innen stören würde.

Interpretation der Erzählerin

Die Teilnehmerin fühle sich traurig, dass ihr und ihren Mitschüler:innen das Beten in der Schule nicht erlaubt wurde. Sie hätte das Bedürfnis, in der Schule beten zu dürfen. Sie hätte mit den Mitschüler:innen, auch denjenigen, die selbst der muslimischen Religion nicht zugehören bzw. in der Schule nicht beten möchten, darüber gesprochen und erzählt, dass alle ihr zugesichert hätten, nichts gegen das Beten in der Schule zu haben. Deswegen empfindet die Schülerin die Entscheidung der Schulleitung als nicht nachvollziehbar und ungerecht. Sie habe den Eindruck, dass die Argumentation, die anderen in der Schule nicht stören zu wollen, nur ein Vorwand und die Religionsausübung in Wirklichkeit von den Lehrkräften nicht erwünscht sei.

Kommentare und Lösungsvorschläge der Teilnehmenden der Gruppe

Die Teilnehmenden, einige von ihnen gläubig, andere nicht, haben persönlich nichts dagegen, Gebetsräume für Gläubige in den Schulen zur Verfügung zu stellen. Womit sie unzufrieden sind, ist die fehlende Offenheit und Diskussionsbereitschaft seitens der Schulleitung. Obwohl die Idee von den Schüler:innen kam, wurde sie ohne Diskussion abgelehnt.

Dieses Beispiel zeigt aus der Sicht der Teilnehmenden, dass Schüler:innen nicht in allen Konflikten, die auf (hier religiösen) Zugehörigkeiten basieren, auch über die Möglichkeit verfügen, durch Engagement und Beteiligung eine Lösung zu finden. Einige Teilnehmende kritisierten, dass es unabhängig vom Gebetsverbot an ihrer Schule generell eine starke Hierarchie zwischen Lehrkräften und Schüler:innen gebe, die Kompromisse unmöglich mache. Sie wünschen sich mehr Partizipation von Schüler:innen bei Schulentscheidungen. Diese beginne damit, dass die eigenen Rechte und schuldemokratischen Möglichkeiten den Schüler:innen bewusst sein müssen. Viele Schüler:innen würden ihre Beteiligungsmöglichkeiten nicht kennen, erzählen die Teilnehmenden. Es benötige also mehr Zeit und Raum in der Schule, diese kennenzulernen.

Einige Teilnehmende berichteten von positiven Erfahrungen mit einer Beteiligung durch den Klassenrat an ihrer Schule, da er ihnen als Artikulationsmöglichkeit im Diskurs zur Schulentwicklung diene. Andere betonten, dass der Klassenrat an ihrer Schule gestärkt werden müsse, damit er mehr Einfluss habe. Denn dieser sei von der Schule in der Vergangenheit nicht ernst genommen worden. Weitere Teilnehmende erzählten, dass es bei ihnen einen Klassenrat nur bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe überhaupt gegeben habe und sie das schade finden. Der Klassenrat könnte als schuldemokratische Institution in alle Schulen verpflichtend integriert werden, damit die Möglichkeit der Beteiligung nicht von der Schulwahl abhängt.

Kommentar der Forschenden

Die Diskussion des Fallbeispiels, das die Religionsausübung in der Schule betraf, entwickelte sich in eine andere Richtung, in der es generell um demokratische Beteiligungsmöglichkeiten von Jugendlichen an Schulen ging. Die Teilnehmenden haben sich gewünscht, dass an allen Schulen

die Partizipation ermöglicht und gelebt wird. Es war nicht allen bewusst, welche Möglichkeiten und Strukturen im Schulgesetz verankert sind und was von einzelnen Schulen abhängt.

Das zeigt, dass Schulen und insbesondere Schüler:innen mehr Informationen über demokratische Partizipationsmöglichkeiten an Schulen brauchen. Demokratische Strukturen an Schulen bieten den Schüler:innen die Möglichkeit, ihre Rechte und Pflichten kennenzulernen und ihre Anliegen (auch) bezüglich identitätsbasierter Konflikte offenzulegen und im demokratischen Prozess nach Lösungen zu suchen.

Fallbeispiel 2

Eine Teilnehmerin mit irakischem Migrationshintergrund hat einen englischen Vornamen und trägt ihrer Einschätzung nach für eine Muslima untypische Kleidung, wie zum Beispiel Jeans und T-Shirts. Sie ist zwar mit dem Islam aufgewachsen, bezeichnet sich aber als nicht gläubig. Dafür wurde sie bereits mit vielen Fragen und auch Vorwürfen konfrontiert. Viele Muslim:innen und auch nicht religiöse Personen seien verwirrt oder verhielten sich ablehnend ihr gegenüber.

Interpretation der Erzählerin

Die Teilnehmerin fühlte sich missverstanden, wenn aufgrund unveränderlicher Merkmale wie Aussehen oder Herkunft bestimmte Erwartungen an sie gestellt werden, denen sie nicht entsprechen möchte. Es sei ihre Entscheidung, sich in einem bestimmten Stil zu kleiden, sie möge ihren Namen und reagiere irritiert, wenn sie dafür kritisiert werde, womit sie sich identifiziere.

Kommentare der Teilnehmenden der Gruppe

Das Beispiel wurde nicht von den Teilnehmenden diskutiert.

Kommentar der Forschenden

Die Jugendlichen kamen bezüglich dieser Thematik nicht auf eigene Lösungsansätze zu sprechen. Es wäre jedoch vorstellbar, dass eine thematische und kultursensible Auseinandersetzung mit der Freiwilligkeit der Ausübung von Religion dazu beitragen könnte, dass Menschen sich

weniger wertend gegenüber dem Grad der Ausübung religiöser Praktiken anderer verhalten.

Fallbeispiel 3

Als eine Schülerin am ersten Schultag der sechsten Klasse zum ersten Mal ein Kopftuch in der Schule trug, wandte sich ein Lehrer an sie und sagte, sie müsse es nicht tragen und er würde ihren Eltern nichts verraten. Der Lehrer habe sich schon früher bei Kontakten mit den Eltern der betreffenden Schülerin distanziert verhalten. Er habe ihnen gegenüber aber nie die religiösen oder kulturellen Themen angesprochen.

Interpretation der Erzählerin

Die junge Frau berichtet, dass sie sich lange darauf gefreut habe, endlich das Kopftuch tragen zu dürfen. Sie sei mit Stolz und Freude erfüllt gewesen, als sie nach der Sommerpause mit dem Kopftuch in die Schule gekommen sei. Die Reaktion des Lehrers habe sie als verletzend und ärgerlich empfunden. „Das war ein wichtiger Tag für mich. Dadurch, was der Lehrer sagte, kam ich mir verarscht vor“, berichtet sie. Er habe den Eindruck erweckt, der Schülerin helfen zu wollen, aber aufgrunddessen, dass er ihre Perspektive nicht mitgedacht habe, sei sie verletzt gewesen.

Das Mädchen erwiderte zwar, dass es damit glücklich sei, das Kopftuch zu tragen, war aber nicht sicher, ob der Lehrer ihr diese Erklärung abnahm.

Kommentare der Teilnehmerinnen der Gruppe

Die Teilnehmerinnen der Fokusgruppe versuchen in der Diskussion die Perspektive des Lehrers zu verstehen. Der Lehrer handelte möglicherweise in dem Glauben, dass er der Schülerin helfen könnte, indem er sie von der vermeintlichen Verpflichtung befreite, das Kopftuch zu tragen. Die jungen Frauen vermuten, dass der Lehrer von der Annahme ausging, das Tragen des Kopftuchs stelle für die Schülerin eine Einschränkung oder eine Belastung dar. Doch fühlte sich die Schülerin durch die Reaktion des Lehrers missverstanden. Das Tragen des Kopftuchs war für sie ein wichtiger Teil ihrer religiösen Identität, der sie stolz machte. Indem der Lehrer vorschlug, dass sie das Kopftuch abnehmen könne, signalisierte er eine Haltung, der zufolge das Kopftuch die Schülerin einschränke und sie überdies keine eigenen Entscheidungen treffen könne.

sierte er eine Haltung, der zufolge das Kopftuch die Schülerin einschränke und sie überdies keine eigenen Entscheidungen treffen könne.

Kommentar der Forschenden

Hier wird deutlich, wie unterschiedliche Interpretationen religiöser Identitäten zu Missverständnissen und Konflikten führen können. Während der Lehrer möglicherweise aus einer Fürsorgeperspektive handelte, um die Schülerin zu unterstützen, fühlte sich die Schülerin missverstanden.

Es ist wichtig, dass Lehrkräfte sensibel und respektvoll mit religiösen Identitäten von Schüler:innen umgehen können und die Entscheidungen und Überzeugungen dieser achten. Missverständnisse basieren oft nicht auf bösen Absichten, sondern auf Unwissen. Ein Verständnis für die Vielfalt religiöser Praktiken und Überzeugungen kann dazu beitragen, solche Konflikte zu vermeiden und ein respektvolles Umfeld zu schaffen. Dieses Verständnis könnte, wie bereits an anderer Stelle thematisiert, im Lehramtsstudium und in Fort- und Weiterbildungen erworben werden.

Es ist auch wichtig, dass Schüler:innen lernen, die Perspektive der Lehrkräfte nachzuvollziehen, um sie differenziert beurteilen können, damit die verletzten Gefühle nicht in Resignation und Handlungsunfähigkeit münden. Andernfalls besteht das Risiko, in die Opferrolle zu verfallen.

4.3 BEREICH GESCHLECHTERROLLEN

Fallbeispiel 1

Als sie ein Kind war und in Polen lebte, hatte eine Teilnehmerin kurze Haare und wurde oft als Junge wahrgenommen. Sobald andere Leute ihren Namen hörten und hierdurch erfuhren, dass sie ein Mädchen ist, wurde sie anders behandelt und durfte weniger.

Interpretation der Erzählerin

Das Mädchen habe bemerkt, dass solange sie als Junge gegolten hätte, ihr mehr erlaubt worden sei. Sie durfte wild spielen, sich im Spiel

schmutzig machen und laut werden. Als es den Leuten klar wurde, dass sie es mit einem Mädchen zu tun hatten, habe sich ihr Verhalten und die Erwartungen ihr gegenüber geändert. Ihr sei von der Umgebung bedeutet worden, sich als Mädchen anders zu verhalten. Sie solle höflich und nett sein, anderen helfen und ruhig spielen.

Kommentare der Teilnehmerinnen der Gruppe

Obwohl der Fall in Polen stattfand, haben viele der Teilnehmerinnen erzählt, dass sie mit ähnlichen Erwartungen in Deutschland und in ihren Kulturkreisen konfrontiert worden seien. Sie haben generell den Eindruck, dass von Mädchen und Frauen in der Gesellschaft einerseits viel verlangt werde, man ihnen aber andererseits viel untersage. Diese Fremdwahrnehmung schränke sie ein. Sie möchten freier leben können, würden sich aber auch teilweise den gesellschaftlichen Erwartungen (vor allem, wenn sie in der eigenen Familie formuliert werden) anpassen. Sie wünschten sich jedoch, dass Frauen die gleichen Chancen wie Männer erhielten.

Kommentar der Forschenden

Der Konflikt basiert in diesem Fall auf gesellschaftlichen Normen und Erwartungen bezüglich Geschlechteridentitäten. Die Teilnehmerin erlebte neben ihrer weiblichen Geschlechtsidentität ungewöhnlicherweise für einen kurzen Moment, wie sie als „männlich“ wahrgenommen wurde und die damit verbundenen Verhaltenserwartungen. Sie erfuhr eine unterschiedliche Behandlung und Wahrnehmung, je nachdem, ob sie als Junge oder als Mädchen identifiziert wurde. Da sie als Kind kurze Haare hatte und oft als Junge gelesen wurde, entsprach sie nicht den typischen Merkmalen, die mit dem weiblichen Geschlecht verbunden werden. Die Teilnehmerin fühlte sich bevorzugt, wenn sie als Junge wahrgenommen wurde, weil ihr dann mehr Freiheiten und Möglichkeiten geboten wurden. Dies könnte darauf hinweisen, dass in ihrem sozialen Umfeld traditionelle Geschlechterrollen ausgeprägt waren, sodass Jungen mehr Autonomie und Handlungsspielräume als Mädchen zugesprochen wurden.

Die Kommentare anderer Teilnehmerinnen zeigten, dass an vielen Orten und in verschiedenen Kulturen teilweise auch weiterhin traditionelle Geschlechterrollen existieren.

Fallbeispiel 2

Ein Teilnehmer mit serbischem Migrationshintergrund fühlt sich in seiner Schule von den Lehrkräften benachteiligt. Er hat den Eindruck, dass die Lehrkräfte die Mädchen mehr mögen und besser benoten. Jungen mit dunkler Hautfarbe hätten es noch schwerer als er, ergänzt er. Als seine Eltern bei einem Gesprächstermin mit einer Lehrkraft darüber sprechen wollten, habe diese das Gespräch darüber verweigert, mit der Begründung, dass die Eltern eh nur ihre eigene Meinung mitteilen wollten und nicht zum Dialog bereit wären.

Interpretation des Erzählers

Der Junge sagte, er fühle sich aufgrund seines Geschlechts diskriminiert. Er deutete auch darauf hin, dass einige Lehrkräfte rassistisch handeln und dunkelhäutige Jungen besonders schlecht und ungerecht bewerten würden. Seine Eltern sähen es ähnlich. In ihrem Gespräch mit dem Lehrer sei dieser nicht auf die Argumente und Fragen der Eltern eingegangen.

Kommentare und Lösungsvorschläge der Teilnehmer der Gruppe

Alle Teilnehmer dieser Fokusgruppe waren männlich und kamen größtenteils aus der gleichen Schule. Sie waren mit ihrem Mitschüler einverstanden, dass viele Lehrkräfte die Mädchen bei der Bewertung und Benotung bevorzugen würden. Sie meinten, Eltern könnten da nicht helfen, weil die Lehrkräfte und die Schulleitung sich in einer stärkeren Position als die Eltern befänden.

Kommentar der Forschenden

Auch hier haben wir es mit einem Fall zu tun, in dem nur eine Perspektive präsentiert wird. Wir kennen die Bewertungen der jungen Schüler und hören, wie sie sich in der beschriebenen Situation fühlen. Sie haben mit erhöhter Stimme und deutlicher Körpersprache berichtet, welche Empörung sie bezüglich der Situation spürten. Die in der Situation empfundenen Emotionen sind eindeutig negativ und stark, da die Betroffenen der Meinung sind, nichts an der Situation ändern zu können.

Es wäre wichtig, in der realen Situation (was die Gestaltung der Studie nicht ermöglichte) die Perspektive von anderen Betroffenen kennenzulernen und zu verstehen. Wie würden die Lehrkräfte ihre Bewertung der Mädchen und der Jungen begründen? Wie sah das Gespräch zwischen den Eltern und der Lehrkraft aus der Perspektive der beiden Parteien aus? Wie wurde argumentiert, welche Annahmen und Emotionen spielten sich im Hintergrund ab?

Der Konflikt, den der Teilnehmer erlebt, ist mehrschichtig und möglicherweise durch verschiedene Faktoren verursacht. Die Wahrnehmung des Teilnehmers, dass Lehrkräfte Mädchen bevorzugen und besser benoten, könnte auf geschlechtsspezifische Vorurteile der Lehrkräfte zurückzuführen sein (auch wenn diese in dem konkreten Beispiel nicht eindeutig feststellbar sind, weil zu wenig Informationen vorliegen). Geschlechterstereotype können in der Schule dazu führen, dass Jungen in der Benotung benachteiligt werden. Darüber hinaus könnte es sein, dass in diesem Fall die ethnische Zugehörigkeit eine Rolle spielte. Der Fall müsste überprüft werden, um die Positionen aller Beteiligten nachvollziehen zu können. Falls es tatsächlich zur Diskriminierung der Jungen auf rassistischer Basis kommt, müsste der Fall aufgeklärt werden, um die Betroffenen vor weiterer Diskriminierung zu schützen.

Aus der Erzählung des jungen Mannes und seinen dabei geäußerten Gefühlen ist auf jeden Fall ersichtlich, dass er sich von den Lehrkräften ungerecht behandelt fühlt. Die Annahme, es ginge nur um ein reines Fehlverhalten der Lehrkräfte, bringt ihn in eine Position, in der er tendenziell nicht mehr über eigene Handlungsmöglichkeiten nachdenkt.

Eine mögliche Lösung wäre in dem Fall, die Perspektive zu wechseln, die anderen Positionen kennenzulernen und proaktiv zu werden, um einen Ausweg aus der Situation zu finden. Dabei könnten den Schüler Vertrauenspersonen an der Schule bzw. Schulsozialarbeit unterstützen. Dieser Bedarf ist bei verschiedenen Schulen ungleich gedeckt, wie bereits durch unterschiedliche Erfahrungen innerhalb der Fokusgruppen deutlich wurde. Es wurden auch Positivbeispiele geschildert: „Die Sozialarbeiter an der Schule kannte jeder, die waren wie Freunde und alle wussten, dass man zu denen gehen kann, wenn was ist“ (Schüler, 15 Jahre).

5 FAZIT UND EMPFEHLUNGEN

Den Gedanken-, Erfahrungs- und Ideenaustausch in den beiden Fokusgruppen betrachten wir als einen wertvollen, mehrdimensionalen und vielschichtigen Datenschatz, auf den in vielen Kontexten zugegriffen werden könnte. Die 14 jungen Leute, für deren Offenheit und Ehrlichkeit in den Gesprächen wir dankbar sind, haben uns einen ersten Zugang zu ihren Lebenswelten eröffnet, in denen unterschiedliche Facetten des Themenspektrums Identität – Zugehörigkeit – Demokratie – Schule zum Vorschein kamen. In den Fokusgruppen wurden mögliche Lösungsansätze diskutiert sowie Wünsche geäußert, wie die Jugendlichen in Konfliktsituationen unterstützt werden könnten.

Für die Analyse haben wir uns entschieden, die Fallbeispiele den drei Kategorien zuzuordnen, die großen Themen entsprechen: Nationalität und Kultur, Religion sowie Geschlechterrolle. Wie die Analyse gezeigt hat, lassen sich die Kategorien nicht scharf voneinander trennen. Interessanterweise spielten bei der Diskussion zu den potenziellen Lösungsansätzen die inhaltlichen Schwerpunkte oft eine geringe Rolle. Die Diskussionen der jeweiligen Konflikte führten zu Lösungsvorschlägen, die bei anderen Konfliktsituationen ebenso vorstellbar und zielführend wären. Dies zeigt, dass die Themen als potenzielle Konfliktquellen eine geringere Rolle als die Ressourcen spielen, auf die in den Konfliktsituationen zugegriffen werden kann. Das ist als wichtiger Hinweis für politische Bildung zu interpretieren, in der vor allem auf die Ressourcenaktivierung gesetzt werden sollte.

Mögliche Lösungen sind in vier Feldern verankert:

1. Veränderung innerer Haltung: Perspektivübernahme, selbstbewusster Umgang mit Unterschieden, proaktives Handeln

Von Diskriminierung betroffen zu sein, bedeutet nicht immer, als Individuum machtlos zu sein. Diskriminierung muss ernst genommen werden, sollte aber nicht im Zentrum des Selbstverständnisses der Betroffenen stehen (vgl. Ezli in Dialog macht Schule 2024: 26:13). Indem Situationen differenziert betrachtet werden, können neue Handlungsmöglichkeiten entstehen, die einen Ausweg aus einer passiven Opferrolle bieten. Kon-

flikte sind einfacher zu lösen, wenn sie in ihrer Vielfalt, möglichst differenziert und unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven thematisiert werden. Es ist herausfordernd, aber hilfreich, wenn der Versuch unternommen wird, die Perspektive des Gegenübers zu verstehen. Hat die Person mich mit Absicht angegriffen? Welche Motive könnten hinter dem Handeln stehen? Von welchen Gefühlen und Bedürfnissen wird die Person gesteuert? Genauso wichtig ist es, eigene Emotionen unter Kontrolle zu bringen, um nachdenken zu können, was unsere Reaktionen hervorruft. Fühle ich mich persönlich angegriffen? Was empfinde ich in der konkreten Situation als ungerecht oder für mich belastend? Woher kommen die Gefühle?

Die Fähigkeit, differenziert auf jede Situation zu schauen, hilft dabei, nicht in die passive Opferrolle zu fallen. Auch in dem Fall, wo wir fest davon überzeugt sind, diskriminiert worden zu sein, sollte überlegt werden, ob proaktiv gehandelt werden kann. Es ist empfehlenswert, selbstbewusst mit den Unterschieden umzugehen. Diese Haltung ist hilfreich bei der sozialen Integration. Wie bei dem Jugendlichen, der behauptete, bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz wegen seiner Herkunft ausgeschlossen worden zu sein, der sich sich mit seinem Problem an Freunde, Verwandte, Medien sowie Politiker:innen gewendet hat. Beim Verdacht auf Diskriminierung sollte man nicht leise sein, sondern sich aktiv Unterstützung und Hilfe holen. Als außenstehende Person sollte man möglichst auf Betroffene zugehen und Hilfe anbieten. Bei empfundener Diskriminierung und Ungerechtigkeit im schulischen Kontext ist es empfehlenswert, sich an eine ausgewählte Lehrkraft/Vertrauensperson zu wenden.

2. Nutzung vorhandener Strukturen, zum Beispiel Schulsozialarbeit, Klassenrat, Schülervvertretung

An Schulen sind bereits einige demokratische Strukturen verankert, auf die zugegriffen werden kann, falls es zu Konflikten kommt. Die Schüler:innen in den Fokusgruppen betonten ihre guten Erfahrungen mit Mitarbeitenden der Schulsozialarbeit. „Die Sozialarbeiter an der Schule kannte jeder, die waren wie Freunde und alle wussten, dass man zu denen gehen kann, wenn was ist“ (Schüler, 15 Jahre). Der Bedarf an Schulsozialar-

beiter:innen ist an verschiedenen Schulen ungleich gedeckt, wie durch unterschiedliche Erfahrungen innerhalb der Fokusgruppen deutlich wurde. Es ist aus Sicht der Forschenden eine logische Schlussfolgerung, auf schulischer Ebene darauf zu achten, dass genügend Schulsozialarbeiter:innen an jeder Schule arbeiten. In der Situation, in der zu wenig Fachpersonal zur Verfügung steht, müsste auf politischer Ebene für bessere Rahmenbedingungen zur Ausübung des Berufs gesorgt werden.

Die Schüler:innen wünschten sich eine Stärkung der Rolle des Klassenrats in den schulischen Strukturen, in der Erwartung, hierdurch mehr Einfluss auf die Gestaltung des sozialen Innenlebens nehmen zu können.

Der Fachunterricht sollte offen für die Themen sein, welche die Schüler:innen im Alltag bewegen. Auch im Rahmen des Unterrichts werden Räume für den themenspezifischen Austausch in Schulen benötigt. Vor allem der Ethik-, der Philosophie- und der Deutschunterricht bieten ein Format, um auch themenübergreifende Fragen wie „Gerechtigkeit“ und „Glauben“ multiperspektivisch beleuchten zu können.

3. Lernbereitschaft, zum Beispiel durch die Teilnahme an Fortbildungen, Studientagen, schulinternen Projekten und Aktivitäten

Die Aussagen der Jugendlichen deuten darauf hin, dass nicht alle Lehrkräfte das benötigte Wissen und die geeigneten Lösungsstrategien besitzen, um adäquat auf identitätsbasierte Konflikte reagieren zu können. Aus Sicht der Schüler:innen ist es wichtig, dass Lehrkräfte eine geeignete Vorbereitung für die damit verbundenen Herausforderungen des Schulalltags erhalten. Sie sollten interkulturell informiert und für mögliche Konflikte sensibilisiert werden. Das Ziel besteht aus Sicht der Forschenden darin, den sensiblen und bewussten Umgang mit Diversität aufseiten aller Beteiligten (sowohl der Lehrkräfte als auch der Schüler:innen) zu fördern.

Die Schüler:innen schlugen vor, dass dieser Bedarf durch entsprechende Module in Fort- und Weiterbildungen und dem Lehramtsstudium adressiert werden könne. Damit wären sowohl die Akteure auf Schul- als auch auf gesellschaftspolitischer Ebene zum Handeln aufgerufen. Denn die Fort- und Weiterbildungsformate müssten einerseits ausreichend und

hochqualitativ bereitgestellt werden. Andererseits habe die schulische Ebene dafür Sorge zu tragen, dass solche Angebote auch wahrgenommen werden. In Klassenräumen treffen Menschen mit verschiedenen (Teil-)Identitäten aufeinander. Diese Identitäten können sowohl Verbindungen schaffen als auch zu Abgrenzungen führen. Lehrkräfte sollten besser für das daraus entstehende Konfliktpotenzial sensibilisiert werden.

Empfehlenswert sind nicht nur Fortbildungsformate für die Lehrkräfte, sondern auch weitere Lernformate, die es beiden Gruppen, Lehrkräften und Jugendlichen, ermöglichen würden, die Konfliktsituationen reflektiert zu diskutieren und gemeinsam nach Lösungen zu suchen.

Die Jugendlichen thematisierten weitere Lösungsansätze in Bezug auf Konflikte im Zusammenhang mit scheinbar widersprüchlichen Zugehörigkeitsgefühlen. Sie bestätigten unsere Annahme, dass Zugehörigkeitsgefühle, die einen Zusammenhalt zwischen Menschen stärken können, vor allem dann entstehen, wenn in gemeinschaftlichen Aktivitäten Gemeinsamkeiten statt Unterschiede im Fokus stehen. Die Möglichkeiten und Settings dafür sind schier grenzenlos. Durch den Blick auf verbindende Elemente könnten Überschneidungen trotz vermeintlicher nationaler, kultureller oder religiöser „Andersheit“ entdeckt werden. Dies kann im Rahmen politischer Bildung, aber auch niederschwellig in gemeinsamen Freizeitaktivitäten geschehen, zum Beispiel im sportlichen oder kulturellen Bereich. Das Ziel wäre dabei, möglichst vielfältige Möglichkeiten und Räume für das Entdecken von Gemeinsamkeiten zu schaffen. Auf diese Weise können singuläre Identitätskonstruktionen (die Annahme, dass eine einzige Zugehörigkeit das gesamte Denken und Handeln eines Menschen determiniere) aufgebrochen und das damit verbundene Konfliktpotenzial geschwächt werden.

4. Austausch und Kooperation mit Expert:innen, wie externen Berater:innen, Politiker:innen und Fachleuten in entsprechenden Bereichen

In den Fokusgruppen wurden einige Konflikte geschildert, von denen die Jugendlichen selbst annahmen, dass sie möglicherweise auf Diskriminierung beruhen könnten. In solchen Fällen ist es wichtig, wie bereits

oben erwähnt, die Perspektiven aller Beteiligten einzuholen, um eine Einschätzung treffen zu können, was im Rahmen dieser Studie nicht möglich war. Aufgrund der geringen Faktenlage kann jedoch auch nicht ausgeschlossen werden, dass die Jugendlichen Diskriminierung erfahren oder sich mit diskriminierenden Strukturen konfrontiert sahen. In solchen Situationen wären eine professionelle Unterstützung und Beratung notwendig.

Die Jugendlichen äußerten den Bedarf einer größeren Anzahl von Anlaufstellen, auf deren Beratung sich bei Diskriminierungserfahrungen zurückgreifen ließe, auch im Schulkontext. Der Einschätzung der Forschenden zufolge existieren jedoch vielerorts bereits Angebote dieser Art. Der Wunsch der Jugendlichen könnte möglicherweise darauf hinweisen, dass diese entweder nicht ausreichend über entsprechende Stellen informiert sind oder die Stellen nicht ihren Vorstellungen entsprechen. Es wäre jedoch wünschenswert, dass die Betroffenen in solchen Settings ihre Erfahrungen einordnen können und über mögliche Handlungsoptionen informiert werden, statt ein Gefühl der Hilfslosigkeit zu verfestigen.

Externe Expert:innen für diverse thematische Felder wären an Schulen sehr willkommen, etwa was den Umgang mit Stereotypen und Social-Media-Falschinformationen angeht. Die Teilnehmenden der Fokusgruppen möchten mithilfe von Expert:innen lernen, kompetent mit Social Media umzugehen. Digitale Medien sollen stärker in der Jugend- und Bildungsarbeit berücksichtigt werden, nicht nur als Inhalt, sondern auch bei der Verschränkung von digitalen und analogen Arbeitsformaten. Eine breitere Öffnung politischer Bildung auf digitale Formate kann helfen, mehr Jugendliche zu erreichen.

Ebenfalls lässt sich den Beiträgen der Jugendlichen entnehmen, dass über den Austausch mit Politiker:innen über die eigenen politischen/gesellschaftlichen Anliegen ihre politische Selbstwirksamkeit gestärkt werden könnte. Politik wird auf diese Weise nahbarer und das Selbstverständnis der Jugendlichen innerhalb der demokratischen Gesellschaft gewinnt so deutlichere Konturen. Entscheidend hierfür ist, dass ihnen tatsächlich ein offenes Ohr geboten wird. Gespräche und Austauschformate mit Politiker:innen innerhalb und außerhalb der Schulen könnten

dazu viel beitragen. Mehr Dialogmöglichkeiten könnten Schüler:innen dazu bewegen, sich politisch zu engagieren und die eigenen Interessen in den Schulalltag und in die Gesellschaft einzubringen.

In Anknüpfung an den vorherigen Punkt zeigte sich, dass einige Schüler:innen nicht ausreichend über ihre demokratischen Partizipationsmöglichkeiten informiert sind. In vielen Fällen bräuchten sie Aufklärung über Rechte und schuldemokratische Möglichkeiten. Um imstande zu sein, die eigene Schule als Lern- und Lebensort partizipativ mitzugestalten, müssen die sich bietenden Chancen hierfür zuerst erkannt und überblickt werden. Ungeachtet dessen, dass viele Schulen sich bereits darum bemühen, ein Bewusstsein für die eigenen Rechte und Pflichten zu schaffen, lohnt es sich, diesen wichtigen Aspekt stets von Neuem in den Blick zu nehmen, um jeder Schule eine demokratische Teilhabe zu ermöglichen.

LITERATURVERZEICHNIS

Dialog macht Schule (2024): DMS CAMPUS: I. „Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft“ – Wie können wir besser mit Stereotypen, Zuschreibungen und Diskriminierungen umgehen? Online verfügbar unter <https://dialogmachtschule.de/dms-campus-4-1/>

Lohaus, Arnold; Vierhaus, Marc (2019): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. Berlin: Springer.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (2023): Was kann gegen Diskriminierung getan werden? Online verfügbar unter <https://diskriminierungsschutz.uni-halle.de/howto/antidiskriminierung/>, zuletzt geprüft am 06.05.2024.

Özkan Ezli: Keine Angst vor Stereotypen, in: DMS gGmbH (Herausgeber): Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft, Plädoyer für neue Ansätze in der Demokratiebildung, Berlin 2024, S.49-73.

oskar. Das Begegnungszentrum der Gartenstadt. (2024): Theater ohne Grenzen. Online verfügbar unter <https://www.oskar-drewitz.de/veranstaltung/theater-ohne-grenzen.html>, zuletzt geprüft am 24.05.2024.

Schäfer, Constantin; Reinl, Ann-Kathrin (2022): Mit der Demokratie versöhnt? Die Demokratiezufriedenheit von AfD-WählerInnen im Nachgang zur Bundestagswahl 2017. Wiesbaden: Springer.

Scherr, Albert; Reinhardt, Anna Cornelia; El-Mafaalani, Aladin (2023): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer.

Schnetzer, Simon; Hampel, Kilian; Hurrelmann, Klaus (2024): Jugend in Deutschland – Trendstudie 2024. Verantwortung für die Zukunft: Ja, aber. Kempten: Datajockey Verlag.

Sen, Amartya (2007 [2006]): Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt. München: C. H. Beck.

Taylor, Charles (1995): Das Unbehagen der Moderne. Berlin: Suhrkamp.