

Bestandsaufnahme Konfrontative Religionsbekundungen in Neukölln

Vorabversion vorgelegt für das Bezirksamt
Neukölln, Dezember 2021

Inhalt

Allgemeines und Methodik	3
Ergebnisse der Interviewphase 1	4
Die Schulen	4
Der Sozialraum	4
Probleme und Konflikte.....	8
Themencluster Lebensregeln des Islam	9
Themencluster Umgang mit anderen Religionen und Minderheiten	11
Themencluster Geschlechterrollen und Sexualität	14
Themencluster Besondere Vorfälle und Radikalisierungstendenzen	16
Die Elternhäuser	18
Ideen, Vorschläge und Wünsche	21
Interview mit dem Lokalen Akteur Mondschein	24
Ergebnisse der Interviewphase 2	28
Die Schulen	28
Tulpen-Schule	28
Dahlien-Schule.....	31
Flieder-Schule	35
Glockenblumen-Schule.....	38
Fazit	42
Impressum	46

Im Rahmen des Projekts „Bestandsaufnahme und Konzept für eine Anlauf- und Dokumentationsstelle Konfrontative Religionsbekundungen in Neukölln“ hat der DEVI e.V. qualitative Befragungen durchgeführt und ausgewertet. Wir erläutern hier unser Vorgehen und stellen nachfolgend unsere Ergebnisse vor.

Allgemeines und Methodik

Die Erhebung fand vor allem im schulischen Kontext statt, wir haben also vor allem Schulleitungen, Schulsozialarbeiter*innen sowie eine Hortleitung an Neuköllner Schulen interviewt. Wir erfassten dabei Schulen des Primarstufenbereichs sowie der Sekundarstufenbereiche I und II. Ein Gespräch fand darüber hinaus einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe statt, die hier mit *Lokaler Akteur in Neukölln* bezeichnet werden soll.

Wegen der sehr kurzen Projektlaufzeit von nur zweieinhalb Monaten (Mitte Oktober bis Dezember 2021), die zudem noch durch die zweiwöchigen Herbstferien (relevant für die Befragungen an Schulen) unterbrochen wurde, haben wir ein darauf abgestimmtes Vorgehen gewählt, um einerseits so viele Befragungen wie möglich durchführen zu können, andererseits aber auch eine adäquate Auswertung der Ergebnisse vorlegen zu können.

Wir haben uns deshalb für ein zweistufiges Verfahren entschieden, das zwei Interview- und Auswertungsphasen kombiniert hat und zum Teil parallel laufen ließ. Befragungsphase 1 begann Anfang Oktober, wurde bereits Anfang November abgeschlossen und im Anschluss ausgewertet. Parallel dazu startete die Befragungsphase 2 Anfang/Mitte November und wurde im Anschluss bis Mitte Dezember ausgewertet.

Wegen der Komplexität des Themas und der vielfältigen Blickwinkel auf das Untersuchungsthema war schnell klar, dass die Interviews maximal semistrukturiert durchzuführen waren. Wir wollten offen sein für die Erfahrungen unserer Gesprächspartner*innen, die fast durchgängig schon lange Jahre an ihren Arbeitsstätten, zum Teil auch privat im Bezirk Neukölln verbracht haben.

Wir wählten deshalb den Ansatz des Tiefeninterviews, um möglichst viele Meinungen und Hinweise berücksichtigen zu können. Gerade explorative Fragestellungen gewinnen sehr durch längere und offen gestaltete Befragungen, die dem Gesprächspartner die Möglichkeit geben, genauer zu reflektieren, im Gespräch selbst Schwerpunkte zu setzen und sich auch teilweise erst etwas später an konkrete Vorkommnisse zu erinnern.

Wir führten also **halbstrukturierte leitfadenorientierte Tiefeninterviews** mit einer durchschnittlichen Länge von 1,5 Stunden. An dieser Stelle möchten wir uns noch einmal für das hohe Entgegenkommen, die genommene Zeit und die großen Bemühungen unserer Interviewpartner*innen bedanken, die gerade unter Pandemie-Bedingungen unter starken beruflichen Belastungen stehen.

In der Interviewphase 1 (Anfang Oktober bis Anfang November 2021) wurden Einzelinterviews an vier Schulen und bei einem *Lokalen Akteur* geführt, in der

Befragungsphase 2 (ab Anfang/Mitte November bis Ende November 2021) noch einmal Interviews an vier weiteren Schulen.

Die Analyse der Interviewphase 1 wird nachfolgend ergänzt um Ergebnisse aus einer internen und thematisch vergleichbaren Befragung, die der DEVI e.V. berlinweit in der ersten Jahreshälfte 2019 durchgeführt hatte, hier können wir Daten und Informationen von zwei weiteren Neuköllner Schulen berücksichtigen.

Wir haben damit insgesamt zehn Schulen befragt, was einer Stichprobe von einem Sechstel der staatlichen Grund-, Sekundar- und Gemeinschaftsschulen, Gymnasien und Berufsbildenden Schulen in Neukölln entspricht.

Obwohl wir unseren Gesprächspartner*innen von Anfang an **Anonymisierung** zugesichert hatten, wurden wir mehrfach entschieden gebeten, diese sehr genau zu beachten. Einzelne Aussagen wurden nur unter weiterer strikter Zusicherung der Anonymität getroffen. Das betraf nicht jede*n Interviewpartner*in, aber einen großen Teil, und wurde zum Teil mit sehr klaren Formulierungen unterstrichen.

Wir haben bei der Befragung gezielt auf Einzelfragen zur persönlichen Gefährdung verzichtet, haben aber den Eindruck gewonnen, dass entsprechende Ängste durchaus eine Rolle spielen. Immer wieder wurde von den Gesprächspartner*innen dargestellt, dass der Ort ihrer beruflichen Tätigkeit nur als Teil des gesamten Sozialraums begriffen werden kann, der sich in einem immer stärkeren Wandel befindet und von einigen Gesprächspartner*innen etwa als „zunehmende Monokultur“ beschrieben worden ist.

Ergebnisse der Interviewphase 1

Die Schulen

Wir fassen hier die Ergebnisse der Befragungen von sechs Schulen zusammen, nämlich der Anemonen-Schule, der Maiglöckchen-Schule, der Margeriten-Schule, der Lupinen-Schule sowie der Mohn-Schule und der Krokus-Schule (die beiden letzten mit Ergebnissen der Befragung aus 2019).

Insgesamt wurden Gespräche mit 8 pädagogischen Mitarbeiter*innen dieser Schulen geführt. Aus Gründen der Anonymisierung werden geschlechtsneutrale Tätigkeits-Bezeichnungen für die Gesprächspartner*innen benutzt, also beispielsweise Schulleitung Anemonenschule, Schulsozialarbeit Margeriten-Schule usw.

Die Schulen befinden sich über den Bezirk Neukölln von Nord nach Süd hinweg verteilt.

Der Sozialraum

In den meisten Interviews legten die Gesprächspartner*innen großen Wert auf die Feststellung, dass ihre Schule nur als Teil ihrer unmittelbaren Umgebung, des engeren oder weiteren Umfeldes zu sehen waren und selbstverständlich von den Veränderungen dieses

Umfelds auch stark geprägt wird. Was eigentlich wie eine Selbstverständlichkeit wirkt, generiert für die Schulen aber zunehmend Probleme.

Alle befragten Schulen (bis auf eine) liegen in immer stärker sozial segregierten Einzugsgebieten, was sich in einer zunehmend homogeneren Schülerschaft widerspiegelt. Die Kinder kommen zu deutlich über 90 % aus Familien mit nichtdeutscher Herkunftssprache, meist muslimisch, darunter mit immer stärkerem Anteil arabischer Herkunft. Ihre Familien leben zu einem sehr hohen Prozentsatz von Transferleistungsbezug. Die Eltern werden als „bildungsfern“ beschrieben, immer wieder werden die Interviews aufzunehmende Probleme in den Elternhäusern gelenkt, weshalb wir weiter unten genauer darauf eingehen wollen.

Problematische Entwicklungen kommen also sozusagen auch aus dem Lebensumfeld der Kinder und Jugendlichen und fordern die Schulen zunehmend über den eigentlichen Bildungsauftrag hinaus.

„Wir werden immer wieder mit Problemlagen innerhalb der Schule konfrontiert, die eigentlich aus dem Umfeld kommen, die von der Straße her kommen.“ (Schulleitung Lupinen-Schule)

Das Umfeld ist zunehmend homogen geprägt, die Schüler*innen erleben insofern eben keine Vielfalt, sondern verbleiben in ihren Herkunftsmilieus mit wenig Austausch.

„Unsere Kinder werden fast nur durch uns in die Welt geführt. Sie kennen außerhalb des Kiezes nichts. Ich sage immer, wenn ich in der XX. Klasse den Berlin-Rundgang mache, wenn dann zwei Kinder schon am Brandenburger Tor waren, ist das viel. Und wenn ich am U-Bahnhof Heidelberger Platz vorbeikomme und sage, Heidelberg ist auch eine schöne Stadt, dann sagen sie auch: Sind wir schon in Heidelberg?“ (Schulleitung Anemonen-Schule)

„Wir waren jetzt in den Ferien zweimal wandern. Wir fahren mit dem Bus und der Straßenbahn. Was ist denn eine Straßenbahn? Nie gehört, das wissen sie nicht. Sie wissen nicht, dass man nach drei Stationen mit dem Bus noch in Deutschland ist.“ (Hortleitung Maiglöckchen-Schule)

Einige Interviewpartner*innen berichten über Kinder und Jugendliche, die aus sogenannten Clan-Familien stammen. Sie berichten, dass diese Familien nicht auffallen und gern unter dem Radar bleiben, aber zum Teil selbstbewusst wirken. Dieses Thema ist seitens der Gesprächspartner*innen angesprochen, aber nicht vertieft worden.

Ein immer wiederkehrendes Thema ist die wachsende Rolle der Moscheen.

„Da wird ihnen ja auch erzählt, wie es eigentlich richtig ist.“ (Schulleitung Anemonen-Schule)

Eine Rolle spielen auch die angegliederten Koranschulen.

„Oh, es gibt ganz viele, die da (in die Moschee, d.A.) schon hingehen. Oder auch zum Unterricht. Wenn ich auf Arabisch die Koransuren lerne, ohne genau zu wissen, was dort steht. ...“ (Schulleitung Anemonen-Schule)

„Es sind wenige Kinder, also Jungs, die am Wochenende in die Koranschulen gehen. Mädchen auch, aber die lernen da eigentlich nur schreiben. Aber bei den Jungs ist das schon ein bisschen anders. Die gehen ja auch mal mit in die Moschee. Und dort wird ihnen das auch richtig erklärt.“ (Hortleitung Maiglöckchen-Schule)

Die *Lupinen-Schule* äußert große Bedenken über die wachsende Einflussnahme der Moscheen und spricht von „politisch reaktionären Kräften“. Große Enttäuschung wird geäußert über den gesellschaftlichen Rückschritt, eine Umgebung, die sich immer weiter entfernt von den Werten einer modernen Gesellschaft, Selbstbestimmung, Offenheit und Gleichberechtigung.

„Ich bin jetzt auch seit rund XX Jahren in Neukölln tätig. Und ich denke jetzt mit Blick auf meine Tätigkeit, dass wir hier Kinder in der Schule gehabt haben, die wir dahingehend erzogen haben, Jungen wie Mädchen, zu Gleichberechtigung, Unterschiedlichkeit, Selbstbestimmung, also alle diese Parameter haben wir ihnen immer wieder gebetsmühlenartig mitgegeben. Aber das führt nicht dazu, dass diese Generation sich mittlerweile schon verändert hat. Das Gegenteil ist der Fall. Das ist stagnierend bis rückläufig. (...)

Das liegt meiner Meinung nach daran, dass die Community in sich geschlossen ist und sich kontrolliert. Und dass die Einflussnahme von außen durch reaktionäre Kräfte erfolgreich war. Das heißt ... insbesondere durch den Ausbau der Moscheen. Durch die politische Einflussnahme der Moscheen.“ (Schulleitung Lupinen-Schule)

Die Wirkung der Moscheen und ihrer Angebote wird als unübersichtlich beschrieben. Es herrscht hier wenig Transparenz.

Auf die Frage, ob die Kinder verändert wieder von diesen in die Schule zurückkehren, antwortet die Schulleitung *der Anemonen-Schule*:

„Schwer zu sagen. Also, die Kinder lernen ganz früh dort, nichts zu sagen. Höchstens noch einmal bei den Kleinen, dass die erzählen, dass sie dort waren. Also die Klassen XX und dann sagt keiner mehr etwas.“

Die Interviewpartner*innen beschreiben immer wieder, dass zwischen der Schule und „der Straße“ oder „draußen“ eine Diskrepanz besteht. Das liegt weniger an der sozialstrukturellen Zusammensetzung der Schülerschaft, denn diese spiegelt mit ihren hohen Anteilen an sunnitisch-muslimischen Schüler*innen sehr wohl die Zusammensetzung der Nachbarschaft

wider. Es geht vielmehr um unterschiedliche Werteordnungen, für die Schule und Umgebungskultur stehen.

Das pädagogische Personal scheint sich zunehmend einem immer strikter organisierten „Außen“ gegenüberzusehen, soll aber die Werte einer modernen Gesellschaft vermitteln und die Erziehung auch entsprechend gestalten. Das wird zunehmend schwieriger.

Ein immer wieder angeführtes Beispiel ist der Druck, dem sich Mädchen und Frauen bezüglich ihrer Kleidung gegenübersehen.

Die pädagogische Mitarbeiterin einer Schule fasst das für sich zusammen:

„Ich als türkische Frau kann im Sommer nicht mit einem kurzen Kleid (über dem Knie) auf der Straße laufen. (...) Ich muss darauf achten, was ich allen Ernstes anziehe und wie ich gekleidet bin. Ich bin nicht so, dass ich sehr offen herumlaufe, aber trotzdem falle ich auf, weil ich kein Kopftuch trage.“

Das Kleidungsthema – aus einer anderen Richtung – wird hier beschrieben:

„Ein Beispiel: Wir haben eine Schülerin mit (einem europäischen d.A.) Migrationshintergrund. Sie zieht sich anders an. Die wird in der großen Pause von allen angesprochen. Wieso bist du so anders? Wieso bist du anders gekleidet? Wo ich dann sage, das kann doch nicht sein. Aber das dulden wir. (...)

Da kann ich nur sagen, da können wir kaum was verändern, wenn so eine Grundhaltung in Neukölln herrscht.“ (Schulsozialarbeit Lupinen-Schule)

Die Schulleitung der Lupinen-Schule erläutert:

„Also es gibt auch Familien, die wir kennenlernen durften, die ganz offenherzig gesagt haben, sie möchten sich dem Druck der Straße nicht beugen, sie sind in ihrer politischen und religiösen Sichtweise moderat bis tolerant und würden ihrer Tochter nicht unbedingt vorschreiben, dass diese ein Kopftuch trägt. (...) Und spätestens dann, wenn das Mädchen kein Kopftuch trägt und dann auch von Seiten der Männer, der Jugendlichen auf der Straße belästigt wird, führt das, wenn ein Bruder in der Familie ist, dazu, dass der Bruder dann zwangsweise, um die Ehre der Familie aufrechtzuerhalten, in Erscheinung treten muss.“

Die Problemlagen an den Schulen lassen sich also unmöglich losgelöst von den Bedingungen im Außen betrachten, sie sind vielmehr ein Ausdruck eines gesellschaftlichen Wandels. Einige unserer Gesprächspartner*innen haben einen muslimischen Migrationshintergrund und kennen Neukölln schon sehr lange. Übereinstimmend schildern sie die Schranken und eine Veränderung im Vergleich zu dem Neukölln, das sie zum Teil noch aus ihrer Kindheit kennen.

Eine Schule erklärt sich den Wandel durch immer neue Wellen von Zuzüglern im Bezirk, zuletzt eben die Flüchtlingswelle von 2015 ff. Interessanterweise wird in keinem einzigen Interview diese neue Einwanderungswelle konkret thematisiert. Erwähnt werden immer wieder „syrische Kinder“ oder „Flüchtlingsfamilien“ in einem speziellen Kontext, nie aber wird verallgemeinert oder dies problematisiert. Im Gegenteil sind wir in den Gesprächen auf grundsätzlich große Offenheit für die Situation der verschiedenen Menschen, damit auch der Flüchtlinge, in Neukölln gestoßen. Frustration wurde eher über die Veränderung der Außenbedingungen geäußert, über einen schleichenden Wandel hin zu einem neuen als intolerant erlebten Konformismus.

Allerdings gibt es durchaus auch dazu differente Einschätzungen. Eine der in der DEVI-Befragung von 2019 interviewten Schulen, *die Krokus-Schule*, obwohl von den äußeren Rahmenbedingungen mit den anderen vergleichbar, schildert keine größeren Problemlagen. Sollten Probleme auftauchen, setzte die Schulsozialarbeit direkt an und unterstützte bei der Bearbeitung. Es herrsche eine gute Schumatmosphäre und Themen wie Interkulturalität und Interreligiosität stünden im Fokus und würden im Schulalltag auch gelebt.

Probleme und Konflikte

Den meisten der befragten Schulen ist gemein, dass sie die Dringlichkeit des Handelns recht allgemein fassen und ihre Problemlagen in ihrer Vielfältigkeit sehr umfassend schildern.

Dazu gehören auch immer wieder die Themen Respektlosigkeit und mangelnde Sozialkompetenz.

„Also, die Kinder haben wenig Sozialkompetenzen. Je älter sie werden, desto schlimmer wird es auch. Sie haben große Probleme untereinander. Das geht in Richtung Mobbing. Die Schule steuert wirklich dagegen mithilfe der Sozialarbeiter, aber es ist eine Baustelle ohne Ende. Das Sozialverhalten ist nicht gut.“ (Hortleitung Maiglöckchen-Schule)

Die Schulsozialarbeit der *Mohn-Schule* hat in der 2019er Befragung häufige Auseinandersetzungen und auch Gewalt zwischen den Schülern als großes Problem an der Schule benannt. Es fehle gegenseitiger Respekt.

Insofern sind Problemlagen mit religiösem Hintergrund, welche unsere Befragung fokussiert, nur ein Ausschnitt einer umfassenderen problematischen Situation.

Die Schulleitung der *Lupinen-Schule* erklärt das so:

„Oftmals sind die Konflikte, die ja auf den ersten Blick einen religiösen Hintergrund haben, nicht unbedingt wirklich religiöser Natur. (...) Da ist Religion eher eine Form von Machtinstrument, mit der man versucht, seine persönlichen Sichtweisen (...) mit Nachdruck in den Vordergrund zu schieben.“

Insofern ist es eben wichtig, unsere folgenden Schilderungen mit einem weiter gefassten Blick zu betrachten. Die Entwicklungen sind Kumulationspunkte von Konfliktlagen der direkten Umgebungsgesellschaft und Elternhäuser und gleichzeitig eben auch Ausdruck allgemeiner Konflikte zwischen den Kindern und Jugendlichen untereinander. Darüber hinaus markieren sie Reibungspunkte mit dem vielleicht nicht in allen Punkten akzeptierten System Schule bzw. der Werteordnung, für die die Schulen stehen.

Welche Themen haben nun unsere Gesprächspartner*innen angesprochen, als wir sie um die Einschätzung zur Situation an ihrer Schule betreffend konfrontativ formulierter Religionsbekundungen gebeten haben?

Themencluster Lebensregeln des Islam

Zu diesem Themenbereich haben sich alle Schulen in den Tiefeninterviews mehr oder weniger umfassend geäußert. Darunter fallen Bekleidungsregeln, Fastenregeln, Gebetsregeln und so weiter. Diese Themen spielen im schulischen Alltag an Schulen mit einer überwiegend muslimischen Schülerschaft eine deutlich erkennbare Rolle.

Es bleibt nicht dabei, dass diese Regeln bekannt sind, die Schüler*innen sich privat für eine strengere Auslegung des Islams entscheiden und beispielsweise – um beim Klassiker zu bleiben – sich für das Tragen des Kopftuches entscheiden. Sondern zunehmend beherrschen derartige Auffassungen den Mainstream, womit immer klarere Forderungen verbunden sind, dass diese Regeln auch von anderen einzuhalten seien. Das gilt dann auch für das pädagogische Personal, sofern es selbst einen muslimischen Migrationshintergrund hat.

Die *Lupinen-Schule* stellt Beispiele vor, wo pädagogische Mitarbeiterinnen auf ihre „sommerliche Kleidung“ angesprochen wurden, auch Schülerinnen werden „immer wieder von Mitschüler*innen darauf (auf ihre sommerliche Kleidung d.A.) angesprochen“. Von diesen „subtilen Angriffen erfährt der Lehrkörper nur, wenn sich Schüler*innen diesem anvertrauen“.

Ein Schüler syrischer Herkunft greift eine Mitarbeiterin mit muslimischem Migrationshintergrund an und erläutert, dass er ihr leider keinen Respekt entgegenbringen kann, weil sie kein Kopftuch trägt.

Eine massive Auseinandersetzung schildert die Schulleitung der *Anemonen-Schule*.

„Wir haben hier einen XX-Klässler und eine arabischstämmige Mitarbeiterin, eine ganz moderne. Und da sagt der Junge. Also, auf Sie höre ich nicht, Sie sind ja eine ganz schlechte Muslima. So wie Sie aussehen, kein Kopftuch ... Das war dann ein sehr langer Prozess, dass ich sagte, der Schulfriede ist gestört, Ich habe dann die Eltern bestellt, aber der Vater hat seinen Sohn eher bestärkt in seinem Verhalten. (...) So, der wurde dann der Schule verwiesen, hat aber ein halbes Jahr gedauert.“

Die Schulsozialarbeit der *Margeriten-Schule* schildert einen Fall, wo ein Junge in „sehr traditioneller Kleidung“ gegenüber den Lehrern aggressiv aufgetreten ist und diese sogar zum Teil Angst vor dem Schüler entwickelt haben. In der folgenden Debatte führte der Schüler die aus seiner Sicht unangemessene Behandlung durch die Lehrerschaft (Benotung, Sanktionen) auf seine Kleidung zurück und äußerte, er würde diskriminiert.

Auch Themen rund um den Bereich regelkonforme Ernährung sind häufig an den Schulen.

Am meisten genannt werden hier das Fasten und das Dringen auf „halale“, also im Islam akzeptierte, schulische Essensangebote.

Die Schulen stellen sich dabei sehr klar auf ihre Schülerschaft ein und ermöglichen das gewünschte Schulessen.

„Es ist so, dass wir hier auf gar keinen Fall von den Kindern verlangen, dass sie etwas essen, was sie nicht möchten. Wir haben hier einen sehr geschmeidigen Umgang. Es gibt Schauteller, wo man sehen kann, was gibt's bei Menü 1 und bei Menü 2. Dann können sie immer noch sagen, ich möchte nur Kartoffeln. Ich möchte nur Reis. Ich möchte Fleisch. Ich möchte kein Fleisch.“ (Hortleitung Maiglöckchen-Schule)

„Eine sehr wichtige Frage, wenn wir berichten, dass wir hier auch eine Mittagsversorgung haben, ist, dass sichergestellt ist, dass das Essen eben halal ist. Wo wir ja schon dazu neigen, ihnen (den Eltern, d.A.) die Frage zu stellen, ob sie wirklich ernsthaft glauben, dass das bei unserer Schülerschaft nicht der Fall sein könnte.“ (Schulleitung Lupinen-Schule)

Tatsächlich sei einmal ein Fall aufgetreten, wo eine Mutter vom Küchenpersonal eine Einkaufsrechnung angefordert habe, um zu überprüfen, wo und was eingekauft wurde.

Auf das Fasten im Ramadan wird zum Teil viel Wert gelegt. Die *Lupinen-Schule* bestätigt, dass sogar Lehrer*innen mit muslimischem Migrationshintergrund mehrfach darauf angesprochen werden, ob sie fasten und falls nein, warum sie nicht fasten.

Ebenfalls an dieser Schule schätzt die Schulsozialarbeit die Lage gerade für die Gruppe der Aleviten schwierig ein.

„Wenn dann Fastenzeiten kommen, biete ich auch Klassenrat an. Ich frage dann auch nach, wer fastet und wer Aleviten sind. Ich weiß, wer Aleviten sind. Die trauen sich aber nicht zu melden oder melden sich und sagen, sie fasten auch, obwohl ich weiß, dass sie nicht fasten.“

Einige Schulen erwähnen, dass es immer wieder vorkommt, dass Mütter von Schüler*innen männlichen Mitarbeitern nicht die Hand geben und umgedreht Väter den weiblichen Mitarbeiterinnen nicht die Hand reichen. Darauf wird aber nicht gesondert eingegangen.

Eine Schule hat Erfahrungen mit dem Thema Gebetsregeln gesammelt. Eine Schülerin hätte eine Online-Konferenz während des Lockdowns mit dem Hinweis verlassen, sie müsse jetzt beten. Die Bitte an die Eltern, dazu Stellung zu nehmen, war vergeblich, da diese mit Verweis auf die feststehenden Gebetszeiten sich vollständig hinter ihre Tochter stellten. Sie kündigten ein ähnliches Verhalten auch zukünftig an, sollten Gebetszeiten mit schulischen Erfordernissen kollidieren.

Die *Lupinen-Schule* erläutert, dass vor einigen Jahren ein Gebetsraum gewünscht wurde, das sei jedoch in letzter Zeit kein bedeutsames Thema mehr gewesen.

Themencluster Umgang mit anderen Religionen und Minderheiten

Zu diesem Themenbereich haben sich die Schulen in den Tiefeninterviews von sich aus ausführlich geäußert. Dabei gab es verschiedene Schwerpunkte.

An vielen Schulen steht bei der Beschäftigung mit den Weltreligionen im Lebenskunde- oder Ethikunterricht ein Besuch in einer Synagoge oder einer Kirche an. Hier kam es an einigen Schulen zu ähnlich gelagerten Schwierigkeiten.

„Wir machen ja auch Weltreligionen in der XX. Klasse und dann besuchen wir natürlich auch eine Synagoge oder Kirche.“ Und das Betreten einer Kirche, das ist schon so, als ob das Teufelszeug ist.“ (Schulleitung Anemonen-Schule)

Die Schulleitung der *Anemonen-Schule* erläutert weiter.

„Es ist ja schon das Wort ‚Allah‘. Es wird ja nicht gesagt ‚Gott‘, das ist ja nur das arabische Wort für Gott. Ich bin sicher, die meisten Kinder wissen gar nicht, dass das derselbe Gott ist, den die Christen und Juden haben. Es wird nur von Allah gesprochen. Es ist nur der eigene Gott.“

Ähnlich beschreibt es die Schulleitung der *Lupinen-Schule*.

„Wir haben Fälle, die eigentlich immer wiederkehren. Wenn z.B. im Rahmen des Unterrichts die großen Religionen in ihrer Schnittmenge betrachtet werden. Und dann auch Besuche in Kirchen, Synagogen oder Klöstern auf dem Programm stehen. Dann ist es offensichtlich, wenn ein Jugendlicher mit muslimischem Hintergrund nicht teilnimmt. (...) Ich bin dann von Seiten des Lehrers gebeten worden, doch auf die Mutter zuzutreten und darauf hinzuweisen, dass egal wie ihre persönliche Betrachtung ausgerichtet ist, dass das eben ein Unterrichtsinhalt ist. Ich tat dieses und habe dann auch einen Brief geschrieben (...) Sie hat dann zurückgeschrieben, dass das ihre Entscheidung ist (und sie daran nichts ändern würde d.A.)“

Auch die *Krokus-Schule* bestätigt in der Befragung von 2019 Fälle, in denen Eltern ihren Kindern den Besuch einer Synagoge verbieten wollen.

Vor allem die *Lupinen-Schule* hat sich explizit zum Thema Umgang mit Minderheiten an der Schule geäußert. Hier werden sowohl Kinder mit osteuropäischem Migrationshintergrund genannt, die einer christlichen Glaubensrichtung zugehörig sind, muslimische Kinder, die keine Sunniten sind (hier Schiiten und Aleviten) und Kinder ohne Migrationshintergrund, also deutsch-autochthon. Alle diese Gruppen sind massiv unterrepräsentiert und erleben insofern ihre Stellung als die einer *Minderheit*.

Zu den Problemen der nicht-sunnitischen Muslime wird Folgendes dargestellt:

„Wir haben darüber hinaus Schüler, die zwar Muslime sind, die aber nicht unbedingt Sunniten sind, Schiiten sind, wir haben alevitische Kinder, und bei denen ist zu beobachten, dass sie sich in ihrer kulturellen Ausrichtung eher zurückhaltend verhalten. Bisweilen ihre Kultur, ihren Background eigentlich komplett zu verbergen suchen. Das hängt wiederum davon ab, wie charakterlich stabil sie sind und inwieweit sie sich selbstbewusst auftretend verhalten und dem etwas entgegensetzen. In der Tendenz würde ich sagen, ist es aber eher so, dass sie zurückhaltend sind. Und im schlimmsten Fall sogar die eigenen kulturellen Wurzeln verleugnen.“

Die Schule beschäftigt auch alevitische Mitarbeiter*innen, die das genauso erleben und durch ihren wachsamem Blick auf diese Kinder bestätigen können.

Eine interessante Einschätzung trifft die Schulleitung der *Lupinen-Schule* zu den deutsch-autochthonen Schüler*innen.

Es gebe drei Kategorien dieser Schüler*innen.

Die erste Kategorie bilden diejenigen, die keinerlei Probleme haben. Sie sind im Kiez verortet, kennen ihre Mitschüler*innen vielleicht aus der Grundschule, spielen zusammen Fußball usw. Die zweite Kategorie ist nicht so gut eingebunden, wird als „schwächer“ bezeichnet, erlebt aber kein klassisches Mobbing. Die dritte Kategorie leidet und wird Opfer von Belustigung und Abwertung, speziell wenn sie irgendwelche Spezifika an sich hat, beispielsweise selbst psychische Instabilitäten zeigt.

Die Hortleitung der *Maiglöckchen-Schule* äußert sich auch zum Themenbereich und schildert einen Fall, der stark irritiert hat.

Ein Mädchen äußerte sich zu einem Konflikt (arabisch-syrisch, wird nicht konkretisiert d.A.), dass die anderen die „Erzfeinde“ wären, meinte aber die innerethnischen Gruppen an der Schule.

„Kein Mensch weiß, wie sie darauf gekommen ist. Hat ihr Bruder gesagt. Wer hat das denn deinem Bruder gesagt? Weiß ich nicht. Ich sage, das ist doch nicht dein Ernst. A. und T., das sind doch nicht deine Feinde. Kinder haben keine Feinde. Ihr seid Kinder. Sie wollen spielen,

du willst spielen. Die lernst gerne, die lernen gerne. Die wollen Spaß, du willst Spaß. Hier gibt es keine Feinde.“

Weiter schildert die *Maiglöckchen-Schule* ein Verhalten, dass sie als „zunehmend territorial“ bezeichnet.

„Das hat mich ziemlich erschreckt, muss ich sagen. Nur Araber dürfen beim Fußball mitspielen. Nur Türken dürfen mit ins Gebüsch. Ich helfe gerne Erzieherin XX bei der Begleitung von Klasse XX, aber ich stelle mir einfach vor, das sind alles Türken.“

Zum Verhältnis zwischen muslimischen und christlichen Kindern erläutert die Hortleitung:

„Das ist eigentlich der nächste Konflikt, den ich hier kommen sehe. Nämlich im Verhältnis zwischen den muslimischen und christlichen, vor allem russischen, Kindern.

Weil das Aufeinanderprallen dieses christlichen Gedankens ... Es wird ja überall Rücksicht genommen, dass es ja nicht zu viele Tannenbäume gibt und nicht zuviel Weihnachtsschmuck und ja nicht in die Kirche gehen usw. (schildert Beispiel aus einer nahe gelegenen Freizeiteinrichtung, wo Weihnachtsschmuck mit Blick auf die Besucherschaft abgelehnt wurde.)

Die osteuropäischen Familien, die sind ja sehr verbunden damit. Da fehlt es doch an Toleranz. (...) Weil auch sehr viele von den asiatischen Kindern sehr christlich sind.

Und ich glaube, das wird sich klären in den nächsten Jahren, dass da etwas unternommen wird in diese Richtung, dass man sich wieder annähert. Sonst gibt es ja nie ein entspanntes Miteinander.“

Nur wenige Schule äußern sich zum Themenfeld Antisemitismus und Israel-Feindlichkeit. Dies geschieht jedoch nicht explizit, sondern wird in einen Gesamtrahmen eingebunden.

Die Schulleitung der *Anemonen-Schule* hat Folgendes beobachtet:

„Und dann will man Israel aus dem Atlas rausschneiden und übermalen. Das kommt immer mal wieder vor. Dabei wissen sie nicht einmal, was Israel ist. Aber das kommt von zu Hause ... da gibt es ja hunderte arabische Fernsehsender, die nicht mit ARD und ZDF vergleichbar sind.“ (Schulleitung Anemonen-Schule)

Die Schulleitung der *Lupinen-Schule* stellt dar, dass Unterrichtsthemen, die das Judentum betreffen oder einbeziehen, insbesondere bei arabischen Schüler*innen ein Reizthema sind.

„Stark verfestigte Vorurteile machen Diskussionen schwer. Hier bedarf es einer guten Vorbereitung und Durchführung.“

Themencluster Geschlechterrollen und Sexualität

Fast alle befragten Schulen lenkten von selbst einen Fokus auf diesen Themenbereich und schilderten ihre Sicht umfangreich und plastisch. Dabei ging es vor allem um die Rolle der Mädchen und Frauen, eine extrem aufgewertete Mutterrolle und eine zunehmende Sexualfeindlichkeit schon an Grundschulen.

Die Interviewpartner*innen zeichneten ein deutliches Bild von stark zementierten Geschlechterrollen, aus denen man sich nur unter großen Schwierigkeiten lösen kann. Die Rolle der Frauen und Mädchen ist dabei zu Hause, liegt in der Betreuung von Heim und Kindern, Erwerbstätigkeit ist nicht vorgesehen. Sowohl Frauen als auch Männer bekämen sehr viel Bestätigung für dieses traditionelle Modell, das Umfeld verlange es geradezu. Erwerbstätigkeit der Frauen ist nicht erwünscht.

„Die Männer kriegen soviel Anerkennung, so viel Wertschätzung (für dieses Modell d.A.) Das fängt schon beim Jobcenter an. Das heißt, von diesen Frauen, die jetzt staatlich unterstützt werden, kamen sehr viele zu mir und meinten, ich möchte arbeiten. Ich darf aber nicht, weil wir ja vom Staat etwas bekommen. Ich soll zu Hause bleiben und Kinder gebären, weil wir Kindergeld bekommen.“ (Schulsozialarbeit Lupinen-Schule)

Ähnlich frustriert äußert sich die *Anemonen-Schule*.

„Ja, es zählen nur die Männer. Das wird ihnen eingepflanzt. Und leider hat das auch zugenommen. Und ob ich da jetzt sage, Bildung ist das Wichtigste. Das interessiert überhaupt nicht. Heiraten, Kinder kriegen, das war´s.“

Wozu dann überhaupt noch pädagogische Bemühungen, fragen sich die Mitarbeiter*innen.

„So, und wir reden über Bildung? Wie soll ich, wie sollen wir die Kinder erreichen? Wenn Sie wissen, dass wenn sie verheiratet sind, es sozusagen eine große Ehre für die Familie ist. Anerkennung. Soll ich dann den Schülerinnen erklären, das ist falsch, wie deine Mutter denkt oder deine Familie? Ich komme doch gar nicht an sie heran. Weil sie doch so großgeworden sind.“ (Schulsozialarbeit Lupinen-Schule)

Die begrenzten Einflussmöglichkeiten der Schule schildert auch *die Anemonen-Schule*.

„Man muss wissen, die wichtigsten Menschen für ein Kind sind ja die Eltern, die Familie. Das ist normal. Was die sagen, ist dann leider auch normal. Da können wir jetzt viele Projekte machen ... Man hat dort eine Ansammlung an großen Communities, wo ich nicht Deutsch

lernen muss. Und das Schlimme ist, dass den Mädchen oft in den Familien eben ganz klar vermittelt wird: Bildung ist nicht das Ziel. Individuum musst du nicht sein.“

Die Schulleitung der *Lupinen-Schule* begleitet ihre Schülerschaft schon viele Jahre und hat beobachtet, dass ein Ausbrechen aus „diesem System“ schwierig ist und meist nicht in Angriff genommen wird.

„Irgendwann sind die Frauen auch so in ihrer Rolle verfangen, dass sie sich schicksalhaft ihrem Leben gegenüber oder was das Leben für sie vorgesehen hat, ergeben. Und dann stellen wir natürlich immer wieder fest, dass nach einer gewissen Zeit, und das betrübt uns ja so, die Dinge auch von den Frauen auf die Kinder umgelegt werden. (...) Am Ende ist es schon, muss man sagen, fast ein Reflex, es wird im Grunde nur transportiert, es wird weitergegeben. Und es wird eben nicht im Sinne des Sich-Veränderns etwas mit auf den Weg gegeben, wo man vielleicht sagt: Mach nicht die gleichen Fehler wie ich.“

Immer wieder wird von den Gesprächspartner*innen die besondere Rolle der Mutter und Mutterschaft in den Herkunftsfamilien ihrer Schüler*innen erwähnt. Die hohe Wertschätzung in der Community für die Mütter, besonders von mehreren Kindern, prägt auch die nachwachsenden Generationen. Sie prägt Jungen im Umgang mit Mädchen und Frauen und sie prägt Mädchen, wenn sie für sich Zukunftsvorstellungen entwickeln.

Die Mädchen akzeptieren regelmäßig ihre künftige Rolle in diesem klar formulierten Werteprofil, nämlich zu heiraten und Kinder auf die Welt zu bringen, und erwarten und erleben im Gegenzug die Anerkennung und Wertschätzung des unmittelbaren Umfeldes.

Daran gekoppelt bleibt aber die starke Erwartungshaltung im Außen, möglichst wenig an den Gegebenheiten zu ändern, etwa Berufswünsche zu formulieren oder neue Erfahrungswelten zu avisieren – und die dominantere Rolle der Jungen und Männer zu akzeptieren und nicht weiter zu hinterfragen.

Die Rolle der Jungen und Männer wird in den Gesprächen seltener adressiert. Aber auch sie werden in die erwartete Rolle hineingeleitet und insofern in gewünschte Muster. Sie „lernen“ beispielsweise zu Hause, wie man mit Mädchen und Frauen umgehen soll.

„Wie sollen die Jungs denn, wenn sie so ein Vorbild ihrer Väter haben, wie sollen sie sich gegenüber ihren Müttern (und später Mädchen d.A.) verhalten? Man sieht es doch im Gespräch. Wir bekommen hier vieles mit. Wie er mit seiner Mutter umgeht. Dann wissen Sie, wie das zu Hause läuft.“ (Schulsozialarbeit Lupinen-Schule)

Die *Anemonen-Schule* spricht von sich aus einen weiteren Themenbereich an, der immer wieder für Irritation sorgt.

„Was wahnsinnig zugenommen hat, ist, dass alles Körperliche irgendwie Pfui ist. Das hat ja auch Auswirkungen, wenn mein eigener Körper irgendwie unangenehm ist. Wenn dann nicht einmal Jungen mit Jungen nackt duschen wollen, sondern eine Unterhose anhaben. (...) Und ich denke, es sich schwierig, wenn der Körper und alles Nackige ganz etwas Furchtbares sind. Ich meine, man kann doch Sexualität nicht unterdrücken. Und ob das dann so in die richtigen Bahnen gelenkt wird?“

Das hat auch Wirkungen auf den curricular vorgesehenen Sexualkundeunterricht an der Schule.

„Und Sexualkunde, da möchten sie auch keinen Unterricht. Das ist grauenhaft. (...) Also, wir sagen nicht mehr an, nächste Woche findet das statt. Sonst fehlt die Hälfte. Aber es ist schade. Das macht es ja so schwer.“

Auch die Schulsozialarbeit der *Margeriten-Schule* schildert einen Fall, bei dem es um Scham und Konformität zum Glauben ging.

„Eine Schülerin hatte permanent Unterleibsschmerzen und konnte deshalb nicht zum Unterricht kommen. Das Problem war, einen Arzt zu finden, der das diagnostizieren konnte. Also zum deutschen Arzt, zur deutschen Ärztin geht sie nicht. Man musste dann jemanden finden, der in ihre Religion passte.“

Für die *Mohn-Schule* bestätigt die Schulsozialarbeit in der 2019er Befragung etwas allgemeiner, dass die Rollenbilder ein permanent spürbares Problem seien, was sich vor allem unterschwellig äußert.

Themencluster Besondere Vorfälle und Radikalisierungstendenzen

Einige Schulen berichten von Fällen, die sich aus ihrer Sicht sehr problematisch gestalten, unübersichtlich sind oder bei denen Schüler*innen Gewaltaffinität oder Radikalisierungstendenzen zeigen. Dabei handelt es sich erwartungsgemäß um Ausnahmen, dennoch ist ein wacher Blick auf bestimmte Entwicklungen angezeigt.

Zwei Schulen schildern drastischere Vorfälle.

Die Margeriten-Schule sah sich mit einem Schüler konfrontiert, der äußerst aggressiv auftrat, einen pädagogischen Mitarbeiter als „ungläubigen Hund“ beschimpfte und auch Amok-Drohungen äußerte. Der Fall wurde an die Operative Gruppe Jugendgewalt (OGJ) und das LKA Berlin übergeben. Der Schüler wurde von der Schule verwiesen.

Ein anderer Schüler der *Margeriten-Schule* aus einer syrischen Flüchtlingsfamilie zeigte ebenfalls ein sehr befremdliches Verhalten. Seine Lehrerin bedrohte er mit folgenden Worten.

„Also in der Schule haben Sie das Sagen, und ab dem Schultor habe ich das Sagen und meine Gang.“ (Schulsozialarbeit Margeriten-Schule)

Dieser Schüler war bereits strafrechtlich aufgefallen und zeigte sich sehr respektlos und aggressiv.

„Er sollte dann einen Anti-Gewalt-Kurs machen. Er hatte vor der Klassenkonferenz eben keinen Respekt. Er hatte keinen Respekt vor den XX-Lehrern. Also, für mich war das nur eine Frage der Zeit, dass der mal einen Lehrer angreift.“

Der Schüler musste schließlich ebenfalls die Schule verlassen.

Die *Lupinen-Schule* berichtet weniger von Gewaltvorkommnissen, sondern schildert einen Fall, bei dem sich Anzeichen für eine Radikalisierung erkennen ließen.

In einer von der Schule für ursprünglich interne Zwecke verfassten und uns hier zur Verfügung gestellten Darstellung heißt es:

„Ein Schüler der XXten Klasse brachte in der Schule seine Sympathie für die salafistische Szene zum Ausdruck. Auch wurde er von Schülern auf der Straße bei öffentlichen Veranstaltungen als Teilnehmer gesehen. Pierre Vogels Reden wurden von ihm vertreten. Im Zuge dessen gab es ein Elterngespräch im Beisein der Schul- und Klassenleitung. Die Mutter stritt Zugehörigkeiten ab und distanzierte sich von Ideologien dieser Art.“

Es handelte sich dabei um eine besonders auffällige Entwicklung, in der er sich jedoch nicht grundsätzlich in Opposition zu den anderen Schüler*innen befand.

„Wir hatten eine Zeit gehabt, da gab es Tendenzen von einem politischen Islam, von Radikalisierung. Wobei unsere Kinder vom Alter her zwischen X und Y Jahren sind, sodass wir wiederum sagen können, dass das in den seltensten Fällen auch klar unterlegt ist. Das hat meistens in der Ausprägung auch so einen Charakter von Popkultur. (...) In der Zeit, als Pierre Vogel in den Medien stark vertreten war, war das jemand, der bei den Schülern, die eine Tendenz zum politischen Islam hatten, sehr angesehen war und zum Gesprächsthema wurde.“ (Schulleitung Lupinen-Schule)

Überraschend wenig Raum in den Interviews nimmt die Debatte um den Umgang mit dem Mordfall Samuel Paty ein. Nachdem der französische Geschichtslehrer im Oktober 2020 Opfer eines islamistischen Täters wurde, weil er einigen seiner Schüler die Mohammed-Karikaturen des Satire-Blatts Charlie Hebdo vorgestellt hatte, zeigte ein breiter gesellschaftlicher Konsens neben dem Schock eine umfassende Solidarität und Unterstützung. Auch in Deutschland schlossen sich viele den Beileidsbekundungen und der Solidarisierung an, auch an Schulen wurden Schweigeminuten abgehalten und des Opfers gedacht.

In Berlin jedoch waren diese Schweigeminuten nicht unumstritten.

„Mit einer Mischung aus Solidaritätsgefühl und Sorge sehen Berlins Schulen der Schweigeminute für den ermordeten französischen Lehrer Samuel Paty an diesem Montag entgegen. Die Sorge gilt vor allem jenen muslimischen Schülern, die zu Hause oder in ihren Communities mehr Wut über das Zeigen der Mohammed-Karikaturen als Betroffenheit über den Mord vermittelt bekommen. Etliche Schulen überlegen, wie sie Störungen während der Schweigeminute vermeiden oder abfangen können.“ (Tagesspiegel, 02.11.2020)

Zu diesem Themenkomplex hat sich nur *die Lupinen-Schule* geäußert. Hier ging es jedoch nicht um die Abhaltung von Gedenkminuten, sondern um die grundsätzliche Bewertung des Geschehens.

Die meisten Schüler*innen – so die Schulleitung *der Lupinen-Schule* – lehnten die Tat ab.

„Das Thema Samuel Paty ist hier nicht verschwiegen worden. Und es gibt ja immer auch eine Gruppe von Kindern und Familien, die Muslime sind, es könnten aber genauso gut Christen sein, das heißt sie stehen zu dem, haben aber ansonsten ein sehr tolerantes und wie ich finde normal ausgeprägtes Demokratieverständnis. Nicht nur dass sie sagen, nach unserem Glauben kann man so etwas gar nicht rechtfertigen, sondern sie lehnen so etwas ab.“

Dennoch äußerten sich einzelne Schüler*innen auf eine bedenkliche Weise:

„Die Schüler, die Probleme bereiten sind meistens die, die über ein gering ausgeprägtes religiöses Verständnis verfügen und auch nicht nach deren Grundmuster leben. (...) und die es dann aber unter Umständen begrüßen würden und sagen, ja klar musste der Kopf ab. Solche Sachen gibt es.“

Insgesamt haben die befragten Schulen sich jedoch nicht zu der Debatte um die Schweigeminuten in den Klassen positioniert.

Die Elternhäuser

In vielen Tiefeninterviews nahm der Themenbereich Häusliches Umfeld / Elternhäuser einen auffallenden Raum ein. Den Interviewpartner*innen war es wichtig herauszustellen, dass hier

aus ihrer Sicht Fehlentwicklungen zu erkennen waren, welche sich dann stark auf die Kinder auswirken.

Trotz der Fokussierung auf Mutterschaft und Familie sind irritierenderweise viele Familien eben nicht ausreichend funktional und können die Kinder in ihrer Entwicklung nicht gut unterstützen.

Die Schulleitung der Lupinen-Schule beschreibt ihre Elternschaft so:

„Es ist frustrierend, in welchem Zustand sich die Elternhäuser befinden, sie sind eigentlich komplett überfordert. Desolat aufgestellt, ungeordnet, unübersichtlich und ohne jede Strukturen. Alleinerziehend, nicht alleinerziehend, Männer, die drogensüchtig sind, die fremd gehen (...), Kinder, die kein eigenes Zimmer haben und zwischen Cousins/Cousinen, Onkels usw. hin- und herwandern. Es ist keine Kontinuität im Familienleben zu beobachten.“

Die Schulleitung *der Anemonen-Schule* erläutert, dass bei den Eltern ihrer Schule ein grundsätzliches Bildungsproblem herrscht, das sich dann auch auf Grundfertigkeiten der Kinder erstreckt. So sei der Wortschatz der Kinder unzureichend für die benötigte Unterrichtssprache.

„Die Alltagssprache beherrschen die Kinder natürlich. Es gibt die Alltagssprache und die Unterrichtssprache. Die Unterrichtssprache ist etwas ganz anderes. Sie könnten sich mit jedem unserer Kinder gut unterhalten und würden zufrieden gehen.

Aber neulich, da hatte ich eine XX-Stunde zu halten. Da ging es um YZ. Und ja, da ist jedes zweite Wort nicht vorhanden im Wortschatz.

*Und der Wortschatz in den Muttersprachen ist auch nicht größer. Wir haben hier eine*n arabischsprachige*n Mitarbeiter*in, welche*r auch Hocharabisch spricht und man merkt, die Eltern verstehen diese*n Mitarbeiter*in nicht, weil ihnen die Vokabeln nicht geläufig sind.“*

Familien, deren Bildungshintergrund deutlich besser ist, verziehen in andere Gegenden der Stadt, unabhängig von ihrer kulturellen und sprachlichen Herkunft, das gelte bei der Schülerschaft *der Anemonen-Schule* eben vor allem für muslimische, z.B. arabische Familien.

Es ist zum Teil schwierig, die Eltern der Schüler*innen überhaupt zu erreichen. Es werden vielerlei Versuche unternommen, mit den Eltern ins Gespräch zu kommen und sie niedrigschwellig anzusprechen.

Leider gelingt das nicht immer sehr gut, wie *die Lupinen-Schule* erläutert:

„Wir erreichen einen geringen Teil, das sind aber in der Regel die, die so aufgestellt sind, wie man sich das eigentlich auch vorstellt und es aus seiner eigenen Biografie eigentlich ein Stück weit auch kennt.

Aber wir haben einen überwiegenden Teil an Eltern, die bisweilen nicht alphabetisiert sind – dennoch das ist nicht immer eine Entschuldigung, es gibt auch welche, die sind nicht alphabetisiert, aber sind trotzdem in ihrem Auftreten so, dass man merkt, da ist ein ernsthafter Wille zur Erziehung vorhanden. Aber es gibt eben viele, die dazu nicht bereit und auch nicht in der Lage sind.

Und da scheitert dann auch der Versuch der Elternarbeit, weil natürlich auch die Kontaktaufnahme in der Art und Weise nicht möglich ist, schon gar nicht eine kontinuierliche, wie wir sie in der Art und Weise pflegen, dass wir sagen, dass wir einmal im Monat auch ein Elterncafé machen und uns wünschen, dass da viele hinzukommen.

Also, es geht gar nicht darum, dass da noch irgendwelche Bildungsaufträge lanciert werden, sondern es geht eigentlich nur darum, dass eine Begegnung stattfindet, dass ein Austausch stattfindet, dass ein Vertrauensverhältnis noch einmal aufgebaut wird, sodass die Eltern nicht nur immer dann in die Schule gebeten werden, wenn es einen Konflikt gibt, der geklärt werden muss, sondern dass man sagt: Wie schön, dass du da bist. Oder: Wie geht's dir? Schau mal hier, da sitzt noch Frau Sowieso. Lass uns doch gemeinsam die Zeit verbringen.“

Dennoch bemüht sich *die Lupinen-Schule* weiterhin sehr, den Kontakt zu den Eltern ihrer Schüler*innen aufzubauen und aufrechtzuerhalten, u. a. durch aufsuchende Sozialarbeit, d.h. auch Besuche in den Elternhäusern und einen speziellen Schwerpunkt auch der Schulsozialarbeit.

Einen anderen sehr initiativen Ansatz in der Elternarbeit erläutert die Hortleitung *der Maiglöckchen-Schule*.

Trotz aller Schwierigkeiten sei der Umgang mit den Eltern gut und diese wären auch erreichbar.

Interessanterweise seien die Eltern für eine offene Ansprache durchaus bereit, obwohl es sich dabei oft um sehr klare Worte handelt.

„99 % der Gespräche führe ich – auf einer Ebene von Vertrauen, aber auch von Respekt. Ich verlange Respekt, sonst beende ich das gleich. Es ist eine bestimmte Dominanz erforderlich dafür. Aber am Ende möchte ich auch, dass das zielführend ist und nicht so ein Endlosgelaber wird. Dafür können die Eltern von mir erwarten, dass ich mich um ein Problem kümmere. Auch weit darüber hinaus, wenn es sein muss.

Ich habe ganz bestimmte Strategien. Ich entwerfe Pläne, um ihnen bewusst zu machen, was braucht es für dieses Kind. Pläne, wo verdeutlicht wird, das sind die Aufgaben der Mutter, das sind die Aufgaben des Vaters. Geschwister dies und das. Also Schule für die Kinder, Hilfe im Haushalt für die ganze Woche.

Und am Ende versuche ich sie dahin zu bekommen, dass sie sich am Wochenende einen Tag Zeit für ihre Kinder nehmen und die Bedürfnisse der Kinder. Weil wenn die Kinder die

ganze Woche ihre Pflichten erfüllen, dann haben sie am Wochenende auch das Recht, mal der Bestimmer zu sein. (...)

Und da geht es nicht darum, wir gehen ins Kino. Nein, wir gehen nicht ins Kino. Da können wir nicht reden. Wir gehen ein schönes Eis essen, wir gucken uns die Stadt an. Irgendetwas anderes, wo man kommunizieren muss. Und die Eltern sind sehr dankbar dafür.“

Die Maiglöckchen-Schule berät die Eltern damit auch in Alltagsfragen der Erziehung und erreicht die Elternschaft auf direktem Wege, was gut angenommen wird. Damit entsteht durchaus eine Art Zusammenarbeit zwischen Schule als Aufenthaltsort der Kinder und den Elternhäusern, was zu mehr Verständnis und Transparenz auf beiden Seiten beiträgt.

Ideen, Vorschläge und Wünsche

Diesem Abschnitt vorangestellt sei die Bemerkung, dass es sich bei unseren Interviewpartner*innen um zugewandte und ernsthaft bemühte Persönlichkeiten handelt. Sie sehen die Probleme, adressieren sie, aber strahlen durchgängig eine große Empathie für ihre Schülerschaft aus. Oft ist eine Zurückhaltung und Mutlosigkeit in der Bewertung der Lage erkennbar, jedoch bezieht sich das nicht auf die anvertrauten Kinder. Alle befragten Gesprächspartner*innen waren mit großem Engagement in ihrem Beruf tätig und argumentieren in dem starken Bemühen, die Dinge wirklich zu verbessern.

In einigen Tiefeninterviews wurde klar, dass sich die Gesprächspartner*innen bereits zuvor Gedanken gemacht haben, was es denn bräuchte, um die Situation für alle Seiten positiver zu gestalten. Dennoch teilten die Interviewpartner*innen zunächst eine grundsätzliche Frustration über die aktuelle Lage, unterschieden sich jedoch durchaus in der Einschätzung darüber, inwieweit Veränderungen (zeitnah) zu erreichen wären und wo der Fokus künftiger Aktivitäten liegen müsse.

Durchaus skeptisch äußert sich *die Lupinen-Schule*:

„Wir (als Schule, d.A.) werden in unserer Wirkung überschätzt. Und überfordert. Weil das, was ich, wenn ich das einmal so neutral als ordnungspolitisch-staatliche Einflussnahme betrachte, fehlt. Dann werden wir zu einem Vehikel, zu einer Reparaturwerkstatt, die wir aber nicht sind. Das heißt, für die hochmodernen Fahrzeuge bräuchte ich hochmoderne Technik. Die habe ich aber nicht. Und der Schraubenschlüssel reicht eben nicht aus.“ (Schulleitung Lupinen-Schule)

Ganz ähnlich argumentiert die Schulsozialarbeit *der Lupinen-Schule*, die ihre Bedenken noch deutlicher formuliert.

„Ich sage es einmal sinnbildlich: Es ist, als würde ein Baum zurückgeschnitten, damit er dann im Sommer noch mehr Blüten haben kann. Wenn dann diese ganzen Projekte kommen und man so viel darüber redet, dann wird es immer mehr und mehr, aber es wird nichts besser. Alle sind nur noch damit beschäftigt, Unkraut zu ziehen und den Rasen schön grün zu machen. Wahrscheinlich bin ich zu negativ, aber es nervt mich sehr, dass man ständig nur darüber redet und es ändert sich nichts. Wenn dann muss in der Politik etwas verändert werden. (...)

Was für einen Auftrag haben wir denn? Wir haben nicht den Auftrag, die Sache sozusagen von der Wurzel her anzugehen, sondern wir sind nur noch dabei, ein bisschen an dem Baum herumzuschneppeln.“

Auch in der *Anemonen-Schule* herrscht Skepsis, wie lange die Dinge sich noch zum Positiven wenden lassen. Auch hier wird die Politik adressiert.

„Also eigentlich ist der Zug abgefahren. (...) Ich mache mir um unsere Gesellschaft Sorgen, weil auch viele es immer noch nicht begriffen haben und der politische Wille – auch gerade in Berlin – ist ja ein anderer. Da wird man bombardiert mit ‘Interkulturell’. Muss man lernen. Ist aber auch eine Einbahnstraße immer. Ich möchte das nicht mehr so gern.“

Auch die Schulsozialarbeit der *Margeriten-Schule* ist nicht überzeugt, dass bereits ein schlüssiger Weg beschritten wurde. Hier wurde die Beobachtung gemacht, dass sich nicht alle Lehrer*innen in der Bewertung der bestehenden Situation einig seien, einige Lehrer*innen würden aus eigener politischer Anschauung auch bei bestimmten Vorkommnissen wegschauen und vieles durchgehen lassen, aber selbst diese wären von Vorfällen an der *Margeriten-Schule* sehr negativ überrascht gewesen.

Grundsätzliche Vorschläge zur Verbesserung der Lage können die Schulen naturgemäß nicht vorstellen. Ohne eine klare und angemessene Unterstützung von Seiten der (Berliner) Politik kann nur recht situativ vorgegangen werden – es bleibt am Agieren an konkreten Problemlagen – immer in der Hoffnung, immer wieder eine neue Lösung für neue Probleme finden zu können.

Dennoch bleiben Wünsche und Vorschläge. Diese beziehen sich fast durchgängig auf die Stärkung und Ergänzung der bestehenden Strukturen und erbitten Langfristigkeit. Entsprechend zurückhaltend äußern sich die Gesprächspartner*innen in Bezug auf externe Projekte.

„Nun ja, das ist immer schwierig. Wir sind hier eine Projektlandschaft. Wir leben ja nur von Projekten. Aber wir können eigentlich nichts übernehmen, was uns Arbeit macht. (...) Und Projekte sind immer zeitlich begrenzt. Und dann gehen die Gelder aus und müssen wieder beantragt werden.“ (Schulleitung Anemonen-Schule)

Aus Sicht *der Lupinen-Schule* sind Projekte vor allem nicht nachhaltig wirksam.

„Ich kann die Projekte gerne mitnehmen, sie schaden nichts, aber sie helfen auch nicht. (...) Man kann es machen, aber die Nachhaltigkeit ist gleich Null. Es ist sozusagen plakativ. Und da benutze ich auch immer gern den Satz: Alles was wir mit den Projekten machen, wir geben Anregung und Information. Aber sie legen sich nicht in Einstellung und Verhalten um. Dazu sind wir nicht einflussreich genug. Dazu sind die Elternhäuser und die Community zu einflussreich und zu stark.“ (Schulleitung Lupinen-Schule)

Auch die Hortleitung *der Maiglöckchen-Schule* argumentiert, dass die Nachhaltigkeit bei den externen Projekten nicht gegeben sei und die Erfahrungen entsprechend nicht sehr gut wären. Besonders schwierig seien sehr kurze Angebote von nur wenigen Wochen.

Gewünscht werden entsprechend Unterstützungen, die den Alltag an der Schule grundsätzlich entlasten und bereichern.

Die Anemonen-Schule wünscht sich mehr ausgebildete Kollegen.

„Ich wünsche mir ehrlich gesagt ausreichend ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher. Das würde mich schon freuen. Das fehlt ja auch.“

Sehr hilfreich wäre für diese Schule Unterstützung in Religionsunterricht durch in Deutschland ausgebildete Pädagog*innen.

„Die Kinder haben ja von Religion null Ahnung. Und es fehlt es ein richtiger islamischer Religionsunterricht von Lehrerinnen und Lehrern, die hier ausgebildet worden sind, die auch unser Grundgesetz als Erstes sehen, sowie eine christliche Religionslehrerin. Die haben wir hier nicht.“

Auch die Hortleitung *der Maiglöckchen-Schule* wünscht sich langfristige Unterstützung. Größtes Problem sei hier die Überlastung, *„zu viel Arbeit für zu wenig Kapazität.“* Man wünscht sich mehr helfende Hände, die dauerhaft an der Schule arbeiten können und nicht nur kurzfristig zur Seite stehen.

Wünschenswert sei auch eine Veränderung des Schulsystems näher zu dem System der skandinavischen Länder hin – längeres gemeinsames Lernen und dem Verständnis, das Lernen nicht nur in der Schule stattfindet. Wichtig seien dafür ausgebildete Mitarbeiter*innen, die ihre Arbeit mit Freude ausüben.

Sowohl die Hortleitung *der Maiglöckchen-Schule* als auch die Schulsozialarbeit *der Margeriten-Schule* betonen, wie wichtig das Schulleitungshandeln für das Klima an der Schule und die Motivation der Mitarbeiter*innen ist. Beide wünschen sich mehr Wertschätzung ihrer Berufe an der Schule und erläutern, dass Lehrer*innen stärker

profitieren können, wenn sie die Expertise der anderen pädagogischen Professionen stärker einbeziehen und auf deren Erfahrungen aufbauen.

Einen weiteren hilfreichen Vorschlag formuliert die Schulsozialarbeit *der Margeriten-Schule*, die als einzige in den Tiefeninterviews keine so deutliche Skepsis zu externen Angeboten formuliert hat.

Ihre Erfahrungen mit gut integrierten migrantischen Vereinen als Partner seien gut und überzeugend. Die Mitarbeiter*innen könnten die Schüler*innen sprachlich und kulturell abholen und durchaus auf eine andere Weise Konfliktgespräche moderieren. Aufgrund der ähnlichen Herkunft wären Schüler*innen oft bereit, deren Erfahrung anzuhören und sich für neue Sichtweisen zu öffnen. Gute Erfahrungen hätte man auch mit Gemeindedolmetschern gemacht.

Drei Schulen (*Lupinen-Schule*, *Margeriten-Schule* und *Anemonen-Schule*) sprachen von sich aus das Thema Neutralitätsgesetz an. Sie beschreiben die Erhaltung des Neutralitätsgesetzes als extrem wichtig und eigentlich unabdingbar für die eigene Arbeit.

Beispielhaft steht hier die Schulleitung *der Anemonen-Schule*:

„Also, ich hoffe ganz inständig, dass das Neutralitätsgesetz bleibt. Wenn das fällt und die Juristen so auf den Schulfrieden (schauen d.A.) ..., das kann man nicht auf Schulleitungen abwälzen, sondern das muss staatlich geregelt werden. Da guckt man dann lieber weg, das sage ich Ihnen schon. Aber wenn man wegschaut und es laufen lässt, das kann es doch auch nicht sein. Das kann eine Schulleitung nicht schaffen.“

Und weiter:

„Ich hoffe, wir erhalten die Neutralität. Keine Lehrerin mit Kopftuch hier. Auf keinen Fall, das sendet ja wirklich noch andere Signale. Man trägt ja auch keine anderen religiösen Symbole. Also, Schule ist staatlich. Das hat da nichts zu suchen.“

Interview mit dem Lokalen Akteur Mondschein

In der Interviewphase 1 besuchten wir auch den *Lokalen Akteur Mondschein*. Es handelt sich dabei um eine Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe. Einem Gespräch wurde nur unter Zusicherung strikter Anonymisierung zugestimmt. Aus diesem Grunde werden hier keine weiteren Angaben zu der Einrichtung gemacht. Das Gespräch wurde mit einer*m pädagogischen Mitarbeiter*in geführt, hier im Weiteren als *Pädagogische Mitarbeit Mondschein* bezeichnet.

Die Rolle der Einrichtung für die Kinder erläutert die pädagogische Mitarbeit folgendermaßen:

„Für die Kinder ist das hier ein kompletter Rückzugsort, also eigentlich ihr Zimmer, was sie zu Hause nicht haben.“

Die Einrichtung bietet vielerlei Unterstützung für die Kinder und Jugendlichen, jedoch gibt es einen klaren Fokus auch auf ihrer persönlichen Entwicklung.

„Einer unserer Schwerpunkte ist auf jeden Fall Bildung. Wir wollen, dass die Kinder, weil sie eher aus bildungsfernen Familien kommen, hier noch einmal Unterstützung in Sachen Bildung bekommen und auch erfolgreich sind in der Schule, im Arbeitsleben, Ausbildung, Studium usw.“

Die Einrichtung *Mondschein* leistet Integrationsarbeit und arbeitet viel mit den Eltern und Familien, durchaus auch aufsuchend. Dadurch ist sie im Kiez verwurzelt und hat einen vielfältigen Einblick in die Lebenssituation der Nachbarschaft und der Community. Im Laufe des Gesprächs wird klar, dass *Mondschein* viele Probleme, die die Schulen beschreiben, ebenso erkennt und benennt, jedoch durch seinen besonderen Blickwinkel viele Hinweise und gute Analysen liefert.

Die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen ist hier Herzensangelegenheit. Die Mitarbeiter*innen geben starke emotionale Zuwendung, wenn es ein Kind benötigt.

„Zuneigung fängt schon da an, wenn ein Kind ein Bild malt, dass man es aufhängt. Also Wertschätzung zeigt. Sie werden sehen, bei mir am Schreibtisch hängen von den Kindern Bilder, damit sie auch wissen, ich habe sie sehr lieb. Oder wenn sie mal eine Umarmung haben möchten, dass wir nicht sagen, sie dürfen uns nicht umarmen. Sie können uns umarmen.“

Durch den starken Bezug und auch enge persönliche Bindungen betrachtet *Mondschein* die Kinder und Jugendlichen als in Entwicklung befindlich und erkennt Fehlentwicklungen, bemüht sich aber, wertschätzend und integrativ für den Einzelnen tätig zu sein.

So geschehen auch beispielsweise, als Probleme mit einem in der Gegend neu aufgetauchten moscheenahen Verein auftauchten.

„Vor ein paar Jahren was es ganz schlimm. Wir hatten Jugendliche, die schon längere Zeit hier in unserer Einrichtung waren, und als sich hier ein Verein gegründet hat, der versucht hat, sie zu radikalisieren, hat er es bei manchen auch eigentlich geschafft.“

Die Einflussnahme gestaltete sich so, dass zunehmend andere Sichtweisen auf den Islam und das Leben infrage gestellt wurden.

„Dann kamen die Jugendlichen hierher und sagten, dass die anderen sich so nicht verhalten sollen und dass wir uns so nicht verhalten sollen, dass ihre Familie sich so nicht verhalten soll. Also sie wussten dann auf einmal den richtigen Islam. Und wollten jeden aufklären und jedem zeigen, dass wir den falschen Islam haben.“

Die Gruppe der anderen Kinder reagierte aus der Sicht von Mondschein offen und engagiert. Sie sprachen mit den Betreffenden, erklärten sich, aber waren traurig, ein Kind aus ihrer Mitte zu verlieren.

„Dass etwas nicht stimmt, haben sie gemerkt. Sie haben gemerkt, dass mit der betreffenden Person etwas nicht stimmt. Wir haben die schon lange bei uns und wir achten darauf, wie wir sie aufklären. Und unsere Kinder sind sehr aufgeklärt. Und sehr wach. Sie sind nicht eingeschüchtert, nein. Das ist ja auch das, was wir erreichen wollen. Sie gehen auch in die Diskussion. Aber sie finden es schade, dass sie diese Person verlieren. Da müssen wir dann natürlich rein. Also wir haben die Person dann nicht verloren, wir haben sie wieder zurückgeholt. Aber eine Weile war es so, dass wir auf dem Weg waren, sie zu verlieren. Auch die Eltern wussten nicht mehr, was sie machen sollen.“

Ebenso wie die Schulen stellt die Einrichtung *Mondschein* fest, dass Kinder und Jugendliche zunehmend mit Lebensvorschriften des konservativen Islams konfrontiert werden und ihnen im Grunde kaum ausweichen können.

„Was auf jeden Fall sehr extrem ist, ist zum Beispiel das Fasten. Da ist ein Druck, dass man Fasten muss, wenn man ein ordentlicher Muslim oder eine ordentliche Muslima sein will. Dass man dann ein Kopftuch tragen soll. Es muss nicht unbedingt ein Kopftuch sein, aber man sollte sich nicht so offen anziehen. Dass man aufpassen sollte, was man isst. Viele, die gar nicht so religiös aufgewachsen sind, aber trotzdem einen Migrationshintergrund türkisch, kurdisch oder arabisch haben, werden kein Schweinefleisch essen. Das würde sich keiner trauen. Also, hier in Neukölln traut sich kein Kind das zu machen in der Schule. Weil man sofort gemobbt würde.“

Ein weiterer Arbeitsschwerpunkt der Einrichtung *Mondschein* ist die Mädchenarbeit. Hier beobachten die pädagogischen Mitarbeiter*innen ebenfalls Veränderungen.

„Wir sehen Schulen, wo die Mädchen nicht zum Schwimmunterricht gehen. Sie dürfen (wegen ihrer Eltern d.A.) nicht am Sexualkundeunterricht teilnehmen und auch nicht am Schwimmunterricht. Sie dürfen keinen Fahrradführerschein mitmachen. Und das wird nicht wirklich diskutiert.“

Nicht alle Lehrer*innen hätten einen angemessenen Umgang mit diesen Problemen, vor allem aus Überforderung und Unsicherheit. Es wäre wichtig, die interkulturellen Kompetenzen der Lehrer*innen zu stärken und ihnen auch Unterstützung anzubieten.

Den Zwiespalt, in dem sich Lehrer*innen befinden, beschreibt die *Pädagogische Mitarbeit Mondschein* wie folgt:

*„Es hängt auch davon ab, inwieweit sich Lehrer*innen mit der Thematik auskennen. Man kann auch nicht von jedem erwarten, dass sich jeder unbedingt in diese ganzen traditionellen, kulturellen und religiösen Sachen einarbeitet. Das kann man nicht erwarten. Aber es wäre sicher wünschenswert. Wenn sie ein bisschen mehr wüssten. Viele haben Angst, über diese Themen zu reden, weil sie eben keine Erfahrung haben. Das ist auch vollkommen verständlich. Wenn dann ein Biodeutscher kommt und versucht, über Migration oder den Islam zu sprechen, dann hört man: Du als weiße Person darfst gar nichts sagen. Und da sind wir wieder auf der Metaebene. Wo eigentlich die Praxis dann auch wegfällt. Und viele sich einfach nicht trauen, etwas zu sagen, weil sie nicht als Rassisten bezeichnet werden wollen.“*

Auch die Kinder und Jugendlichen befinden sich in einem Zwiespalt – allerdings anderer Art.

Einerseits würden die Mitarbeiter*innen bei *Mondschein* klar Intoleranz gegenüber Menschen wahrnehmen, die sich (sichtbar) vom üblichen Umfeld der Kinder unterscheiden. So wären die Themen Homophobie, Transphobie und auch Antisemitismus präsent und auch auffällig. Zunehmend seien auch Verschwörungstheorien aller Art erkennbar, vor allem verstärkt durch die Pandemie. Es tauchen Argumentations-„Klassiker“ auf wie: Homosexualität ist eine Krankheit – Angriffe auf jüdische Menschen würden als berechtigt angesehen.

Auf der anderen Seite erfahren die Kinder und Jugendlichen aber selbst Diskriminierung durch ihr Umfeld, oft auch von Personen, die das gar nicht intendiert haben. Beispielsweise wäre die äußere Reaktion auf das Tragen des Kopftuches oft verletzend für ein Mädchen, weil es automatisch in eine Schublade gesteckt wird.

„Ich nenne mal ein paar Beispiele: Da fragt eine Lehrerin ein Mädchen: Sag mal, schwitzt du nicht extrem unter dem Kopftuch? Ich kann mir vorstellen, dass das sehr sehr unangenehm ist im Sommer. Oder: Trägst du denn das Kopftuch freiwillig? Ja? Also, ich finde das schon ziemlich unsinnig. Und da fängt die Diskriminierung einfach schon an.“

Bei *Mondschein* argumentiert man entsprechend für ein vorurteilsfreies, aber klares Handeln. Zugewandt und an den Kindern und Jugendlichen selbst ausgerichtet. Aber deutlich in den Signalen: Ja, es ist wichtig, dass alle Kinder schwimmen lernen, dass sie am Sexualkundeunterricht teilnehmen usw. Es wäre nicht zielführend, alles zu akzeptieren, aber die Kinder und Jugendlichen müssen abgeholt und wertschätzend behandelt werden.

Befragt nach Wünschen für die Zukunft spricht sich die pädagogische Mitarbeit *Mondschein* für gute Bildung und auch Bildungsreisen aus. Viele Kinder hätten den Kiez so gut wie nie verlassen und es fehlt ihnen an Informationen über das Außen.

„Sie allein schon aus dem Kiez herauszubekommen, das ist schon ein Riesenerfolg. Als ich hier die erste Bildungsreise mit meinen Kindern gemacht habe, stellte ich fest, dass 90 % von ihnen noch nie das Meer gesehen haben. Dass das Meer zu sehen, für sie Freiheit ist, das ist schon krass. Nie aus diesem Viertel, aus der Community rauszukommen, das finde ich extrem schlimm. Und man muss entsprechend den Kinder und Jugendlichen die Möglichkeiten geben, auch mal rauszukommen.“

Ergebnisse der Interviewphase 2

Die Schulen

Die Interviewphase 2 startete Anfang/Mitte November 2021 und wurde Ende November abgeschlossen. Befragt wurden weitere vier Schulen, nämlich die Tulpen-Schule, die Dahlien-Schule, die Flieder-Schule und die Glockenblumen-Schule.

Wegen der sehr kurzen Projektlaufzeit verkürzte sich damit die Auswertungsphase der Interviewphase 2. Aus Zeitgründen verzichteten wir hier auf die Methodik der Auswertungsphase 1, wo wir eine für alle Schulen zusammenfassende Analyse mit sich ergebenden Themenclustern erstellen konnten und legen die Ergebnisse der Interviewphase 2 für jede Schule separat vor. Die Einzelergebnisse bestätigen im Wesentlichen die Ergebnisse der Auswertungsphase 1 und ergänzen diese zielführend.

Ebenso wie in der Interviewphase 1 werden aus Gründen der Anonymisierung geschlechtsneutrale Bezeichnungen gewählt, also z.B. Schulleitung Glockenblumen-Schule.

Tulpen-Schule

Schulleitung

In der Schule sind 90-95 % nichtdeutscher Herkunft, der größte Teil ist lernmittelbefreit (zwischen 60-70 %). Die Schule sei eine Schule im sozialen Brennpunkt, die Schulleitung legt allerdings Wert auf die Feststellung, dass es sich nicht um eine „Brennpunktschule“ handle, denn die Einrichtung sei eine „funktionierende Schule“. Das Klima in der Einrichtung sei generell sehr gut, insbesondere der Lehrer*innen untereinander, zwischen den Lehrer*innen und den Schüler*innen sei es gut. Wichtig sei es, dass die Schule als Lebensort für die Schüler*innen funktioniere, dass sie sich wohlfühlen und die Schulzeit erfolgreich absolvieren. Typische Konflikte entstehen selten innerhalb der Schule, sondern werden von außen in die Schule hereingetragen. Es seien fast immer private Konflikte, z. B. Beleidigungen, etwa in den sozialen Medien, die auf dem Schulhof geklärt werden sollen. Konfliktlösungen auf dem Schulhof seien allerdings fast immer zum Scheitern verurteilt, weil hier die Konfliktparteien von ihren Peer Groups umgeben sind und Gesichtsverluste vor den eigenen Umfeldern drohen. Diese Dynamik führt (oft) zu gewalttätigen Auseinandersetzungen, z. B. Schlägereien auf dem Schulhof. Im Unterricht sind verbale Entgleisungen zu beobachten, auch gegenüber Lehrkräften. Religiös konnotierte Konflikte finden statt, werden aber in letzter Zeit seltener. Vor XX Jahren habe bei einer Veranstaltung zu religiösen Themen ein*e Schüler*in bei einer schulöffentlichen Veranstaltung Lehrkräfte

als Hunde bezeichnet. Die Schule sei damals in diesen Themen noch recht unerfahren gewesen, und diese*r Schüler*in habe die Veranstaltung zu einer 15minütigen Hassrede genutzt. Die Rede an sich sei bereits schlimm gewesen, aber die Reaktionen der Schüler*innen seien für die Lehrkräfte besonders einschneidend gewesen. Die Schüler*innen hätten Beifall geklatscht. Ein anderes Mal sei ein*e Schüler*in zum IS ausgereist, auch das sei eine sehr einschneidende Erfahrung gewesen. Aber auch das sei XX Jahre her, und insgesamt sei die Situation an der Schule viel ruhiger geworden. So sei, anders als es früher der Fall war, die Forderung nach Gebetsräumen schon seit Jahren kein Thema mehr.

Ab und zu gebe es Konflikte z. B. um Kopftücher, beispielsweise, wenn eine Lehrkraft ihre private Meinung äußere, und es auch als private Meinung kennzeichne, dann werde das manchmal als beleidigend oder rassistisch aufgefasst. Manchmal gäbe es Veranstaltungen zum Thema Religion, die dann fast immer zu Diskussionen um das Kopftuch führen. Die Schülerinnen betonen dann, dass es ihre freiwillige Entscheidung sei, die Frauen in ihren Familien seien gleichberechtigt. Beim Thema Fasten komme es immer wieder zu (sehr niedrigschwelligen) Auseinandersetzungen zwischen den Schüler*innen. „Nur der ist ein richtiger Moslem, der auch fastet.“ Manchmal werde es auch als Vorwand benutzt, um bspw. am Sportunterricht nicht teilzunehmen. Das Wissen um die Religion sei bei den Schüler*innen sehr begrenzt, auch beim Fasten, das ja eigentlich den Normalalltag nicht einschränken soll, „wir fasten, wir dürfen nach der vierten Stunde gehen.“ Zu beobachten ist ein Einfluss der Moscheen, die die Schüler*innen besuchen, es kommt zu unterschiedlichen Auffassungen und Auslegungen. Manche Schüler*innen würden während des Ramadan nicht Zähneputzen aus Angst, das Fasten zu brechen. Aber auch die Freundeskreise spielen dabei eine Rolle, dass das „Halbwissen“ für wahr befunden wird. Der Druck auf säkulare Schüler*innen bei religiös konnotierten Verhaltensweisen (Fasten, Kopftuch) sei nur schwer zu erfassen, es kann nur vermutet werden, dass es so etwas gibt. Viel größer sei der Druck, der von den Familien ausgeübt wird. Es komme nur extrem selten vor, dass Kopftücher auch wieder abgelegt würden, wer es trägt, trägt es bis zum Ende der Schulzeit. Der Kontakt mit den Eltern sei ein großes Problem, er finde oft nicht statt. Die Schule bemühe sich intensiv um Elternarbeit, vor allem bei den jüngeren Klassen, aber das werde nicht gut angenommen. Das sei in der Beobachtung der Schulleitung neuköllnweit ein Problem. Die Schulleitung sieht nur zwei Möglichkeiten, entweder die Schule bemühe sich bei nur sehr geringen Erfolgen weiterhin intensiv um die Eltern oder die Schule schaue, dass sie „trotz der Eltern“ Schule für die Schüler*innen mache, „trotz der Nichtanwesenheit von Eltern im schulischen Kontext“. Die Schulleitung vermutet, dass der Gedanke von Schulen als Erziehungseinrichtungen auch aufgrund der Herkunft bei den Eltern nicht ankommt, Erziehung sei Aufgabe der Elternhäuser. Diese seien aber oft sehr überfordert mit dem Erziehungsauftrag. Offene Konflikte zwischen Eltern und Schule dazu habe es aber in den letzten Jahren nicht gegeben. Die Schulleitung habe den Eindruck, dass die Schüler*innen mit dem Auftrag, nicht anzuecken und nicht aufzufallen, in die Schule geschickt würden. Manche Eltern hätten Angst, das Kind an die deutsche Gesellschaft zu verlieren. Eltern werden eigentlich nur aktiv, wenn das Kind Stress gemacht hat oder das Kind angeblich beleidigt wurde, „in dem Sinn, dass die ganze Familie beleidigt wurde. Dann stehen sie auf der Matte und wollen Genugtuung haben. Familie ist für die Kinder das Größte, und Familie ist für die Familien das Größte. Ehre sei ein ganz wichtiges Thema an der Schule. Allerdings lösen manche Familien solche Konflikte oft untereinander, z. B. mit Beteiligung der Schule in der Schule, aber auch informell außerhalb der Schule, „die arabische Lösung“.

In Reaktion auf religiös konnotierte Konflikte, die aber in den letzten Jahren deutlich abgenommen hätten, habe die Schule insbesondere für die jüngeren Jahrgänge ein

Präventionskonzept entwickelt und arbeitet dazu auch sehr gut mit externen Angeboten und Trägern zusammen. Es seien interkulturelle Themen, die bearbeitet würden. Dabei setzt die Schule überwiegend auf Angebote, die exponiert sind, von denen manche auch polarisieren. Der Schule wäre sehr geholfen, wenn die Projekte, mit denen es eine Zusammenarbeit gibt, über eine dauerhafte Finanzierung verfügen. Erst das führe zur notwendigen Verlässlichkeit. Nachfragen seitens der Zuwendungsgeber von externen Projekten, wie sich die Zusammenarbeit gestaltet und ob sie erfolgreich sei, gäbe es in der Regel nicht.

Die Schule setze sehr stark auf den Demokratiedanken, es gäbe zahlreiche Projekte zur Demokratiebildung. Ziel sei nicht die Be- und Abwertung, sondern es gehe darum, Alternativen aufzuzeigen, auch für die persönlichen Lebenswege, „mit diesem oder jenem Abschluss hast Du diese oder jene Chance.“ Das sei allerdings sehr schwer, weil es Brüche mit der eigenen Familie zur Folge hätte und man das von Jugendlichen nicht verlangen könne. Das selbstständige Nachdenken über Dinge und das Hinterfragen, „das ist unsere Aufgabe in jedem Fach“; die Jugendlichen dazu zu erziehen, dass sie selbstständig denken, dass sie in allen Themen, in den Moscheen, in den Familien, in den Communities, bei den Menschen, mit denen sie leben, nicht einfach alles nachmachen, sondern hinterfragen, „geht es mir gut damit, wie geht es mir damit, ist das überall so?“ Es ist eine echte Herausforderung, ob es auch gelingt, sei die Frage. Es gäbe gute Beispiele, wenn die Schüler*innen weiterlernen oder studieren und nicht schon mit dem Verlassen der Schule die Familienplanung beginnt. Das selbstbestimmte Leben, das in dieser Gesellschaft möglich ist, ist ein Kernthema. Über das Schicksal derjenigen Jugendlichen, die die Schule nach der 10. Klasse verlassen, gibt es keine Daten. Es wäre für die eigene Arbeit, für das Überprüfen der eigenen Arbeit, sehr hilfreich zu wissen, was aus den Schüler*innen nach 3, 4 oder 5 Jahren geworden ist.

Dahlien-Schule

Schulleitung

Die Schulleitung beschreibt die Schule als offen, multikulturell, mit einem sehr jungen Kollegium. Die Stärken der Schule liegen in der Ausrichtung auf die Schüler*innen, sie werden „dort abgeholt, wo sie stehen.“ Für die Prüfungsvorbereitung ist die Sprachbildung in den letzten Jahren extrem wichtig geworden. Es gibt zahlreiche Hilfs- und Unterstützungsangebote, darunter Beratungsangebote, die weit über die Schulsozialarbeit hinausreichen. Deutlich über 90 % der Schüler*innen sind nicht-deutscher Herkunft, allerdings hält die Schulleitung dieses offizielle Erfassungskriterium nicht mehr für sonderlich aussagekräftig. Der größte Teil der Schüler*innen kommt aus sozial sehr schwachen Familien, die Quote von Schüler*innen mit Lernmittelbefreiung ist sehr hoch. Es gäbe Schüler*innen aus 19 unterschiedlichen Identitätsräumen, allerdings sei die Schule mit Blick auf die Glaubensrichtungen sehr homogen, würde man danach fragen, hätten deutlich über 80 % einen muslimischen Hintergrund. So differenziert die kulturellen Identitäten an der Schule seien, ist die Schule religiös also eher homogen und sei insbesondere in den letzten Jahren immer homogener geworden. Christlicher Religionsunterricht sei an der Schule vor 10, 12 Jahren eingestellt worden, weil es niemanden mehr gibt, der noch Interesse daran zeigt. Jüdische Schüler*innen, die ihr Jüdischsein offen gelebt haben, hätten die Schule bereits vor 20 Jahren bewusst verlassen.

Aufgabe von Schule an diesem Standort sei es, gegen Armutsfaktoren und gegen soziale Verwahrlosung zu wirken. Kinder und Jugendliche seien fachlich und pädagogisch so zu stärken. Sehr schuldistanzierte Elternhäuser stellen an der Schule das „allergrößte Problem“ dar. Im türkischen und arabischen Raum gäbe es andere Vorstellungen von Schule, nämlich „wir geben euch die Kinder, ihr macht etwas in eurem Bereich, und wir nehmen sie nach der Prüfung am Ende wieder zurück.“ Ständiges Begleiten, Einbringen, mit der Schule kommunizieren, das gäbe es nur selten. Die Schule habe eine sehr aktive Elternarbeit, die anfänglich bei Null stand. Mittlerweile könnten rund ein Drittel der Eltern erreicht werden, die generell bereit wären, sich auch aktiv einzubringen, de facto nehmen aber nur rund zwei Fünftel aktiv am Schulleben und den Schulgremien teil. Zu den Faktoren gelingender Elternarbeit gehören vorteilsfreie und respektvolle Kommunikation, Lösungsorientierung und individuelle Zielentwicklung für die Kinder. Viele Eltern seien mit Blick auf ihre Kinder recht ehrgeizig, wüssten aber nicht angemessene Ziele für die Kinder zu entwickeln. Hier setze gelingende Elternarbeit an, nämlich an dem gemeinsamen Interesse am Kind. Generell gilt jedoch in weiten Teilen, dass Schule ohne die Unterstützung der Eltern die Kinder reif machen müsse. Ziel ist es, dass die Kinder durch die Schulzeit gehen und selbst gestärkt und tolerant sind; dass sie die Tools entwickeln, selbstbewusst die Entscheidung für sich selbst zu treffen, wie sie leben wollen. „Das wäre uns am Wichtigsten am Ende, und dass womöglich der eine oder andere Neukölln verlässt.“ Es gehe um die selbstbewusste Entscheidung, das Leben nach den eigenen Vorstellungen zu leben und nicht nach den Vorgaben der Familie oder der Herkunftsmilieus und Freundeskreise.

Das Schulklima sei divers, eine der Aufgaben der Schule sei es, Gemeinschaftsräume zu stiften. Viele Kinder gehen gerne in die Schule und würden gerne noch länger bleiben, weil die Schule einen Freiraum schafft. Hier können sie mit Freunden quatschen, in den Familien eher weniger, hier könne man händchenhaltend über den Schulhof laufen, hier würden nicht alle Regeln streng ausgelegt. Die Schule sei ein natürlicher Entwicklungsfreiraum. Es gäbe Veranstaltungen, Exkursionen und die Möglichkeit, sich auch spätnachmittags in der Schule aufzuhalten, um gemeinsam zu lernen, zu arbeiten, aber auch für die Freizeitgestaltung. Das werde von den Kindern gerne genutzt.

Es gibt wenige Gewaltvorfälle an der Schule, aber sie ist wie ein Seismograph, eine Echokammer für die tagesaktuellen und großen, weltweiten Konflikte, beispielsweise nach der Ermordung von Samuel Paty in Frankreich oder nach anderen Terrorakten, dem Palästina-Konflikt usw. Die Schüler*innen seien oft persönlich betroffen, viele hätten noch familiäre Verbindungen in die Krisengebiete der Welt.

Zu den typischen Konflikten im Alltag gehören Geschlechterrollen, das Verhältnis der Geschlechter zueinander, Geschlechteridentitäten. Es seien ganz fest geprägte traditionelle Geschlechterrollen, die zu Konflikten führen, wenn sie gebrochen werden. Die Schule sei eine „Mädchenschule“ mit zwei Drittel Mädchen, aber die Jungen dominieren die Narrative. Die Mädchen werden von der Drittelminderheit in ihrer Artikulation gedämpft. Kleidung von Mädchen sei ein Thema, sie werden angewiesen, sich konservativ zu kleiden. Wenn Schüler*innen offensichtlich Beziehungen führen, werden sie angesprochen, ebenso, wenn sie sich liberal äußern, z. B. im Sexualkundeunterricht oder in Sozialkunde, wenn es um Gruppenzugehörigkeiten geht. Es gäbe eine sehr konservative männliche Minderheit, die den Anspruch hat, (auch wenn sie es nicht immer schafft, ihn umzusetzen), möglichst viele, aber vor allem die Mädchen im Sinne traditioneller Werteauslegungen zu kontrollieren. Einmal hat ein Schüler den Unterricht verlassen, weil er in den sozialen Medien gehört habe, dass seine Schwester, die an einer Nachbarschule beschult wird, einen Konflikt mit einem Gleichaltrigen habe. Dort sei es zu einem schweren Gewaltvorfall gekommen. Der Junge habe von den Eltern den Auftrag bekommen, seine Schwester zu beschützen. Zuordnungen zu bestimmten Geschlechternormierungen spielen eine zentrale Rolle. Verhalten, Kleidung, Aufgaben. Gemeinsame Aktivitäten werden den Mädchen überlassen. Jungs, die kaum mitkommen und ihnen intellektuell an vielen Stellen deutlich unterlegen sind, machen Mädchen Vorschriften, für sie zu putzen, um ein Beispiel zu nennen. Traditionelle Rollenvorstellungen werden von einem sehr jungen, sehr offenen und zum Teil divers lebenden Lehrerkollegium kontrastiert und stoßen dort an ihre Grenzen. Auf der in der Schule sichtbaren Ebene werde oft gesagt, niemand zwingt die Mädchen, beispielsweise das Kopftuch zu tragen, aber auf den dahinterliegenden Ebenen erlebt die Schulleitung oft, dass über die Gleichaltrigen oder die Familien doch ein enormer Druck ausgeübt werde.

Viele Konflikte entstehen in den sozialen Medien, etwa in Form von Beleidigungen, Drohungen (bis hin zu Morddrohungen), aber auch wenn unangemessene Fotos von Mitschülern gepostet werden usw. In solchen Fällen formulieren die Eltern häufig die Erwartungshaltung an die Schule, diese Konflikte für sie im Sinne ihres Kindes zu lösen, obwohl sie nachweislich außerhalb der Schule ausgelebt werden. Erwartungshaltungen wie diese kontrastiert die Schulleitung mit der Beobachtung, dass viele Elternhäuser nur geringes Verständnis dafür entwickeln, dass sich aus der Beschulung auch Verantwortung für die eigenen Kinder ergibt. Das reicht von der Freizeitgestaltung der Kinder über die Begleitung beim Lernen und bei Hausaufgaben, die Einrichtung und Gestaltung eines angemessenen Arbeitsplatzes für die Kinder bis hin zur Regelung angemessener Schlafenszeiten. „Dass ihr Kind nicht in der Badewanne sitzend die Hausaufgaben erledigt, weil alle anderen Räume belegt sind.“ Wenn Schule die Gestaltung von Arbeitsbedingungen für die Schüler*innen einfordert, komme es manchmal zu Konflikten mit den Elternhäusern. Manchmal werde die Schulpflicht dadurch eingeschränkt, dass das älteste Geschwister die Aufgabe bekommt, morgens die jüngeren Kinder in die Kindergärten und Schulen zu bringen, weil die Eltern entweder nicht zuhause sind oder noch schlafen. Es komme dann schon vor, dass die Ältesten selbst nicht rechtzeitig in der Schule erscheinen. Das sind Konflikte, wo Eltern Pflichten haben, ihren Kindern passende Gelegenheiten zu geben und den Mittelpunkt auf die Schule zu legen. Das seien alles Einzelfälle, aber wenn die

Kolleg*innen gefragt würden, würde jeder von ihnen pro Schuljahr drei, vier, fünf solche Fälle benennen können, die deutlich konfliktbelastet sind.

Der Sexualkundeunterricht wird von manchen Eltern grundsätzlich infrage gestellt. Die Kinder werden dann nicht in den Unterricht geschickt. Das Thema Sexualität korrespondiert mit dem Umgang mit Homosexualität. Die Lehrer*innen sind nah an den Schüler*innen dran, und versuchen, Freiräume an der Schulgemeinschaft vorbei zu schaffen, etwa indem sie Betroffenen Räumlichkeiten für Gespräche zur Verfügung stellen, „geht in diesen Raum, der ist leer, dort könnt ihr in Ruhe quatschen.“ Aber ein offenes Coming Out ist an der Schule nicht möglich, auch nicht für die Lehrkräfte. Zwischen den Lehrer*innen wird das ganz offen behandelt, aber als Lehrkraft geht man in den Unterricht in eine völlig andere Welt, in der, wie man lebt, nicht akzeptiert wird. Es ist wie eine Schwelle, die überschritten wird, genauso wie Schüler*innen, die mit einem Anliegen ins Lehrerzimmer kommen, das Gefühl haben, dass dort ganz andere Antworten kultureller Art gegeben werden als in den Elternhäusern. Die Schule versuche, die verschiedenen Identitäten der Schüler*innen durch entsprechende Lehrkräfte abzubilden, die einen anderen Umgang miteinander haben, als es in den festgefühten Rollenbildern der Fall ist. Dadurch sollen die stereotypen Rollenbilder aufgebrochen werden. Das ist eines der schwierigsten Themen in dieser Schule.

Der Ramadan sei auch so ein Thema. Man könne während des Ramadans auf dem Schulhof nicht offen trinken, bzw. nur, wenn eine Lehrkraft daneben steht. Wer aber dennoch trinke, bekomme hinterher Druck. Von nicht-muslimischen Schüler*innen wird Verständnis der Mehrheit gegenüber eingefordert. Es wird also erwartet, dass Rücksicht darauf genommen wird, weil die Mehrheit während des Ramadans nicht isst; es wird erwartet, dass sie sich in stille Bereiche der Schule zurückziehen, wenn sie dennoch etwas essen oder trinken wollen. Solchen ungeschriebenen Regeln nicht zu folgen, sei schwierig. Auch jüngere Schüler*innen, die noch im Wachstum sind, beugen sich diesen ungeschriebenen Regeln. Darunter leide der Unterricht, vor allem die Leistungen der Schüler*innen selbst. Das Durchfallen bei Prüfungen werde zugunsten des Mehrheitswillens in Kauf genommen. Es gibt wenige, die es durchhalten, sich nicht anzupassen, aber es gibt sie. Nicht-muslimische Schüler*innen, die sich den ungeschriebenen Regeln unterordnen, haben einen guten Stand in der Schülerschaft, wenn sie sich aber dem Mainstream nicht beugen, ist es schwierig für sie. Es gäbe keine offenen Gewaltandrohungen, auch keine offenkundigen Gewaltvorfälle, aber es herrschten ungeschriebene Gesetze, an die das Kollegium trotz interreligiöser Arbeit und anderen präventiven Formaten nicht herankomme.

Manche säkularen oder liberalen Eltern, z. B. türkischstämmige Familien, erleben, dass ihre Töchter das Kopftuch anlegen, obwohl die Frauen in der Familie keines tragen, weil die Mädchen an der Schule dafür Anerkennung bekommen. Die Schulleitung sagt, es gehe nicht um Kinder aus traditionellen Familien, sondern um solche Mädchen, die das Kopftuch nur tragen, weil sie in der Schule dafür Anerkennung bekommen. Es gibt heranwachsende Frauen, die das Kopftuch ganz selbstbewusst tragen und es auch argumentieren können. Das sei natürlich akzeptabel, aber bei elf-, zwölfjährigen Mädchen sei es etwas anderes. Bei so jungen Mädchen beobachtet die Schulleitung eine deutliche Veränderung, wenn sie anfangen, das Kopftuch zu tragen. Zu erleben waren lebhaftere Mädchen, die wie die Jungs auf dem Pausenhof getobt und Sport getrieben haben. Das Kopftuch mache stiller. Mit dem Kopftuch geraten die sehr jungen Mädchen in eine sehr klassische Rolle, sie ziehen sich zurück, nehmen auch nicht mehr so lebhaft am Unterricht teil.

An der Schule gäbe es immer wieder Schüler*innen, die auf dem Schulgelände beten bzw. das für sich einfordern. Manchmal ziehen sie sich zum Beten an stille Orte zurück, manchmal suchen sie aber auch aggressiv belebte Orte auf, z. B. vor der Cafeteria. Es

kommt auch vor, dass Schüler*innen den Unterricht zum Beten verlassen wollen oder dass sie sich an Orte zurückziehen, an denen die Aufsichtspflicht nicht gewährleistet werden kann. Die Schule habe in solchen Fällen eine klare Haltung: wenn die Aufsichtspflicht verletzt wird; wenn andere Schüler*innen betroffen sind, weil dafür geworben wird; wenn Wege blockiert werden oder wenn der Unterricht gestört wird, kann an der Schule nicht gebetet werden. Einmal sei von Schüler*innen ein Gebetsraum exklusiv für muslimische Schüler*innen gefordert worden. Die Schulleitung habe einen Raum für alle Religionen in Aussicht gestellt, aber darauf seien die Schüler*innen nicht eingegangen. Sie wollten ausdrücklich einen Raum nur für muslimische Schüler*innen. Das habe die Schulleitung abgelehnt. Daraufhin hätten Eltern interveniert, und sich darüber beschwert, dass Mädchen von Lehrer*innen am Beten gehindert würden. Die Schulleitung habe im Gespräch auf die Pflicht der Schule verwiesen, dass Gänge passierbar bleiben müssten.

Die Schulleitung führt die Unterschiede beim Thema Beten zu anderen Schulen, von denen das in dieser Form nicht berichtet wird, auf den Einfluss von Moscheen im Umfeld zurück, gerade auch der kleineren Moscheen. Rund die Hälfte der Schüler*innen würden bereits in Klasse 7 samstags die Koranschulen an den Moscheen besuchen. Die Schule sei sehr stark in einem sozialen Umfeld verortet, in dem relativ viele sehr konservative arabische Familien leben. Auch kämen Schüler*innen von außerhalb des unmittelbaren Einzugsgebietes an die Schule, gerade weil hier vergleichsweise viele Schüler*innen aus konservativen Familien beschult werden; die Schule sei so eine Art Magnet geworden. Veränderungen des Schulprofils mit dem Ziel größerer Heterogenität (z. B. sozialräumlich: „Kinder aus Kreuzberg“ / „Kinder aus Schöneberg“) hätten kaum gegriffen. Nach wie vor bilde die Schule trotz der guten Erreichbarkeit die Nachbarschaft im Umkreis von anderthalb Kilometern um die Schule genauestens ab. Wenn es gelänge, in den Schulen eine vernünftige Mischung herzustellen, dann würden viele Konflikte gar nicht erst entstehen, weil die Schüler*innen dann unterschiedliche Vorstellungen hätten und damit die Diversität wiederum abgebildet wäre. Viele Probleme sind eine Folge von sozialräumlicher Konzentration und Segregation.

Ein weiteres Konfliktfeld sei der Sportunterricht. Selbstverständlich ermögliche es die Schule, unter Einhaltung bestimmter Sicherheitsregeln am Sportunterricht mit dem Kopftuch teilzunehmen. Auch lange Hosen, z. B. Jogginghosen, würden zugelassen. In jüngster Zeit sei es vermehrt zu Klagen von Eltern gekommen, dass sich in Jogginghosen die Beine und weiblichen Körperteile abdrücken würden. Sie fordern statt dessen, dass die Mädchen lange Gewänder zum Sportunterricht tragen dürften. Das habe die Schulleitung aus Sicherheitsgründen ablehnen müssen. Das habe zu Intoleranzvorwürfen gegen die Schulleitung geführt. Ein Vater habe eingewandt, seine Tochter bekomme lieber eine 6, als dass sie vor einem geifernden Lehrer, der sie in Jogginghose sieht, rumturne. Auch koedukativer Sportunterricht werde abgelehnt, außerdem sollte der Sportunterricht für Mädchen von Lehrerinnen, der für die Jungs von Lehrern durchgeführt werden. Die Schulleitung verweist auf die Bedeutung der Schule für die Koedukation als schulisches Konzept und auf ihre lange Tradition in der Schule. Außerdem sei es für die Schule logistisch gar nicht zu stemmen. Das seien Konflikte gewesen, wo Eltern in letzter Zeit tatsächlich einmal aktiv auf die Schulleitung zugegangen sind. Für die Schule zählen rechtliche Aspekte, die Sicherheit und die Durchführbarkeit, sowie die humanistische Tradition der Einrichtung, so die Schulleitung. Die Schule habe ein neutraler Ort zu sein, an dem Religion nicht die entscheidende Rolle spielen dürfe. Es seien letztlich unauflösbare Konflikte, die nur geklärt werden können, indem sie entschieden werden.

Zur Unterstützung von außen wünscht die Schulleitung die Förderung von interreligiösem Dialog, es bräuchte zusätzliche pädagogische Programme, die sich mit Toleranz und Religion auseinandersetzen müssten. In jeder Klassenstufe. Das sei an der Schule wichtiger

als Gewaltprävention. Vieles könne die Schule nicht leisten, weil ihr die Mittel fehlen. Wichtig sei zum einen eine von Beginn an dauerhafte Begleitung, zum anderen der Einbezug der Familien. Kurzfristig angelegte Präventionsformate, in denen mit den Kindern für wenige Stunden thematisch gearbeitet würde, greifen viel zu kurz und werden nicht nachhaltig wirksam, so die Schulleitung. Erfolgreiche Programme müssten umfassender in die Lebenswirklichkeiten der Familien hineinwirken.

Das bislang in Berlin bestehende Schulgesetz gibt der Schulleitung die Möglichkeit, mit Verweis auf den Schulfrieden in Konflikte einzugreifen. Die Schulleitung wünscht sich, dass das auch weiterhin bestehen bleibt. Darüber müsste eine politische Debatte geführt werden. Religion sei als Problem aus dem Bewusstsein der Öffentlichkeit verschwunden. Die Schulleitung könne auch keine Kolleginnen, die Kopftuch tragen, einstellen, selbst wenn sie den liberalsten und tollsten Unterricht leisten würden, denn die Wirkung des Kopftuchs als Symbol sei derart, dass Kolleginnen, die sich säkular kleiden, von den Schüler*innen als Schlampen beschimpft würden. Die Symbolkraft des Kopftuches stünde für traditionelle Lebensformen und nicht für aufstrebend-rebellische Kinder. Mehrere Lehrerinnen mit Kopftuch im Kollegium würden automatisch Kolleginnen ohne Kopftuch Probleme bereiten, ob sie es wollten oder nicht.

Die beste Unterstützung wäre es, wenn das Schulgesetz die Möglichkeit öffnen würde, über Leistungstests die Schüler*innen auszuwählen. Das gäbe der Schule das Instrument an die Hand, die Schüler*innen entlang von Leistung und Profilpassgenauigkeit auszuwählen, verbunden werden müsste es freilich mit dem Verbot, die Schüler*innen abzuschulen. Ziel wäre dann eine intensive Förderung der Schüler*innen, dass sie alle die Prüfungen bestehen.

Schulfrieden sei es, wenn die Kinder gut und in Ruhe und Frieden lernen könnten und im schulischen Kontext, beim Lernen, beim Miteinanderspielen, beim Erfahren der Schulumgebung, soviel an eigenständiger und individueller Entwicklung als möglich machen können. Wenn individuelle Entwicklung durch Leute, die Vorschriften machen, eingeschränkt wird, durch bestimmte Lebensformen, Gebetsformen, durch sexualisierte Formen von Verhalten. Wenn es Regeln gibt, die nicht zur freien Entfaltung der Kinder führen, dann ist der Schulfrieden bedroht. Dazu muss es nicht immer einen handfesten Konflikt geben. Wenn Schule akzeptiert, dass es Strukturen im Hintergrund gibt, die dazu führen, dass Kinder nicht leben können, was sie wollen, dann ist der Schulfrieden schon massiv gestört. Diese Atmosphäre, dass sich Schüler*innen in der 8. Klasse frei äußern können, auch zu kontroversen Themen; dass sich ein Junge in der 9. Klasse dazu bekennen kann, sich in einen Jungen verliebt zu haben; „das ist meine individuelle Entwicklung, die ich gehen will, vielleicht ändert sie sich auch noch einmal oder ich probiere etwas aus. Ich muss völlig frei leben und mich entwickeln können, solange es im Rahmen des Grundgesetzes ist. Das muss Schule möglich machen.“

Flieder-Schule Schulleitung

Weil die Schülerschaft sehr heterogen sei, spielt in der Schule neben den Lehrplaninhalten im engeren Sinn interkulturelle Bildung eine große Rolle. Die Heterogenität in der Schule bezieht sich auf den sozialen Hintergrund der Elternhäuser, auf ihren Bildungshintergrund und auf die Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit zu religiösen Gruppierungen oder Weltanschauungen. Vor dem langen Erfahrungsraum der Schulleitung sei es die vielfältigste Schule, die die Schulleitung bislang erlebt habe. Es sei eine Schülerschaft, die sich

zumindest in Teilen weit überdurchschnittlich interessiert und auch engagiert. Zu den Themen, für die sich die Schüler*innen interessieren gehören Klima, Diversity, Ökologie im weitesten Sinne und auch Demokratiebildung. Rund ein Drittel der Schüler*innen stamme der familiären Herkunft nach aus einem [bestimmten] EU-Land, ein Drittel habe einen islamischen Hintergrund, sei es der kulturell-religiösen Herkunft nach, sei es tatsächlich das Glaubensbekenntnis, und ein weiteres Drittel sei wiederum in sich sehr heterogen, sei es autochthon sowie aus allen möglichen anderen Herkunftsländern, „da ist alles dabei“.

Aufgrund der Vielfalt in der Schule sei es eine Notwendigkeit, dass man miteinander tolerant sein muss, und das gelinge in den Augen der Schulleitung an der Schule auch gut. Im Alltag spielen Konflikte vor allem zwischen Einzelpersonen eine Rolle, meist entstehen sie außerhalb der Schule, insbesondere in den sozialen Netzwerken. Oft entstehen die Konflikte entlang von Beleidigungs- und Ausgrenzungsgefühlen von Schüler*innen, die zu Eskalationen führen. Nicht oft („einige Male im Jahr“) komme es zu Handgreiflichkeiten. Ein anderes Thema, das die Schule beschäftigt, sei beispielsweise das Thema Beten. Fast jedes Jahr gäbe es Schüler*innen, die einen Gebetsraum in der Schule beantragen möchten. Das stellt in den Augen der Schulleitung jedoch keinen Konflikt dar, sondern es sei ein Thema, über das man sich dann unterhalten müsse. Zur Sprache werden dann die Folgen für das Schulleben und auch die rechtlichen Grundlagen gebracht, aber es handele sich, wie gesagt, nicht um einen Konflikt, sondern um ein kontroverses Thema. Bewusste Provokation erlebe die Schulleitung fast gar nicht oder nur ganz selten einmal, etwa wenn jemand den politisches Graffiti anbringt. Das jedoch seien sehr seltene und vereinzelte Fälle.

Was die Schulleitung statt dessen erlebt, ist ein offener Diskurs zu Fragen der Vielfalt oder Anti-/Diskriminierung und auch zu anderen politischen und schulischen Fragen. Diese Diskurse werden an der Schule offen geführt, so treffe sich die Schulleitung zweiwöchentlich mit der Schülervvertretung und nehme sich viel Zeit für die Anliegen der Schüler*innen. Ähnlich sei es mit der Elternvertretung und anderen Gremien der Schule. Aktuell beschäftige sich die Schülervvertretung mit der Frage nach der Mülltrennung, mit dem Umgang mit Handys an der Schule, aber auch beispielsweise mit der Frage nach Unisextoiletten. Konflikte rund um Herkunft, Religion oder auch Identität beschäftigen die Schule nur sehr selten. Vor rund einem halben Jahr sei einmal eine Schülerin an einem heißen Sommertag von einer Lehrkraft auf ihre schlecht sitzende Maske angesprochen worden, und in diesem Kontext auch auf ihr Kopftuch verwiesen worden. Sie sei sehr aufgelöst gewesen, weil sie es als eine diskriminierende Äußerung empfunden habe. Die Schulleitung habe der Schülerin gegenüber Verständnis geäußert, aber auch darauf verwiesen, dass es nicht zwangsläufig eine rassistische Bemerkung gewesen sein müsse. So habe sich vor einiger Zeit eine Schülerin über Sexismus beschwert, weil sie – an einem kalten Tag – von einer Lehrkraft auf ihre bauchfreie Kleidung angesprochen worden sei. So etwas werde gegenwärtig sehr schnell als Herabwürdigung empfunden, weil man das Gefühl hat, man werde dafür kritisiert, einer bestimmten Gruppe anzugehören. Das muslimische Mädchen habe zugestimmt, dass die andere Jugendliche ebensowenig für ihre Kleidung zu kritisieren sei wie sie selbst. Das müsse nicht immer einen religiösen Hintergrund haben, so die Schulleitung gegenüber der muslimischen Jugendlichen, oder einen, der mit Ausgrenzung zu tun hat.

Notwendig sei in solchen Fällen, dass die Schüler*innen ihnen bekannte Ansprechpartner*innen hätten und dass auch eine gewisse Anonymität gewährleistet sei. Die Schulleitung sei sehr froh, dass es mittlerweile eine Schulsozialarbeit gibt, die auch außerhalb des Unterrichts ansprechbar ist. Außerdem gäbe es an der Schule darüber hinaus ein gut aufgestelltes Beratungs- und Unterstützungssystem aus gut ausgebildeten Beratungslehrer*innen und einem Peer-Mediations-Ansatz, darunter derzeit rund 30 als Peer Mediatoren ausgebildete Schüler*innen, die sich wöchentlich mit den Beratungslehrer*innen

treffen und von diesen in den auflaufenden Fällen beraten werden. Die Schulleitung selbst habe wöchentlich einen Jour fixe mit der Schulsozialpädagogik und einen mit den Beratungslehrer*innen. Dieses sehr ausgeklügelte Beratungssystem öffne den Schüler*innen Räume, über Konflikte zu sprechen, bevor sie sehr groß werden.

Religiöse Konflikte tauchen nach Kenntnis der Schulleitung nicht auf. Die Schüler*innen gehen mit ihrem Glauben oder auch Nicht-Glauben sehr bewusst und auch selbstbewusst um. Bei den Themen sexuelle Identität und Vielfalt sei das etwas anders. In jüngerer Zeit gäbe es vermehrt Schüler*innen im oberen einstelligen Bereich je Jahrgang, die ihr Äußeres veränderten und auch ihre Namen. Aktuell sei der Schulleitung der Fall einer Person zur Kenntnis gebracht worden, die ihren Namen geändert habe, und so auch von der Klasse und der Lehrerschaft angesprochen werde, sich aber dennoch isoliert fühle. Jetzt werde darüber beraten, welche Maßnahmen ergriffen werden können, um die Situation für die betroffene Person abzumildern. Diese Konflikte tauchen erst seit vier, fünf Jahren in der langjährigen Berufserfahrung der Schulleitung auf.

Gelegentlich entstehen Konflikte um Beleidigungen und (traditionelle) Ehrkonzepte, die von der Schule mit Blick auf angemessene Reaktionen und Umgangsweise aber gut aufgelöst werden können. Da die Schule sehr heterogen sei, könne nur ein kleinerer Teil der Schüler*innen mit solchen Ehrbegriffen etwas anfangen. Es gäbe einen Lernprozess, der dazu führe, dass die Schüler*innen an der Schule damit einen anderen Umgang entwickeln, auch bei denen, für die Ehrbegriffe eine große Rolle spielen, „okay, das geht hier nicht so, meine Mutter ist beleidigt worden, und ich hole meine Kumpels von draußen und dann gibt es eine Schlägerei. Es gibt solche Konflikte, aber die sind selten, und meistens werden sie von außen in die Schule hineingetragen.“

Dass diese wenigen Konflikte rund um solche Themen in der Schule auf doch sehr niedrigschwellige Weise gelöst werden können, führt die Schulleitung auf die große Heterogenität des Sozialraums zurück. Es gibt strukturschwache Nachbarschaften im Einzugsgebiet, aber auch kleinbürgerlich sowie mittelständisch geprägte Quartiere mit großer Lebensqualität. Ein (kleinerer) Teil der Schülerschaft kommt aus problematischeren Quartieren Neuköllns, darunter nicht wenige, die auf genau diese Schule wollen, „ich sage es einmal ganz klar, weil sie davon ausgehen, dass hier nicht 95% der Schüler*innen überwiegend oder fast ausschließlich einer bestimmten Migrationsebene angehören.“ Die Schulleitung empfindet die Vielfalt der Schule als idealen Zustand, denn diese Vielfalt bringe es schon automatisch mit sich, dass die Schüler*innen tolerant sein müssen. „Wenn sie sich in eine bestimmte Ecke stellen würden, dann hätten wir jeden Tag Krieg, und das haben wir hier garnicht.“ Homogene Schülerschaften blenden vieles aus, so die Schulleitung, es sei letztlich egal, ob es sich um eine Einrichtung aus einem so genannten Brennpunkt handelt oder um eine Zehlendorfer Schule mit 3 % Migrationshintergrund, an beiden Schulen werde man eine bestimmte Ausrichtung finden, die letztlich nicht toleranzförderlich sei, weil sie nur sich selbst beschauen können und sich nur in ihrer Welt bewegen. Es fehle letztlich der Blick über den Tellerrand, und eine Schule wie die Flieder-Schule bietet den Schüler*innen, „wenn man den Mut hat sie zu wählen“, ein ungeheuer großes Spektrum.

Wäre die Schulleitung an einer Schule mit viel handfesteren Problemlagen, läge es in ihrem höchsten Interesse, die Schülerschaft bunter werden zu lassen. In vielen problembelasteten Quartieren gäbe es eine Abwanderungswelle, wenn die Kinder eingeschult werden, und eine weitere, wenn sie die Grundschulen verlassen. Außerdem gäbe es die Vermeidungsschulen, z. B. die Waldorfschulen, „ich will das garnicht kritisieren, das können sehr gute Schulen sein.“ Solchen Abwanderungen und Vermeidungslösungen gelte es aus schulischer Sicht entgegenzuwirken. Es sei leicht gesagt und schwer umgesetzt, aber bereits in Kindergärten

und Grundschulen sei dahin zu wirken, dass solche Abwanderungen vermieden werden können. Bereits die eigene Schule sei ja eine Schule, für die manche Kinder und Jugendlichen einen langen Weg in Kauf nehmen.

Ein anderer Schritt, der ja tatsächlich viel gegangen wird, ist Aufklärungsarbeit, Arbeit mit den Jugendlichen selbst, um Selbstbestimmung zu fördern. Das sei so wahrscheinlich in einer Zehlendorfer Schule nicht notwendig, an einer Schule in einem so genannten Brennpunkt müsse das hingegen reichlich gemacht werden, Elterncafés usw. Die Schulleitung weiß natürlich, dass die Kolleg*innen das machen und dass es sehr schwer ist, hier entscheidende Schritte nach vorne zu kommen, und deswegen könne und wolle sie, die Schulleitung, hier den Kolleginnen und Kollegen keine Ratschläge erteilen. Aber die Probleme seien schließlich vorhanden und beschreibbar und müssten auch benannt werden.

Auch in anderen Themenfeldern, die an manchen Schulen konfliktbelastet sind, tauchen an der Flieder-Schule keine nennenswerten Probleme auf, beispielsweise entlang von curricularen Inhalten. So die musikalische Begleitung des Weihnachtsfestes durch den Chor, in dem ich muslimische Schüler*innen sind. Generell stellt der christliche Festkalender kein Problem dar, es gibt an der Schule einen Weihnachtsbaum und eine Krippe.

In der Schule gäbe es einen weitgehenden Schulfrieden, auf den man sich allerdings nicht ausruhen dürfe. Die Voraussetzungen für den Schulfrieden sei das Vertrauen der Schüler*innen in die Schule und ihre Akteure. Konflikte dürften nicht unter den Teppich gekehrt werden, sondern müssen angemessen besprochen und so hoffentlich geklärt werden können. Dazu sei aber auch die Fähigkeit Bedingung, Konflikte, die nicht lösbar sind, auszuhalten und begründen zu können. In solchen Fällen ist Transparenz die Voraussetzung. Zum Schulfrieden gehöre es auch, dass die Vielfalt der Schülerschaft sich in der Schule widerspiegele, z. B. in der Schulkonferenz.

Externe Unterstützung werde manchmal in Anspruch genommen, vieles könne aber von und in der Schule selbst umgesetzt werden, „wir haben für die meisten Dinge genug Expertise.“ Externe Expertise werde indirekt in Form von Fortbildungen für die Lehrkräfte in die Schule geholt, so die Beratungs-Lehrer*innen. Es sei besser, die eigene Man-Power zu nutzen und dabei auch kollegial zusammenzuwachsen. Hilfe von außen werde wirklich gerne genutzt, wenn man einmal nicht weiter weiß. Die Schulsozialarbeit sei für die Schule nochmal ein wichtiger Schritt gewesen.

Glockenblumen-Schule

Schulleitung

Im besten Sinne des Wortes sei die Glockenblumen-Schule eine Schule der Vielfalt mit einer sehr heterogenen Zusammensetzung. Es handele sich im wahrsten Sinne um eine Schule für alle. „Wir versuchen unsere Arbeit an die Bedürfnisse der Schüler*innen anzupassen.“ Schüler*innen, die sich sicher fühlen und sozial aufgehoben, können besser lernen. Das lange gemeinsame Lernen sei eine Stärke und bringe den Schüler*innen viel. Insgesamt herrsche eine sehr friedliche Schulkultur an der Schule, was nicht heiße, dass es keine vereinzelt Gewaltvorfälle oder auch kein Mobbing gäbe. Die Schule habe ganz gute Wege gefunden, mit Konflikten umzugehen. Häufig spielten Gruppenbildungen eine Rolle, bei denen sich zwei oder mehr Gruppen konfrontativ gegenüber stehen. Die an der Schule aufgetretenen Mobbingfälle seien nicht entlang von bestimmten Gruppenzugehörigkeiten festzumachen.

Wozu es immer wieder einmal komme, vor allem unter älteren Schüler*innen, seien Versuche junger Männer muslimischer Hintergründe, die Mädchen Vorschriften machen wollen, vor allem bei der Kleidung. Wenn so etwas in den Klassen vorkomme, reagiere die Schule mit Workshops, die thematisieren, was dahinter stecke. Ethnische oder politische Konflikte entlang der Herkünfte träten meist nicht offen zutage, allerdings könne manches vermutet, etwa, wenn bestimmte Angebote von muttersprachlichem Unterricht von nur sehr wenigen Schüler*innen wahrgenommen werden, obwohl davon ausgegangen werden muss, dass sich mehr Kinder aus diesen Muttersprachen an der Schule aufhalten. Vieles wisse die Schule einfach nicht. Einmal sei an der Schule ein Projekt zur Geschichte der Sinti und Roma durchgeführt worden und erst dabei sei bekannt geworden, dass es einige Schüler*innen gibt, die sich zugehörig fühlen. Im täglichen Leben der Schule spielen, so die Schulleitung, solche Zuordnungen generell eine untergeordnete Rolle. Die Schulleitung weist allerdings auch darauf hin, dass das eine Sicht der Schulleitung ist, die Wahrnehmung der Schüler*innen könne allerdings auch anders ausfallen.

Das Neutralitätsgesetz hält die Schulleitung für vernünftig, denn gerade jüngere Schüler*innen bauen eine sehr intensive Beziehung zu den Lehrkräften auf, und das offensive Tragen von religiösen Symbolen könne deshalb auf sie überwältigende Wirkung haben. Die Schulleitung sieht sich in dieser Frage in einem großen Konsens, der sowohl von den allermeisten Schulleitungen der Neuköllner Schulen geteilt wird als auch von einer dreiviertel Mehrheit des Kollegiums. Aktuell gäbe es dazu aber auch eine Unterschriftensammlung gegen das Neutralitätsgesetz von Schüler*innen, die zeige, dass es in dieser Frage unterschiedliche Auffassungen in der Schülerschaft und dem Kollegium gibt. Das sei jedoch auch völlig legitim. Auch glaubt die Schulleitung, dass das Neutralitätsgesetz in der aktuellen politischen Situation nicht zu halten sein wird. Das Positive solcher in der Öffentlichkeit kontrovers geführten Debatten sei, dass die Schüler*innen sich mit den Themen auseinandersetzen und eine Position bilden, und sie auch vertreten. „Das ist eine sehr positive Entwicklung“, und sei auch eine der vom Schulgesetz formulierten Aufgaben von Schule. Generell werde in der Glockenblumen-Schule sehr offen mit solchen kontroversen Debatten umgegangen.

Was jedoch immer wieder vorkomme, seien mehr oder weniger implizite Rassismuskorrekturen an Lehrer*innen durch Schüler*innen, vor allem arabischer und manchmal türkischer Herkunft, frei nach dem Motto, „sie behandeln mich ja nur so, weil ich Ausländer bin.“ Das sei auf der Sachebene absurd (wo beispielsweise offenkundige Regelverstöße von den Lehrkräften angesprochen werden oder etwa bei der Vergabe schlechter Noten), es werde aber von manchen Schüler*innen wie ein Reflex vor sich hergetragen. Solche Vorwürfe ließen sich aber mit Transparenz und Sachlichkeit leicht aus der Welt schaffen; an die Regeln hätten sich alle zu halten, mit Herkunft habe das nichts zu tun. Selbstverständlich müsse es ernst genommen werden, wenn Schüler*innen von Diskriminierungen und Rassismus in ihrem Alltag berichten. Die Schule versuche deswegen, generell auf Pauschalisierungen zu verzichten.

Auch sei das Kollegium selbst sehr heterogen zusammengesetzt. So gäbe es Lehrkräfte, die bewusst an die Schule wechseln, weil sie an anderen Einrichtungen mit ihrer Homosexualität nicht gut arbeiten konnten. Es komme durchaus vor, dass die Vokabel „schwul“ beleidigend verwendet wird. Aber solche Vorkommnisse prägen nicht die Schumatmosphäre.

In der Schule gäbe es eine starke Elternvertretung, aber in der Elternvertretung sind muslimische Eltern bzw. arabisch- und türkischstämmige Eltern stark unterrepräsentiert. „Es ist uns bislang nicht gut gelungen, diese Eltern stärker einzubinden.“ Das sei auch deswegen problematisch, weil über 50 % der Schüler*innen eine türkisch- oder arabischstämmige

Herkunft haben. Das fällt auf, und es stelle sich die Frage nach den Ursachen sowie danach, wie es gelingen kann, eine höhere Akzeptanz der demokratischen Kultur der Schule bei den Eltern zu erreichen. Es seien vielleicht zwei Faktoren wirksam, zum einen, dass sich diese Eltern diskriminiert fühlen, so etwas könne schließlich Ergebnis von gemachten Erfahrungen sein, zum anderen sei es wohl auch so, dass es in den Herkunftsländern der Elternhäuser eine gänzlich andere Auffassung von Schule gäbe.

Einmal sei es zu einem Gewaltvorfall an der Schule gekommen, und in der Bearbeitung habe sich gezeigt, dass die Person systematisch von älteren Schüler*innen rassistisch beleidigt worden sei, auch außerhalb der Schule. Die Mutter des Kindes berichtete der Schule auch von rassistischen Demütigungen im Alltag. Es habe sich soviel Frust aufgestaut, dass er sich schließlich an einem ganz unschuldigen Opfer Bahn gebrochen hatte. Da sei viel aufzuarbeiten gewesen; das Kind befinde sich noch an der Schule. Das sei ein Beispiel für rassistische Erfahrungen von Schüler*innen, die sie sowohl in außer-schulischen wie in schulischen Kontexten machen, und die die Kinder natürlich auch in die Schule hineinbringen. Auch sei es nachvollziehbar, wenn Eltern in ihrem Alltag Rassismus erleben, und ihn als Vorwurf an die Schule herantragen. Wichtig sei deswegen, wie die Schule mit diesen Vorwürfen umgehe.

In einem anderen Fall, von dem die Schulleitung berichtet, ist es zu einem sehr massiven sexuellen Übergriff gegen eine Schülerin gekommen, weil sie sich säkular gekleidet habe. In der Folge habe das heranwachsende Mädchen das Kopftuch angelegt. „Jetzt werde sie in Ruhe gelassen“, habe sie diese Entscheidung begründet. Dieser Fall sei besonders gravierend gewesen, allerdings komme es immer wieder einmal durch muslimische junge Männer zu Grabschereien (und ähnlichem) vor allem gegen (vermeintliche) muslimische Schülerinnen.

Generell werde auch gelegentlich zu Dominanzverhalten entlang von essentialisierenden Religionsverständnissen („wer ist denn nun der bessere Moslem“), besonders während des Ramadan, wenn Schüler*innen die Einhaltung von Speisevorschriften überwachen, „sowas taucht dann schon auf.“ Die Schule wende sich im Vorfeld des Ramadan mit Informationsschreiben an die Eltern, die darüber aufklären, dass der Islam auch Ausnahmen zulasse. Es habe beispielsweise unter den Schüler*innen schon Ohnmachtsfälle gegeben. Es gäbe natürlich auch säkular ausgerichtete Elternhäuser, für die etwa das Kopftuch oder das Fasten keine oder keine große Rollen spielen. Ihnen steht allerdings eine große Gruppe an Elternhäusern gegenüber, in denen Religion sehr streng gehandhabt wird, bis dahin, dass Mädchen keine Freunde haben dürfen. Manchmal treten in solchen Fällen die kleineren Brüder als Wächter auf, oder die Mädchen äußern gegenüber der Schule, dass ihre Eltern nichts davon wissen dürfen.

Externe Angebote der politischen Bildung in diesen (und ähnlichen) Fragen werden von den Schüler*innen in aller Regel gut angenommen, manchmal komme es bei solchen Workshops allerdings auch zu sehr heftigen Kontroversen, z. B. zwischen deutschen Mädchen und türkischen Jungs. Auf die Mädchen hätten solche Formate oft unterstützende Wirkung, wenn sie merken, dass sie nicht allein sind, dass sie Rückhalt bei anderen Mädchen haben. Sie seien dann zumindest innerhalb der Schule weniger gewillt, sich etwas vorschreiben zu lassen. Die präventive Wirkung lasse sich insbesondere bei jüngeren Schüler*innen beobachten. Es gäbe natürlich auch Kinder und Jugendliche, die aufgrund solcher Maßnahmen ihre Einstellung nicht verändern, sich aber in der Folge gegenüber ihren Mitschüler*innen stärker zurückhalten, „die merken, wenn ich sowas mache, hat es Folgen“.

Es habe auch Einzelfälle gegeben, dass Mädchen mit Vollverschleierung in die Schule kommen und das Gesicht nicht sichtbar sei. In diesen Fällen sind der Schulleitung die gesetzlichen Regelungen zu schwach, sie würde sich hier mehr Klarheit wünschen. Auch habe es in der Vergangenheit Verdacht auf Radikalisierungen von Schüler*innen gegeben, in einigen Fällen sind es in den Beobachtungen der Schulleitung nicht die Eltern, sondern Freundeskreise und/oder Moscheen, die bei solchen auffälligen Veränderungen ihrer Schüler*innen eine Rolle spielen. Die Schule habe in diesen Fällen externe Beratung hinzugezogen.

Der Schulfrieden sei im Einzelfall von den Schulen nicht oder nur sehr schwer zu belegen. Das Verwenden von religiösen Symbolen könne eine Störung darstellen, aber nicht in dem Sinne, dass der Schulfrieden gefährdet werde. Dazu müsse schon massiv missionierend agiert werden, um eine Gefährdung des Schulfriedens festzustellen. Letztlich sei die gesamte Debatte eine Folge mangelnder Trennung von Staat und Religion.

Wichtig sei es, dass kontroverse Themen in den Klassen, z. B. den Klassenräten, auch benannt und diskutiert werden. Nur so ließe sich von den Schüler*innen Toleranz entwickeln, nämlich die Haltung der anderen auszuhalten, „leben und leben lassen“.

Religion sollte im Ethikunterricht eine Rolle spielen, ansonsten plädiert die Schulleitung für eine konsequentere Trennung von Staat und Religion. Ihr sei allerdings auch bewusst, dass es dazu sehr unterschiedliche Meinungen gäbe.

Fazit

Zu Beginn jedes Gesprächs wurden die Befragten auf die Anonymisierung des Gesprächs hingewiesen. Der größere Teil der Gesprächspartner*innen legte tatsächlich größten Wert darauf, nicht persönlich in der Auswertung fassbar zu werden. Ein*e Gesprächspartner*in fragte wiederholt nach und teilte mit, dass ansonsten „meine Geschichte eine andere ist.“ Drei Gesprächspartner*innen ließen durchblicken, dass es ihnen eigentlich egal sei, sie würden sich so oder so ähnlich auch in der Öffentlichkeit äußern, wenn sie gefragt würden. Vor diesen Ausgangsvoraussetzungen kann festgehalten werden, dass in den befragten Neuköllner Schulen zumindest in Teilen Befürchtungen bestehen, sich den fraglichen Themen außerhalb der Schulöffentlichkeit auch zu nähern. Durchweg alle Befragten waren sich hingegen über die Wichtigkeit und die Bedeutung des Vorhabens einig, einen etwas nüchterneren und systematischeren Blick auf religiös konnotierte Konflikte an den Schulen zu werfen.

Diese Befürchtungen spiegeln sich auch in der Gesprächsbereitschaft seitens der Lokalen Akteure des Bezirks Neukölln. Es gab insgesamt vier Zusagen für Interviews, von denen drei nicht realisiert werden konnten, nur ein*e Gesprächspartner*in erklärte sich unter strikter Einhaltung von Anonymität zu einem Gespräch bereit. Die anderen drei Terminzusagen wurden in zwei Fällen schlicht nicht wahrgenommen, und im dritten Fall mit Verweis auf private Unpässlichkeit kurzfristig abgesagt.

Etwa die Hälfte der Schulen, die wir besucht haben, berichtet über einen deutlich belasteten Schulalltag. Ein nur etwas kleinerer Teil (drei) unserer Gesprächspartner*innen berichtet über einen Schulalltag, der generell sehr angenehm und gut sei. Aber auch in diesen Schulen kommt es durchgängig immer wieder zu Problemlagen, die von unseren Gesprächspartner*innen als durchaus drängend oder schwerwiegend beschrieben werden. Insgesamt ist in solchen Einrichtungen die Tendenz größer, von Einzelfällen zu sprechen.

Eine Ausnahme stellt die Flieder-Schule dar, aus der Konflikte, wie sie hier zur Debatte stehen, im Gespräch mit der Schulleitung nicht beschrieben werden. Natürlich kommt es auch hier gelegentlich zu Streitereien unter den Schüler*innen, die manchmal auch handfest ausgetragen werden, diese sprengen aber in der Beschreibung der Schulleitung nicht den alterstypischen Rahmen und sind auch in der Regel nicht religiös konnotiert.

Hervorzuheben ist, dass in keinem einzigen Fall Ressentiments gegen die jeweiligen Schüler*innen (und/oder gegen ihre jeweilige Religion) in den Gesprächen spürbar werden. Im Gegenteil wurde in allen Gesprächen, die wir geführt haben, eine große Zugewandtheit zu den Kindern und Jugendlichen greifbar sowie eine sehr ausgeprägte Professionalität im Umgang, auch mit Schüler*innen, die in der Beschreibung unserer Gesprächspartner*innen vermeintlich oder tatsächlich Probleme haben oder bereiten. So wird beispielsweise der immer wiederkehrende Wunsch von Schüler*innen nach Gebetsorten und -zeiten an den Einrichtungen nicht per se problematisiert, sondern im Gegenteil als durchaus legitimes Gesprächsangebot der Jugendlichen wahrgenommen, das von den Schulen mit Verweis auf Gesetzeslagen, Dienstvorschriften und Regeln gut zu handhaben ist. „Regeln gelte für alle.“ Die Schulleitung der Dahlien-Schule hatte Schüler*innen, die mit der Forderung nach einem Gebetsraum an die Schule herangetreten waren, einen für alle Religionen offenen Raum in Aussicht gestellt. Die Schüler*innen lehnten ab, sie wollten einen Raum exklusiv für sich. In der Folge kam es zu Rassismusrwürfen von Eltern gegen die Schule.

Deutlich zutage tritt insbesondere an Schulen mit ausgeprägten Problemlagen eine nicht unerhebliche Ohnmacht der schulischen Akteure. Das spiegelt sich beispielsweise in Formulierungen, die die Schulen nicht als Brennpunktschulen verstanden wissen wollen,

sondern als „Schulen im Brennpunkt“. Viele unsere Gesprächspartner*innen beschreiben stark segregierte Sozialräume als eine zentrale Problemursache. Zu den Problemen, mit denen die Kinder und Jugendlichen in den „Brennpunkten“ aufwachsen, gehören Armut, Bildungsferne und soziale Milieus, die sich weitgehend gegen alles außerhalb der eigenen Familien und Communities abschließen. Zu den Dimensionen von Bildungsferne gehören gerade bei den jüngeren Kindern erhebliche Sprachprobleme, sowohl in der Muttersprache als auch im Deutschen, kaum bis nicht vorhandenes Allgemeinwissen und oft auch äußerst unzureichende Kenntnisse über die eigene Religion. Das macht sie anfällig für besonders konservative Religionsauslegungen. Immer wieder werden in den Gesprächen Moscheen in der Nachbarschaft benannt, die mit Blick auf problembehaftete Religionsausübungen der Schüler*innen überzeugungs- und verhaltensbildend sind.

Drei Themenfelder werden (fast) durchgängig benannt.

1. Die Elternhäuser

Vielfach werden die Elternhäuser thematisiert. Deren Problemlagen sind vielschichtig. Dazu gehören Arbeitslosigkeit und / oder prekäre Beschäftigungslagen, Raumnot in den Wohnungen (sehr große Familien leben in viel zu kleinen Wohnungen; manchmal leben mehrere Kernfamilien in ein und derselben Wohnung), Bildungsferne und schlechte bis nicht vorhandene Lernmöglichkeiten gehen Hand in Hand, fehlende bzw. abwesende Elternteile (meist die Väter). Auch Delinquenz und Kriminalität, Suchtproblematiken und Gewalt in den Familien wurden gelegentlich benannt. Kinder, die in solchen familiären Umfeldern groß werden, lernen früh, Verantwortung für die Familie, insbesondere die jüngeren Geschwister, zu übernehmen – eine Verantwortung, die von unseren Gesprächspartner*innen als unangemessen beschrieben werden. Nicht selten sind es die Geschwister, die Erziehungsaufgaben übernehmen, manchmal erziehen sich die Geschwister regelrecht gegenseitig.

Viele Schulen berichten von desinteressierten Eltern, die sich nicht am Schulleben beteiligen oder auch ganz generell von der Schule angesetzte Gesprächstermine nicht wahrnehmen. Manchmal würden Eltern erst in der Schule vorstellig, wenn sie die Familienehre gefährdet sehen.

Zugleich gilt es aber auch herauszustellen, dass selbstverständlich nicht alle Schüler*innen an Schulen in den Brennpunkten aus schwierigen Familiensystemen stammen.

Grundsätzlich beschreiben alle Gesprächspartner*innen Elternarbeit als integralen, aber auch besonders herausfordernden Bestandteil ihrer Arbeit.

2. Konfrontative Religionsbekundung

Tatsächlich spielt das Thema Religion, wie bereits angedeutet, eine wichtige Rolle. Hervorzuheben ist jedoch, dass von niemanden unserer Gesprächspartner*innen die Religionszugehörigkeiten und –bekenntnisse ihrer Schüler*innen problematisiert wurden, sondern im Gegenteil von den meisten explizit als Chance betrachtet werden, miteinander auch über kontroverse Themen ins Gespräch zu kommen (das gilt insbesondere für Schulen mit heranwachsenden Schüler*innen). Problematisiert werden vielmehr Einstellungen, Handlungen und Verhaltensweisen, die in den

Schulen ausgelebt und ausagiert werden, sofern sie auf die Herstellung von Aufmerksamkeit zielen, provozieren wollen, erniedrigen und/oder Dominanz herstellen sollen.

3. Geschlechterrollen, geschlechtliche Identität & Sexualität

Alle Themen rund um Geschlecht, Geschlechtlichkeit und Sexualität spielen durchgängig eine zentrale Rolle in den Gesprächen. In den Fokus unserer Gesprächspartner*innen rücken insbesondere Mädchen und junge Frauen sowie Schüler*innen mit sexuellen Orientierungen und geschlechtlichen Identitäten, die in traditionell geprägten Geschlechterrollen nicht vorgesehen sind. Auch hier gilt, dass beispielsweise das Kopftuch nicht generell problematisiert wird, aber etwa die Beobachtung immer wieder benannt wird, dass gerade in den letzten Jahren immer jüngere Mädchen mit Kopftüchern den Unterricht besuchen. Generell scheint die Autonomie von heranwachsenden Frauen abzunehmen. Wenn schon sehr junge Mädchen als Berufswunsch „Mutter“ angeben, wird derartiges von nicht wenigen unserer Gesprächspartner*innen als Ausdruck dieser Tendenz betrachtet. Als überwachende und strafende Instanzen treten manchmal neben den Eltern auch (ältere) Brüder auf, die die Einhaltung der Familienehre überwachen und Übertritte sanktionieren. In manchen Einrichtungen ist es, wie in der Dahlien-Schule, auch eine „konservative männliche Minderheit, die den Anspruch hat, ... möglichst viele, aber vor allem die Mädchen im Sinne traditioneller Werteauslegungen zu kontrollieren.“ Neben der Kleidung spielen immer wieder Beziehungen eine Rolle, die junge Frauen eingehen.

Unsere Gesprächspartner*innen betrachten angesichts der beschriebenen Ausgangslagen die Schulen, in denen sie arbeiten, überwiegend als Freiräume, in denen ihre Schüler*innen Erfahrungen machen können, die ihnen ansonsten in ihren sozialen Nahräumen oft genug verwehrt bleiben. Schule ist in dieser Auffassung nicht allein ein Bildungsort, sondern ein Gemeinschaftsort, in dem Zusammensein und Miteinander auf eine Weise erlebt werden können, die sich doch teils erheblich von dem unterscheidet, was „draußen“ Usus für Schüler*innen ist. Eine wichtige Rolle können dabei demokratiepädagogische Formate spielen, aber vor allem auch eine zugewandte und kümmernde Schulatmosphäre, die sich gerade in der Dimension des „Kümmerns“ deutlich von herkömmlichen Schulen unterscheidet. Das betont bezeichnenderweise gerade die Schulleitung der Flieder-Schule, die sich als kaum belastet beschreibt, mit einem kollegialen Blick auf Schulen in den Brennpunkten.

Einige Akteure sind sich über die Bedeutung gut aufgestellter interner Beratungssysteme (Beratungslehrer*innen, Vertrauenslehrer*innen, Schulsozialarbeit und in einem Fall auch dauerhaft angeleitete Peer-Mediator*innen) einig. Hier gäbe es einen hohen Fortbildungsbedarf, der schon wegen der teilweise sehr jungen Lehrkräfte konstant hoch bleibt.

Externe Akteure (so genannte „Projekte“) werden etwa zu gleichen Teilen als große Chance und Bereicherung auf der einen Seite betrachtet, während die anderer Seite den notwendigen Mehraufwand und fehlende Kontinuitäten beklagt. Es bedarf in den Augen unserer Gesprächspartner*innen in anderen Worten verlässlicher dauerhafter Finanzierungsperspektiven für externe Unterstützung, um auch persönliche Kontinuität und

Verlässlichkeit herzustellen. *Projekte* müssen selbstständig tätig sein und sollen nicht zur Belastung werden.

Der eine Teil der Gesprächspartner*innen berichtet von tendenziell negativen Erfahrungen mit externen Projekten, oft in Verbindung mit Kurzzeitformaten, deren dauerhafter Nutzen stark in Frage gestellt wird. Wo hingegen langfristig angelegte Formen von Zusammenarbeit gelingen, werden die Projekte als Bereicherung beschrieben.

Die Schulleitung der Tulpen-Schule stellt eine interessante Erfahrung dar. Gute Ergebnisse haben hier ausdrücklich solche Angebote gebracht, die von den Jugendlichen als kontrovers betrachtet werden. Solche Angebote liefern dem pädagogischen und dem Lehrpersonal Anlässe, um mit den Schüler*innen auch zu hoch umstrittenen Positionen und Themen ins Gespräch zu kommen.

Eine große Bedeutung für die Nachhaltigkeit haben unterstützende Formate, die in die Sozialräume hineinwirken, sei es in Form von Elternarbeit, sei es in Form von Angeboten, die im Sozialraum Diskussionen anstoßen und möglichst dauerhaft begleiten und moderieren.

Alle unsere Gesprächspartner*innen wurden abschließend zu ihrer Definition des Schulfriedens befragt. Nicht alle beantworteten diese Frage. Manche betonten stattdessen die große Bedeutung der Problemwahrnehmung und Unterstützung durch Öffentlichkeit und Politik. Eine sehr prägnante Antwort auf die Beschreibung dessen, was Schulfrieden ausmache, trug die Schulleitung der Dahlien-Schule bei. Schulfrieden sei es, wenn die Kinder gut und in Ruhe und Frieden lernen könnten und im schulischen Kontext, beim Lernen, beim Miteinanderspielen, beim Erfahren der Schulumgebung, soviel an eigenständiger und individueller Entwicklung als möglich machen können. Wo die individuelle und freie Entwicklung der Kinder und Jugendlichen nicht gewährleistet werden kann, sei der Schulfrieden bereits gefährdet.

Impressum

Vorabversion vorgelegt für das Bezirksamt Neukölln, Dezember 2021

Herausgeber: DEVI e.V.

Verein für Demokratie und Vielfalt in Schule und beruflicher Bildung

Ramlerstr. 27

13355 Berlin

E-Mail: kontakt@devi.berlin

Tel.: 030 4759 5641

Fax: 030 4759 5609

V.i.S.d.P.: Michael Hammerbacher (Leiter)

Alle Rechte vorbehalten.

www.demokratieundvielfalt.de

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar.