

Interethnische Freundschaftsbeziehungen im schulischen Kontext aus Sicht der Lehrkräfte

Margit Stein^{1,*} & Veronika Zimmer²

¹ Universität Vechta

² IU Internationale Hochschule, Standort Essen

* Kontakt: Universität Vechta,
Erziehungswissenschaften,
Driverstraße 22, 49377 Vechta
margit.stein@uni-vechta.de

Zusammenfassung: Die Studie „Ethnische Heterogenität in der Erziehung“ untersucht den Zusammenhang zwischen sozialen Milieus, der ethnischen Herkunft, monoethnischen und interethnischen Freundschaftsbeziehungen sowie Einstellungen und Wertorientierungen von Jugendlichen sowie den Einstellungen von Lehrkräften zu (interethnischen) Freundschaften im schulischen Kontext. Insbesondere werden deren Auswirkungen auf ein ethnisch inklusives Lernen und Leben im Schulkontext erfasst. Im Rahmen dieser komplexen Studie, die unterschiedliche Bereiche thematisiert, wird für den vorliegenden Beitrag der Fokus auf die interethnischen Freundschaftsbeziehungen im Schul- und Klassenkontext aus Sicht der Lehrkräfte gesetzt. Das Ziel des Beitrages ist es zu analysieren, durch welche Maßnahmen das Eingehen und die Aufrechterhaltung interethnischer Freundschaften durch Lehrkräfte gefördert werden und aus welchen Gründen der Auf- und Ausbau interethnischer Freundschaften aus Sicht der Lehrkräfte wichtig ist. Um diese Forschungsfragen zu beantworten, wurden qualitative Leitfadeninterviews mit über 100 Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund aller Schularten geführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Analyse zeigt, dass im schulischen Kontext unterschiedliche Maßnahmen wirksam werden können, um die Förderung interethnischer Freundschaften zu gewährleisten. Bei der Frage zur Bedeutung von interethnischen Freundschaften weisen die Lehrkräfte darauf hin, dass nicht nur ein positiver Effekt für die befreundeten Schüler*innen, sondern – vor dem Hintergrund der Diskussion um die gesellschaftliche Kohäsion – auf die gesamte Gesellschaft erwartet werden kann.

Schlagwörter: Freundschaft; Peer-Beziehungen; Jugendlicher; interethnische Freundschaft; Lehrer; Schule; Migrationshintergrund



1 Einleitung: Bedeutung der Schule für die Entstehung (interethnischer) Freundschaften

Schule ist ein Ort, an dem Kinder und Jugendliche nicht nur fachliche Kompetenzen erwerben und einen großen und auch zunehmenden Teil ihrer Lebenszeit verbringen, sondern in welchem sie auch in Kontakt mit Gleichaltrigen treten und stehen (Teltemann, 2014). Schule als Sozialisationsinstanz unterstützt beim Prozess der Freundschaftsfindung, d.h., die Schule stellt einen wichtigen Sozialraum für die Freundschaftsbildung dar (Baier, 2014a).

„Die Schule dürfte insofern direkt die Freundschaften der Schüler formen, weil sie Gleichaltrige hier zusammenbringt; zugleich dürfte sie auch indirekt die Freundschaften formen, weil sie Einfluss u.a. auf die freundschaftsbezogenen Einstellungen nimmt, welche die Schüler dann außerhalb der Schule bei der Wahl von Freunden beeinflussen“ (Windzio & Zenterra, 2014, S. 146).

Durch anhaltende Migrationsbewegungen, die junge Demographie von Migrant*innen und damit die ethnisch zunehmend heterogene Komposition von Schulen werden mittlerweile vermehrt Freundschaften zu andersethnischen Jugendlichen im Schulkontext aufgebaut (Reinders, 2003; Windzio & Zenterra, 2014) und zwar umso mehr, je stärker ethnisch heterogen die Klassen oder Schulen sind (Stein & Zimmer, 2019). Das heißt, „je höher der Migrantanteil in der jeweiligen Schule, desto häufiger werden Freundschaften zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund beobachtet“ (Reinders et al., 2006, S. 31). Hierbei zeigte sich eine direkte Korrelation für den deutschen Raum, was auch für Österreich bestätigt wurde. Eine Studie aus Wien von Lehnert und Scanferla (2007) geht der Frage nach, inwiefern Wiener Schüler*innen interethnischen Kontakten mit Offenheit gegenüberstehen. Festgestellt werden konnte, dass es Unterschiede zwischen dem schulischen und außerschulischen Kontext gibt, d.h., dass die jugendlichen Heranwachsenden in ihrer Freizeit primär Kontakte mit Personen derselben Kultur führen und in der Schule die Integration verschiedener Ethnien besser gelingt (Lehnert & Scanferla, 2007, S. 37).

Insgesamt bestätigte sich auch für interethnische Freundschaften im schulischen Kontext die Suche nach Ähnlichkeit bei der Freundschaftswahl, aber auch bei der Wahl von Arbeits- und Hilfepartner*innen für schulische Aufgaben, was Zander (2022) für ethnisch diverse Schulklassen beschreibt. Zunächst erfolgt oftmals im schulischen Kontext eine Selektion von Freund*innen sowie Hilfe- und Arbeitspartner*innen primär basierend auf Oberflächenmerkmalen, etwa in neu zusammengesetzten Schulklassen zu Schuljahresbeginn auf Basis des gleichen ethnischen Hintergrundes (Leszczensky et al., 2019; Titzmann & Jugert, 2022), während dann im Fortgang des weiteren Kennenlernens im Schuljahresverlauf für die Bildung von Freundschaften Tiefenmerkmale, wie geteilte Interessen, stärker in den Fokus rücken. Dies belegt u.a. eine Studie von Jugert et al. (2011) an insgesamt 151 Kindern von neun bis zwölf Jahren einheimisch-deutschen ($n=106$) und türkeistämmigen Hintergrundes ($n=45$), die zu Schuljahresbeginn, zur Schuljahresmitte und zu Schuljahresende einen Fragebogen ausfüllten. In beiden Gruppen manifestierte sich die vor allem anfänglich sehr hohe Präferenz für monoethnische Freundschaften und Sitznachbarschaften: „this bias decreased over the school year as children move from unfamiliar to familiar groups and thus other dimensions (e.g., activity preferences) become important for friendship decisions“ (Jugert et al., 2011, S. 20).

Interethnisch gemischte Klassen führen jedoch nicht automatisch im Schuljahresverlauf zur Bildung von Freundschaften über ethnisch-kulturelle Grenzen hinweg und entlang geteilter Interessen. So zeigte Stark (2011) in einer Studie in den Niederlanden, dass in ethnisch diversen Schulen nicht automatisch interethnische Freundschaften geknüpft werden. Eine hohe ethnische Segregation im schulischen Kontext manifestierte sich insbesondere in Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler*innen mit ethnisch gleichem Migrationshintergrund, was offenbar die Präferenzwahl für Freund*innen der eigenen

ethnischen Herkunft nach dem Kosten-Nutzen-Prinzip nach Esser (1990) erleichterte. Somit gibt es „also keinen klaren positiven Zusammenhang zwischen der ethnischen Diversität bzw. dem Migrantenanteil in der Schulklasse und interethnischen Freundschaften“ (Stark, 2011, S. 34).

2 Forschungsstand: Rolle der Lehrkräfte für interethnische Freundschaften

„Schulklassen werden zunehmend heterogener in Bezug auf ihre sprachliche und ethnische Zusammensetzung. [...] Die selbstgewählten Freundschaften [...] spiegeln die Heterogenität der Zusammensetzung von Schulklassen jedoch in der Regel nicht wider. [...] Ob solche Beziehungen zustande kommen, ist maßgeblich von den Lehrpersonen und Schulen mit ihren Programmen abhängig, denn sie vermitteln durch die Art, wie sie mit Schülerinnen und Schülern kommunizieren, und über die Wahl verschiedener Unterrichtsformen Normen darüber, wie das soziale Miteinander der Lernenden aussehen sollte.“ (Zander, 2022, S. 120)

Somit spielen also die Schule bzw. die Lehrkräfte eine wichtige Rolle bei der Förderung von Freundschaften und Arbeitsbeziehungen.

Als wichtiger Punkt ist hier zunächst die Rolle von Lehrkräften mit Migrationshintergrund in ihrer Brückenbauer- und Vorbildfunktion zu nennen:

„Gesellschaftspolitisch werden mit Lehrkräften mit Migrationshintergrund hohe Erwartungen verknüpft, da u.a. postuliert wird, dass sie auf Grund geteilter sprachlicher Kompetenzen und Werteüberzeugungen als Brückenbauer zur migrantischen Schülerschaft [fungieren]“ (Ova et al., 2020, S. 110).

Sie dienen dabei als Modell einer verstärkten interethnischen Vernetzung und könnten diese auch in den Schulen und Klassen zwischen den Schüler*innen ankurbeln (Baier, 2014a). Eine stärkere soziale Kohäsion in Schulen sowohl auf Seiten der Lehrkräfte als auch der Schüler*innen über ethnisch-kulturelle Barrieren hinweg sowie die Förderung der Vernetzung von Lehrkräften und Schüler*innen könnte dazu führen, dass häufiger interethnische Freundschaften geknüpft werden (Baier, 2014b).

Es gibt nur wenige empirische Analysen, die sich mit der Frage beschäftigen, wie Lehrer*innen mit interkulturellen Begegnungen in der Schule umgehen. Durchgeführte Untersuchungen zeigen auf, dass stereotypisierende und vorurteilsbehaftete Sichtweisen der Lehrkräfte mit Blick auf Schüler*innen mit Migrationshintergrund zumindest teilweise bestätigt werden können (Lüdecke, 2004). Wenn an Schulen Lehrkräfte Migrant*innen diskriminieren, „hat dies für die Schüler die Signalwirkung, dass eine solche Abwertung legitim ist“ (Baier, 2014b, S. 222). Diese Benachteiligungen werden von den Lehrkräften oftmals unbewusst vollzogen. Zur Reduzierung der kognitiven Komplexität werden etwa nach der Selbstkategorisierungstheorie die Schüler*innen einer Klasse durch die Lehrkraft bewusst oder unbewusst nach sozialen Kategorien klassifiziert, etwa nach sozialer Schicht oder nach ethnischem Hintergrund gemäß des „comparative fit“ (Zander, 2022, S. 123). Nach dem „normative fit“ (Zander, 2022, S. 123) tritt dann zudem eine bestimmte normative Aufladung dieser Gruppen hinzu, etwa gemäß positiver oder negativer Kompetenzstereotype:

„Lehrpersonen haben an vielen Stellen die Möglichkeit, die Bedeutsamkeit der Zugehörigkeit [...] zu bestimmten sozialen Kategorien [...] zu unterstreichen [...]. Beispiele hierfür sind Aufforderungen von Lehrpersonen [...], zu bestimmten Themen ihre Meinung aus der Sicht eines Türken oder einer Türkin darzustellen. Ursächlich dafür ist nicht selten die Absicht, kulturelle und ethnische Vielfalt sichtbar zu machen. Aus der Sicht der angesprochenen Schülerinnen und Schüler kann dies allerdings als eine Stigmatisierung und Reduktion der eigenen Person als Repräsentant ihrer eigenen sozialen Gruppe erlebt werden.“ (Zander, 2022, S. 123)

Es ist von Bedeutung, dass in Schulen Kontakte und Interaktionen zwischen Schüler*innen unterschiedlicher Herkunft ermöglicht werden, um Vorurteile zu reduzieren. Das heißt auch, dass die Schulen rechtzeitig Vorurteilen entgegenwirken sollten (Fritzsche & Wiezorek, 2006). Hierzu gehört auch die in Studien nachgewiesene höhere Bereitschaft zum Eingehen einer interethnischen Freundschaft, wenn sie vom sozialen Umfeld, etwa den Lehrkräften in der Schule, wertgeschätzt und entsprechend durch Normen nach kultureller Offenheit unterstützt wird (Titzmann et al., 2015). Es werden Lehrkräfte gebraucht, die solche Normen nach kultureller Offenheit stützen und entwickeln.

Zwei Prozesse sind für Lehrkräfte von Bedeutung: Sie müssen erstens „ein präzises Wissen über die Peerbeziehungen im Klassenzimmer“ aufweisen, welches „für Lehrkräfte bedeutsam [ist], um zielgerichtete Maßnahmen abzuleiten und durchführen zu können, die die soziale Eingebundenheit [...] stärken.“ (Harks, 2022, S. 164) Dies ist dann die Voraussetzung für die positive Einflussnahme auf die Stärkung (interethnischer) Peerbeziehungen und Freundschaften im Klassenzimmer (Bianchi & Jurkowski, 2022; Zander, 2022).

Wahrnehmung (interethnischer) Freundschaften durch Lehrkräfte: Oftmals wissen Lehrkräfte nur rudimentär über die sozialen Situationen ihrer Schüler*innen Bescheid, etwa über Freundschaften oder auch Mobbing-situationen im Klassenraum (Harks, 2022; Harks & Hannover, 2020). Studien belegen, dass Lehrpersonen umso eher präzise Beschreibungen der Freundschaftssituationen der Schüler*innen – auch in interethnischer Hinsicht – geben können, je stärker sie sich auch für das Wohlfühlen in der Klasse verantwortlich fühlen und sich über ihren Erziehungsauftrag definieren (Harks, 2022; Harks & Hannover, 2020). Lehrkräfte, die sich stark auch für die positive Gestaltung von Beziehungen und Freundschaften sowie die positive Sozialentwicklung der Schüler*innen verantwortlich sehen, intervenieren auch eher bei Mobbing-situationen und fördern aktiver positive prosoziale Verhaltensweisen (Troop-Gordon & Ladd, 2015) als Lehrkräfte, die sich primär als fachliche Begleiter*innen ihrer Schüler*innen definieren.

Förderung (interethnischer) Freundschaften durch Lehrkräfte: Ähnlich wie die Bildungsprozesse in Schulen müssen auch die Erziehungsprozesse durch Lehrkräfte angeleitet werden. Interethnisch gemischte Schulklassen führen noch nicht automatisch zum Vorurteilsabbau (Stein & Zimmer, 2021; Zimmer & Stein, 2020a), sondern erst, wenn in den heterogenen Klassenverbänden positive interethnische Kontakte im freundschaftlichen Sinne aufgebaut werden können. Lehrkräfte können durch die gezielte Förderung von Begegnungen von Personen unterschiedlicher ethnischer Herkunft den Abbau von Ängsten und die Aufnahme positiver sozialer Beziehungen und damit eines (inter)kulturellen Austausches anregen. Kontakt zu Mitgliedern anderer Gruppen wirkt nur unter bestimmten, bereits von Allport (1954) in seiner Kontakthypothese formulierten, Voraussetzungen angst- und vorurteilsreduzierend, nämlich

- „– in Kontaktsituation beim Verfolgen kooperativer Ziele, etwa wenn gemeinsam eine Problemkonstellation in der Klasse bearbeitet wird (1),
- bei Statusgleichheit der Beteiligten (2),
- bei verpflichtenden Interaktionen zur gemeinsamen Zielerreichung, etwa wenn die Lehrkraft interethnisch gemischte Gruppen bildet, um gemeinsam ein Referat auszuarbeiten (3),
- bei Unterstützung des Kontaktes seitens der Autoritäten (4) und
- durch Nutzung des Freundschaftspotentials (5)“ (Stein & Zimmer, 2021, S. 223).

Insbesondere muss es Lehrkräften gelingen, die sozialen Kategorisierungen entlang der ethnischen Zugehörigkeit aufzubrechen und sie durch geteilte Normen zu ersetzen, etwa positive Klassenregeln oder die gemeinsame Zugehörigkeit zur größeren Schulfamilie. Vermieden werden sollte dabei jedoch eine „Colorblindness (zu Deutsch etwa Gleichmacherei), d.h. die Annahme, dass die kulturelle oder ethnische Zugehörigkeit nicht berücksichtigt oder erwähnt werden sollte“ (Pevac & Schachner, 2020, S. 7).

Das Konzept der Wertschätzung für kulturelle Vielfalt und das Konzept des Empowerments durch Inklusion sollten gleichberechtigt Hand in Hand gehen. Schüler*innen sollten also die Möglichkeit erhalten, sich ihrer eigenen personalen, sozialen und kulturellen Identität bewusst zu werden, sich aber gleichzeitig als Teil einer übergreifenden Gemeinschaft verstehen. Von Lehrkräften wird hierbei ein hohes Maß an Sensibilität gegenüber kultureller Heterogenität (Kulturrelativismus) erwartet, im Gegensatz zum Kulturethnozentrismus, bei dem Lehrkräfte entweder polarisieren oder kulturelle Heterogenität im Sinne einer Colorblindness leugnen (Busse & Göbel, 2017; Busse et al., 2017; Mahon, 2006, 2009).

Bedeutsam für die Stärkung des Gemeinschaftsgefühls ist die Zusammenarbeit in interethnischen Gruppen. Einen gewichtigen Aspekt stellen hierbei die Sitznachbarschaften der Schüler*innen dar. Hier können Lehrkräfte bewusst interagieren, indem etwa Kinder mit unterschiedlichen ethnischen Hintergründen zusammensitzen und -arbeiten oder ein Rotationsprinzip bei der Zusammenstellung der Sitznachbarschaften eingeführt wird. Zudem bieten sich kooperative Lernformen an, bei denen nur durch das gemeinschaftliche Zusammenarbeiten das Ziel erreicht werden kann, wenn jedes Gruppenmitglied einen wesentlichen Teil beisteuert. Wichtig ist hierbei allerdings, „dass die Gruppen [von Schüler*innen mit den unterschiedlichen ethnischen Hintergründen] ähnlich große Anteile einnehmen oder zumindest aus gemischten Gruppen bestehen sollten“ (Pevcec & Schachner, 2020, S. 6). Studien belegen, dass eine interethnische Komposition von Arbeitsgruppen einen positiven Effekt für das Gemeinschaftsgefühl und das schulische Zugehörigkeitsgefühl sowie positive Auswirkungen auf die sozialen Kompetenzen wie Empathiefähigkeit oder die Perspektivenübernahme hat (Kreutzmann, 2022; van Ryzin & Roseth, 2018).

3 Forschungsdesiderat und Forschungsfragen

Forschungsdesiderat: Insgesamt ist, wie der Forschungsstand zeigt, noch wenig darüber bekannt, wie Lehrkräfte die Peerbeziehungen in der Klasse wahrnehmen. Insbesondere gibt es bisher kaum Forschungserkenntnisse zu der Frage, wie insbesondere interethnische Beziehungen wahrgenommen werden und ob sich Lehrkräfte und Schulen hier in der Verantwortung sehen, zu interethnischer Verständigung und schulischer Kohäsion zwischen Personen unterschiedlicher ethnischer Hintergründe beizutragen. Auch ist nicht untersucht, welche Maßnahmen Lehrkräfte ergreifen, um interethnische Verständigung und Kooperation zu fördern.

Im Rahmen der Studie wird untersucht, wie Freundschaften von jungen Menschen in der Schule aus Sicht der Lehrkräfte wahrgenommen werden. Ein besonderer Fokus liegt hierbei auf den interethnischen Freundschaften zwischen den Schüler*innen. Es soll erforscht werden, ob die interethnischen Freundschaften im schulischen Kontext sichtbar sind und ob bzw. wie diese aus Lehrkräftesicht gefördert werden könnten bzw. sollten.

Forschungsfragen: Folgende Forschungsfragen werden dabei bearbeitet und waren für die Studie lenkend:

Frage 1: Wie werden Freundschaften in der Schule aus Sicht der Lehrkräfte beschrieben und charakterisiert? Wie werden die Bedingungen des Entstehens von Freundschaften wahrgenommen und welche Gründe werden hierbei ausgemacht? Werden differenzielle Aspekte, wie die Besonderheit von Freundschaften zwischen Mädchen und Jungen oder Besonderheiten je nach Alterskohorte, beschrieben?

Frage 2: Nehmen Lehrkräfte interethnische Freundschaften in den Klassen wahr und wie werden diese hinsichtlich des Ausmaßes, der Entstehungsbedingungen und ihrer Besonderheiten von den Lehrkräften beschrieben?

Frage 3: Welche Sicht haben Lehrkräfte auf die Auswirkungen interethnischer Freundschaften, etwa hinsichtlich der Leistungsentwicklung, des Sozialverhaltens, interkultureller Kompetenzen oder der wertebezogenen Sozialisation?

Frage 4: Welche Rolle sprechen Lehrkräfte der Schule für die Entstehung und die Förderung (interethnischer) Freundschaften in der Schule zu? Welche Rolle nehmen sie selbst bei der Förderung interethnischer Freundschaften und Begegnungen ein?

Frage 5: Bewerten Lehrkräfte mit Migrationshintergrund (interethnische) Freundschaften in der Schule sowie die Rolle der Schule bzw. der Lehrkräfte bei der Förderung dieser Freundschaften anders als ihre Kolleg*innen ohne Migrationshintergrund?

4 Studie zur Förderung interethnischer Freundschaften in der Schule – Perspektive und Rolle der Lehrkräfte

In der Studie¹ „Heterogenität in Erziehung und Unterricht“ werden u.a. der Einfluss interethnischer Beziehungen zwischen den Schüler*innen auf die wertebezogene Sozialisation und die Gestaltung sozialen Lernens in Schule sowie die Einstellungen der Lehrkräfte zu interethnischen Freundschaften und deren Förderungsmöglichkeiten aus Sicht der Lehrkräfte diskutiert. In dem vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse der qualitativen Teilstudie zu interethnischen Freundschaften in der Schule sowie den Förderungsmöglichkeiten dieser Freundschaften aus Sicht der Lehrkräfte vorgestellt.

Erhebungsmethodik: Bei der qualitativen Interviewstudie wurden 105 Lehrkräfte mit und ohne Migrationshintergrund in Niedersachsen qualitativ vertiefend befragt. Hierbei handelt es sich um Face-to-Face-Interviews.

Bei der Erhebung wird ein qualitatives, leitfadengestütztes Experteninterview angewandt. Dabei handelt es sich um eine „verbreitete, ausdifferenzierte und methodologisch vergleichsweise gut ausgearbeitete Methode, qualitative Daten zu erzeugen. Leitfadeninterviews gestalten die Führung im Interview über einen vorbereiteten Leitfaden“ (Helfferich, 2021, S. 669). Der Leitfaden besteht aus den offenen Fragen sowie aus mehreren „Erzählaufforderungen“ (Helfferich, 2021, S. 670). Die Fragen sind ausformuliert, jedoch hatten die Interviewer*innen die Möglichkeiten, zusätzliche relevante Aspekte flexibel anzusprechen. Die im Leitfaden ausformulierten Nachfragen dienten an einigen Stellen lediglich als Erinnerungshilfe für die Interviewer*innen. Bei der Erstellung des Interviewleitfadens wurden die Anforderungen an einen Leitfaden (Offenheit als Priorität, Übersichtlichkeit sowie Anschmiegen an den Erzählfluss nach Helfferich, 2021) sowie die vier Schritte der Formel SPSS (Sammeln von Fragen, Prüfen, Sortieren und Subsumieren der Fragen; Helfferich, 2021) berücksichtigt. Mit Hilfe des Leitfadens können im Anschluss die Ergebnisse zwischen den einzelnen Interviewpartner*innen bei der für qualitative Interviews relativ großen Stichprobe von über 100 Befragten besonders gut verglichen werden (Mayring, 2015, S. 54ff.).

Folgende Fragen werden im Interviewleitfaden dem Themenbereich „Soziales Lernen und (interethnische) Freundschaften in der Schule“ zugeordnet.

¹ Die Studie wird im Projekt „BRIDGES – Brücken bauen“ der Universität Vechta bearbeitet und im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Die ersten Ergebnisse sind bereits veröffentlicht: Stein & Zimmer (2019, 2020, 2021); Zimmer & Stein (2019a, 2019b, 2020a, 2020b, 2022a, 2022b).

Tabelle 1: Ausgewählte Fragen aus dem Interviewleitfaden

<i>Standort und Zusammensetzung der Schülerschaft</i>
Wie würden Sie den Standort Ihrer Schule beschreiben? Wie groß ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an Ihrer Schule?
<i>Soziales Lernen und (interethnische) Freundschaften</i>
Wie würden Sie Beziehungen (Freundschaften) der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in Ihrer Schule beschreiben? Gibt es hierbei Altersunterschiede oder Geschlechtsunterschiede? Bestehen in den Klassen vielfältige interethnische Freundschaften? Halten Sie die Förderung von interethnischen Freundschaften für wichtig? Wie können interethnische Freundschaften ausgebaut werden? Wie kann soziales Lernen im Unterricht gefördert werden? Unternehmen Sie im Bereich soziales Lernen, interkulturelles Lernen etc. bereits Schritte, machen Sie Projekte, sprechen Sie mit den Schülerinnen und Schülern darüber?

Auswertungsmethode: Die Auswertung der Interviews erfolgte mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Das Verfahren erfolgte sowohl deduktiv als auch induktiv. Deduktiv werden die Variablen oder Kategorien zur Beantwortung der Forschungsfragen aus der Theorie und dem Forschungsstand gewonnen. Da die Ausprägungen dieser Variablen oder Kategorien nicht vollständig zur Verfügung stehen, ist eine Ergänzung (induktiv) erforderlich. Diese Kombination (deduktive und induktive Kategorienbildung) ist charakteristisch für die qualitative Inhaltsanalyse und gleichzeitig eine Herausforderung für die Datenerhebung. Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse orientiert sich an drei Grundverfahren. Zu diesen Verfahrensweisen gehören Strukturierung, Explikation und Zusammenfassung. Bei der Strukturierung werden bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert oder das Material wird nach bestimmten Kriterien eingeschätzt (deduktive Kategorienanwendung) (Mayring, 2015, S. 65ff.). Die Strukturierung kann z.B. tabellarisch erfolgen (Fürst et al., 2016, S. 220). Die Explikation verfolgt das Ziel, bei undeutlichen Textstellen zusätzliches Material für ein besseres Verständnis zu verwenden (Mayring, 2015, S. 65ff.). Die Zusammenfassung bzw. Paraphrasierung zielt auf die Reduktion bzw. das „Eindicken“ des Materials auf seine wesentlichen Inhalte (induktive Kategorienbildung), d.h., es geht um die Zusammenfassung der strukturiert erfassten Textstellen (Mayring, 2015).

„So wird zum einen beschreibbar, welche Ausprägungen zu den verschiedenen Variablen existieren. Zum anderen werden erst so Muster und Regelmäßigkeiten sichtbar, etwa das gleichzeitige Auftreten bestimmter Merkmale in bestimmten Fällen, die dann zu Typen zusammengefasst werden können“ (Kuckartz, 2010, S. 92ff.),

um einen überschaubaren Corpus zu schaffen (Fürst et al., 2016, S. 221).

Stichprobe: Bei der Stichprobe handelt es sich um 105 Lehrkräfte; darunter sind 43 Personen mit und 62 Personen ohne Migrationshintergrund, so dass somit 40,9 Prozent der Befragten einen Migrationshintergrund haben. Da es insbesondere für die Studie von Interesse ist, die besondere Sichtweise von Lehrkräften mit Migrationshintergrund auf (interethnische) Freundschaften zu erfassen, ist der Anteil dieser Gruppe im Vergleich zur Grundgesamtheit aller Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, der laut Schätzungen bei nur etwa fünf Prozent liegt, bewusst deutlich erhöht gewählt worden (Ova et al., 2020). Es wurde eine besondere Sorgfalt darauf verwandt, Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zur Teilnahme aufzufordern bzw. diese dafür zu gewinnen. Das Durchschnittsalter der Befragten beträgt 39 Jahre. 78,1 Prozent der Interviewten geben an

weiblich und 21,9 Prozent männlich zu sein. Die Mehrheit der interviewten Lehrkräfte arbeitet an Grundschulen (25,7 %), knapp gefolgt von Oberschulen (24,7 %); auf Platz drei ist die Schulform Gymnasium (15,2 %) vorzufinden.

Tabelle 2: Stichprobe der befragten Lehrkräfte (n=105)

<i>Lehrkräfte mit Migrationshintergrund (n=43)</i>	
<i>Geschlecht:</i> n=33 weiblich n=10 männlich	<i>Schularten (nach Geschlecht):</i> Grundschule 12 (davon 10 weiblich und 2 männlich) Förderschule 2 (2 männlich) Gesamtschule 5 (2 weiblich, 3 männlich)
<i>Durchschnittsalter (nach Geschlecht):</i> 36 Jahre (35 Jahre: weiblich; 39 Jahre: männlich)	Grund- und Oberschule 1 (1 weiblich) Oberschule 8 (7 weiblich, 1 männlich) Hauptschule 3 (3 weiblich) Realschule 5 (3 weiblich, 2 männlich) Gymnasium 7 (6 weiblich, 1 männlich)
<i>Lehrkräfte ohne Migrationshintergrund (n=62)</i>	
<i>Geschlecht:</i> n=49 weiblich n=13 männlich	<i>Schularten (nach Geschlecht):</i> Grundschule 15 (davon 14 weiblich und 1 männlich) Förderschule 2 (2 männlich) Berufsschule 3 (2 männlich, 1 weiblich) Gesamtschule 4 (3 weiblich, 1 männlich)
<i>Durchschnittsalter (nach Geschlecht):</i> 41 Jahre (41 Jahre: weiblich; 41 Jahre: männlich)	Oberschule 18 (16 weiblich, 2 männlich) Hauptschule 4 (2 weiblich, 2 männlich) Realschule 7 (6 weiblich, 1 männlich) Gymnasium 9 (7 weiblich, 2 männlich)
<i>Lehrkräfte insgesamt (n=105)</i>	
<i>Geschlecht:</i> n=82 weiblich n=23 männlich	<i>Schularten:</i> Grundschule 27 Förderschule 4 Grund- und Oberschule 1
<i>Durchschnittsalter:</i> 39 Jahre	Berufsschule 3 Gesamtschule 9 Oberschule 26 Hauptschule 7 Realschule 12 Gymnasium 16

5 Entstehungsbedingungen und Fördermöglichkeiten interethnischer Freundschaften in der Schule aus Sicht der Lehrkräfte

Gemäß der „Zusammenfassung“ nach Mayring (2015) sind die aus dem Datenmaterial relevanten Textstellen hervorgehoben worden. In der Tabelle 3 werden ausgewählte Kategorien mit den dazugehörigen Zitaten aufgeführt.

Tabelle 3: Vorstellung ausgewählter Kategorien

<i>Kategorie</i>	<i>Zitat</i>
Förderung interethnischer Freundschaften mit dem Ziel der Integration von Schüler*innen mit Migrationshintergrund und der Anhebung von deren kultureller Adaptionsleistung	„Ja, schon ist die Förderung von interethnischen Freundschaften wichtig, gerade für die Schüler mit Migrationshintergrund ist es eine sehr große Hilfe, sich in der deutschen Gesellschaft und Kultur zurechtzufinden.“ (I9_w_o.M.) ²
Förderung interethnischer Freundschaft mit dem Ziel des Vorurteilsabbaus und der Förderung der interkulturellen Kompetenz	„Je selbstverständlicher man damit umgeht, desto normaler wird das dann ja auch. Bevor Kinder überhaupt anfangen, diese Vorurteile zu entwickeln, sollten wir sie in ihren interethnischen Freundschaften bestärken.“ (I6_w_m.M.)

Es konnten aus dem Datenmaterial vier Oberkategorien mit jeweils zwei Unterkategorien für die Beantwortung der Forschungsfragen abgeleitet werden. Diese Kategorien fassen die wichtigen Kernaussagen zusammen. Sie stellen somit Schlüsselkategorien dar. Um die Kernaussagen herausarbeiten zu können, wird das Material mehrfach in Bezug auf die Fragestellung untersucht. Tabelle 4 zeigt die erarbeiteten Schlüsselkategorien für die Beantwortung der Forschungsfragen auf. Die Kategorien werden im Wechselverhältnis zwischen der Theorie und dem konkreten Material als deduktive und induktive Kategorien entwickelt. Die erzielten Ergebnisse werden dann im Hinblick auf die Hauptfragestellung interpretiert (Mayring, 2015, S. 61).

Tabelle 4: Überblick über die herausgearbeiteten Kategorien

<p><i>Kategorie 1</i></p> <p><i>Oberkategorie:</i> Freundschaften in der Schule aus Sicht der Lehrkräfte</p> <p><i>Unterkategorie:</i> Interethnische Freundschaften in der Schule</p> <p><i>Unterkategorie:</i> Monoethnische Freundschaften in der Schule</p>
<p><i>Kategorie 2</i></p> <p><i>Oberkategorie:</i> Bedeutung von interethnischen Freundschaften in der Schule</p> <p><i>Unterkategorie:</i> Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in die Mehrheitsgesellschaft</p> <p><i>Unterkategorie:</i> Gegenseitiger Abbau von Vorurteilen</p>

² Folgende Abkürzungen werden bei den Zitaten genutzt: I=Interviews; Ziffer=Nummer des Interviews; w=weiblich, m=männlich; m.M.=mit Migrationshintergrund, o.M.=ohne Migrationshintergrund.

<p><i>Kategorie 3</i></p> <p><i>Oberkategorie: Notwendigkeit der Förderung von interethnischen Freundschaften</i></p> <p><i>Unterkategorie: Förderung von interethnischen Freundschaften als Aufgabe der Schule</i></p> <p><i>Unterkategorie: Schule als neutraler Ort</i></p>
<p><i>Kategorie 4</i></p> <p><i>Oberkategorie: Förderungsmöglichkeiten von (interethnischen) Freundschaften</i></p> <p><i>Unterkategorie: Förderung geteilter Interessen und der gegenseitigen Sympathie</i></p> <p><i>Unterkategorie: Schaffung interkultureller Begegnungen und gemeinsamer Aktivitäten</i></p>

5.1 Entstehungsbedingungen interethnischer Freundschaften in der Schule

Lehrkräfte beobachten in der Schule sowohl mono- als auch interethnische Freundschaften. 22 (21 %) (davon 20 ohne Migrationshintergrund und zwei mit Migrationshintergrund) von 105 interviewten Personen thematisieren, dass es bei ihnen an der Schule rein monoethnische Freundschaften gebe; interethnische Freundschaften werden von 83 (79 %) Personen (41 m.M. und 42 o.M.) beschrieben. Von den meisten Lehrkräften wird betont, dass Freundschaften in den Klassen auf der Grundlage geteilter Interessen entstünden und der ethnische Hintergrund hierbei kaum eine Rolle spiele – „*die Kinder bei uns kennen da keine Unterschiede. Die spielen alle gleichermaßen zusammen*“ (I20_w_m.M.) – was sich auch etwa mit der Studie von Jugert et al. (2011) belegen lässt, in welcher mit dem besseren Kennenlernen im Schuljahresverlauf ethnische Oberflächenmerkmale für Freundschaftswahlen gegenüber Tiefenmerkmalen wie geteilten Interessen zurücktraten: „*Über mögliches Wissen, Interessen und Fähigkeiten haben sich Freundschaften gebildet. Somit waren türkische mit deutschen Kindern befreundet oder auch syrische mit polnischen.*“ (I19_w_o.M.) Bei der ethnischen Zusammensetzung in den Freundschaftsgruppen wird eine Geschlechter- und Alterskonfundierung festgestellt, da „*vor allem bei den Mädchen [...] interethnische Freundschaften zu anderen Mädchen zu beobachten*“ seien (I76_m_m.M.), während „*die Jungen sich eher untereinander finden*“ (I12_w_o.M.). Vor allem in der Grundschule würden die Freundschaften ohne Vorurteile und unabhängig von der ethnischen Zuordnung aufgenommen, während später in der weiterführenden Schule stärker monoethnische Freundschaften beobachtet würden: „*Gerade bei den Kleinen, [...] bestehen ganz viele Freundschaften. Das hat mit der Herkunft so gar nichts zu tun, sondern eher mit dem Charakter. Und da sind sich eigentlich alle einig, sie spielen mit dem, der nett ist.*“ (I56_w_o.M.)

Oftmals werden Vorbehalte oder Vorurteile gegen interethnische Freundschaften auf Seiten der Erwachsenen, etwa der „*Eltern [, gesehen], die da vielleicht Vorurteile oder Probleme haben, aber die Kinder eher nicht*“ (I56_w_o.M.). „*Ich glaube, die Kinder merken diese Unterschiede gar nicht so. Die kennen da diese Hemmungen wie wir Erwachsenen einfach nicht so.*“ (I20_w_m.M.), was für die Kinder die Wichtigkeit „*förderliche[r] Normen für den Kontakt in ihrem sozialen Umfeld*“ (Zander, 2022, S. 127) unterstreicht. Wenn monoethnische Freundschaften und Gruppenbildungen beschrieben werden, werden hierfür als Grund ebenfalls die Eltern angeführt, da „*sich viele Familien bereits kennen oder sogar miteinander verwandt oder verschwägert sind.*“ (I7_w_o.M.)

Ich glaube, da gibt es auf jeden Fall Gruppierung nach Migrationshintergrund [...]. Also es gibt einfach oft Kinder, bei denen, glaube ich, die Eltern auch befreundet sind, die so ein bisschen in ihren Gruppierungen bleibt, sich privat treffen und dann die Kinder auch zusammen spielen. (I82_w_o.M.)

Zudem wird betont, dass „*Alteingesessene*“ eher Freundschaften mit „*Alteingesessenen*“ schließen und zugezogene Kinder vor allem „*daher noch immer schwer Anschluss im Freizeitbereich [finden]. In der Schule ist es eigentlich in Ordnung.*“ (I22_w_o.M.)

Für die in der Jugend später stärkere monoethnische Ausrichtung der Freundschaften machen die Lehrkräfte die Separierung in unterschiedliche Schulzweige verantwortlich, die stark die ethnische Segregation begünstigt. Dabei beobachten die Lehrkräfte, dass die türkeistämmigen Schüler*innen oftmals primär in die Hauptschulen einmünden, was sich auch in der Bildungsberichterstattung zeigt und was vor allem für männliche Schüler zutrefte, die dann untereinander „ihre Freundschaften“ finden, „weil sie alle das gleiche Problem hatten – dass sie in der Schule nicht klar kamen“ (I19_w_o.M.). Diese Segregation wird auch von anderen Autor*innen stark kritisiert vor dem Hintergrund, dass dies einer gesellschaftlichen Kohäsion über ethnisch-kulturell-religiöse Schranken hinweg nicht zuträglich sei und dass eine gleichmäßige ethnische Komposition in den Schulen angestrebt werden solle (vgl. etwa Morris-Lange, 2018; Pevec & Schachner, 2020; Schachner et al., 2016).

Was ich dazu sagen muss, ist, dass aber ein Großteil der türkischen Kinder den Hauptschulzweig wählen musste, obwohl sie hier geboren [sind ...] Ich glaube, wenn es weiterhin so läuft, dass muslimische Kinder auf der Hauptschule oder auf dem unteren Zweig der Oberschule landen [...], dann werden [sich] die Freundschaften zwangsläufig in den Jahrgängen trennen. (I19_w_o.M.)

5.2 Bedeutung von interethnischen Freundschaften

Alle interviewten Lehrkräfte betonen die hohe Bedeutung interethnischer Freundschaften für das „Verständnis der vielschichtigen sozialen Welt“ (Krappmann, 1991, S. 123) sowohl für Schüler*innen mit als auch ohne Migrationshintergrund, da „durch diese Freundschaften viel von dem jeweils anderen erlernt werden kann.“ (I2_w_o.M.) Der Ausbau interethnischer Freundschaften stärkt die Kohäsion und den Zusammenhalt der interethnischen Gesellschaft; hierbei sei vor allem „die Förderung von interethnischen Freundschaften wichtig, weil die heutigen Schüler*innen die Erwachsenen von morgen sind und so bereits in der Schule der Grundstein für eine gelungene Integration gelegt werden sollte.“ (I24_w_o.M.)

Einige Lehrkräfte unterstreichen, dass interethnische Freundschaften eine besondere Bedeutung für die schulischen und kulturellen Adaptionsleistungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund darstellen, vor allem für die Integration in die Mehrheitsgesellschaft. So sehen acht Personen (7,6 %; sieben o.M. und eine Person m.M.) einen Mehrwert von interethnischen Freundschaften darin, dass diese

gerade für die Schüler mit Migrationshintergrund [...] eine große Hilfe [sind], sich in der deutschen Gesellschaft und Kultur zurechtzufinden. Außerdem ist das Sprechen und Schreiben einer der wichtigsten Punkte, um in einer Sprache besser zu werden. Und wie sollte das besser funktionieren als mit Freunden? (I9_w_o.M.)

Betont werden also in Übereinstimmung mit den Ergebnissen anderer Studien sowohl die große Rolle interethnischer Freundschaften für die interkulturellen Kompetenzen (Schwarzenthal et al., 2019, 2020, 2022) als auch für die Sprachkenntnisse von Schüler*innen mit Migrationshintergrund (Auer & Dirim, 2000).

Andererseits sehen die Lehrkräfte aber auch einen Mehrwert interethnischer Freundschaften sowohl für Kinder und Jugendliche mit als auch ohne Migrationshintergrund insbesondere in Hinblick auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen (vgl. auch Eisenberg & Eggum, 2009; Lease & Blake, 2005). 97 Personen (92 %; 55 o.M. und 42 m.M.) betonen, dass interethnische Freundschaften zum gegenseitigen Abbau von Vorurteilen führen und im freundschaftlichen Austausch nicht nur Wissen über andere Kulturen und Lebensweisen, sondern auch ein affektives Bewusstsein für die Wichtigkeit von Diversität grundgelegt wird.

Die Kinder lernen so nicht nur andere Kulturen kennen, sondern auch, sich in andere Menschen hineinzuversetzen und diese als wertschätzend zu verstehen. Empathie ist einfach eine sehr wichtige Kompetenz, die durch interethnische Freundschaften gefördert wird. (I75_w_o.M.).

5.3 Notwendigkeit der Förderung von interethnischen Freundschaften aus Sicht der Lehrkräfte

Bei der Frage nach der Notwendigkeit der Förderung von interethnischen Freundschaften als Aufgabe der Schule oder der Lehrkräfte zeigt sich ein differenziertes Meinungsbild. Viele Lehrkräfte (76 Personen; 72 %; 45 o.M. und 31 m.M.) unterstreichen, dass eine Förderung von Freundschaften in der Schule nicht nur notwendig, sondern im Sinne des Erziehungsauftrags elementar „eine Aufgabe der Schule“ (I55_w_o.M.) sei (vgl. hierzu auch Harks & Hannover, 2020), um etwa Freundschaften in ihrem integrierenden Potenzial zu nutzen:

Bevor Kinder überhaupt anfangen, diese Vorurteile zu entwickeln, sollten wir sie in ihren interethnischen Freundschaften bestärken, damit das gar nicht erst aufbricht. [...] irgendwann kommt halt der Punkt, wo sie Vorurteile entwickeln, und deswegen müssen wir versuchen, diesen Punkt so weit wie möglich hinauszuzögern mit solchen Aktionen, damit sie keine Vorurteile bilden. (I6_w_m.M.)

Die Schule wird zu einer wichtigen „Einrichtung, wo Kinder und Jugendliche richtige Freundschaften bilden.“ (I97_w_o.M.) So betonen die Lehrkräfte, dass der Freizeitbereich zwar ebenfalls eine wichtige Rolle zur Stärkung der Freundschaften einnehme, jedoch die Schule hierbei

eine Grundlage für eine Freundschaft [...]bilde]. Klar ist es auch wichtig, in der Freizeit Kontakt zueinander zu haben, aber einige Freundschaften bestehen in der Schule und andere entstehen und bestehen während Freizeitaktivitäten der Kinder. (I95_w_m.M.)

Es wird betont, dass „Schule einen großen Anstoß dazu gibt. Also die Schule bietet die Anknüpfungspunkte und im Privaten werden Freundschaften gefestigt.“ (I91_m_o.M.) Für die Freundschaften insgesamt und auch das soziale Miteinander im Schulkontext nehmen dabei Projekte und Maßnahmen eine wichtige Funktion ein, die soziale Kompetenzen unter Zuhilfenahme des Freundschaftspotenzials aufbauen. Konkret werden hier etwa „Gewalt-Präventions-Projekte“ wie „Faustlos“, das Projekt „Giraffensprache“, die „Streitschlichter“ und das Projekt „Starke Klasse“ (I55_w_o.M.; I46_w_o.M.) genannt. Insbesondere in den fünften Klassen nach dem Schulwechsel werden oft teambildende Projekte durchgeführt, da es „ganz wichtig [ist], dass die Klasse sich auch als Team versteht.“ (I46_w_o.M.) Zudem erfolgt eine enge Zusammenarbeit mit den sozialpädagogischen Kräften.

*Das, was sie [die Schüler*innen] so umtreibt, wird einfach einmal die Woche auch nochmal ganz gezielt mit dem Sozialpädagogen aufgearbeitet, und das nimmt natürlich ganz viele Sachen auch schon irgendwie weg, die sonst immer Konflikte irgendwie mit sich bringen. (I46_w_o.M.)*

Die Auswertung der Interviews zeigt zudem, dass nicht nur die Schule im Allgemeinen, sondern auch der Unterricht und die Lehrkraft im Besonderen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung und Stärkung der Freundschaften spielen. Die Lehrkräfte versuchen aktiv, „dass im Unterricht alle zusammenarbeiten, und das ist wichtig, dass die Lehrer das auch unterstützen. Also man spielt schon eine sehr große Rolle.“ (I68_w_m.M.)

Es gibt jedoch auch Stimmen von Lehrkräften, die betonen, dass „jetzt [...der] spezielle[.] Auftrag der Schule, interethnische Beziehungen zu fördern, [...] weniger in der Pflicht der Schule“ liege (I72_m_o.M.). So verweisen 29 Personen (28 %; 17 o.M. und 12 m.M.) auf die Stärkung und Förderung interethnischer Freundschaften als Aufgabe für außerschulische Einrichtungen, etwa Vereine und die Offene Jugendarbeit, oder aber

auch als Aufgabe der Vereine und Sozialarbeiter*innen, die die Schulen im offenen Ganztage unterstützen.

Soziales Lernen machen wir ja alles gar nicht. [...], da sind unsere Sozialpädagogen aktiv – das man die eben – bei uns ist nun – läuft eben vieles über dieses Vereins-Leben. [...] wir haben ja auch den Nachmittagsbereich da – dass man da die AGs mitnehmen können. (I27_w_o.M.)

Die Lehrkräfte weisen darauf hin, dass die Schule zwar als Ort genutzt wird, um Freundschaften zu bilden, jedoch eine Unterstützung zur Bildung von Freundschaften „*nicht die Aufgabe von Schule, sondern vor allem ein Grundstein in der Erziehung im Elternhaus [... ist.] Ich würde mich nicht speziell dort einmischen, welche Freundschaften sie finden*“ (I23_w_o.M.). Zudem unterstreichen die Lehrkräfte, dass Kinder und Jugendliche eigenständig Freundschaften ohne Unterstützung entwickeln sollen. „*Das müssen die Schüler doch selber. Das will ich doch nicht forcieren oder fördern. Das müssen die doch selber wissen.*“ (I28_w_o.M.)

5.4 Möglichkeiten der Förderung von Freundschaften in der Schule

Bei den Lehrkräften, die die Förderung von Freundschaften als eine Aufgabe der Schule sehen, werden unterschiedliche Möglichkeiten hierzu diskutiert. So betonen fünf Personen von 76 (7 %; 3 o.M. und 2 m.M.), dass die Freundschaften vor allem durch Hervorhebung und Stärkung der gleichen Interessen in der Schule und eine entsprechende Förderung von Kontaktmöglichkeiten zwischen Schüler*innen mit ähnlichen Interessen erfolgen sollten.

Ich finde schon, dass man da helfen kann, wenn man z.B. sieht, Mensch, da ist ein Schüler, der hat ähnliche Interessen wie unser syrischer Flüchtlingsschüler, man kann dann schon anfangen, die zusammen in Gruppen zu nehmen. [...] Das habe ich in einer zweiten Klasse gemacht mit zwei Kindern und die vertragen sich. Die wollten erst gar nicht miteinander lernen. (I5_w_o.M.)

71 Personen von 76 (93 %; 42 o.M. und 29 m.M.), die angaben, dass Förderung der interethnischen Freundschaften zu den Aufgaben der Schule gehöre, betonen, dass diese Förderung durch unterschiedliche Aktivitäten in der Schule sowie im Unterricht erfolgen könne. Die Lehrkräfte benennen hierbei viele unterschiedliche Möglichkeiten im Rahmen des Unterrichts, die, wie von van Ryzin und Roseth (2018) oder Kreutzmann (2022) vorgeschlagen, die sozialen Kategorisierungen entlang ethnischer oder sonstiger Zugehörigkeiten aufbrechen und neue – übergreifende – Kategorien des Zusammenarbeitens begründen: „*Ich denke, dies kann erreicht werden durch Gruppenarbeiten, Übungen und durch Arbeiten, die weg gehen von dem starren Arbeiten an der Tafel.*“ (I7_w_o.M.) Zudem betonen die Lehrkräfte, dass kooperatives Lernen, Sitzordnung, unterschiedliche Projekte zur Förderung von sozialen Kompetenzen, gemeinsame Ausflüge und Klassenfahrten ebenfalls eine wichtige Funktion bei der Förderung der Freundschaften einnehmen könnten. Die Lehrkräfte betonen hier erneut die Rolle der Lehrkraft sowie die Gestaltung der Unterrichtsstunden. Eine reflexive Auseinandersetzung mit anderen Kulturen bzw. anderen Personen kann bei den Schüler*innen erfolgen, „*indem man den Unterricht so anlegt, eben nicht autoritär, sondern den Schülern sehr viel Freiheiten, auch nicht immer dieselben Schüler zusammenarbeiten lässt, sondern ruhig mal durchmischt, damit sie andere kennenlernen*“. Dabei sei wichtig, dass die Lehrperson „*einfach einen offenen Unterricht*“ mache und „*nicht selber zu sehr autoritär agiert und eben selber offen und sozial ist.*“ (Alles I35_w_o.M.) Interviewte Lehrkräfte fordern zudem, dass soziales Lernen „*immer wieder, in jeder Unterrichtsstunde*“ vorkommen solle (I33_w_o.M.) und dass Weiterbildungen zu dieser Thematik für die Lehrkräfte ebenfalls relevant seien. In einigen Schulen wird der Klassenleitung eine eigene Schulstunde für soziales Lernen zur Verfügung gestellt (I30_m_o.M.).

Insbesondere strukturelle Barrieren werden für das mangelnde Umsetzen dieser Maßnahmen verantwortlich gemacht. Die Lehrkräfte kritisieren hier zum einen, dass man „soziales Lernen [...] bei diesen Klassenstärken“ mit bis zu 30 Schüler*innen nicht leisten könne (I44_w_o.M.); zum anderen kritisieren sie erneut die Teilung der Schüler*innen nach der Grundschule und sehen darin eher einen entgegenwirkenden Effekt.

Also eine Förderung ist schon sinnvoll, da eine Trennung in einzelne Gruppen nach ethnischer Herkunft, nach Leistungsstand, wie es ja gewissermaßen auch die dreigeteilte Schule – Hauptschule, Realschule und Gymnasium – vorsieht, dem eher entgegenwirkt meines Erachtens, also auch wieder die gute Durchmischung, die Heterogenität, wie ich finde. (I10_w_o.M.)

6 Fazit

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Lehrkräfte sowohl mono- als auch interethnische Freundschaften in den Schulen beobachten. Dabei betonen die Interviewten, dass die Kinder und Jugendlichen deutlich offener als Erwachsene gegenüber anderen Personen seien. Einige Lehrkräfte zählen die Unterstützung bei der Freundschaftsentwicklung nicht zu den Aufgaben der Schule. Andere dagegen verweisen auf die enorme Bedeutung der Schule sowie der Lehrkräfte für die Entstehung und Förderung der Freundschaften.

Table 5: Zusammenfassende Darstellung der Interviewauswertung zum Themenbereich „Interethnische Freundschaften in der Schule aus Sicht der Lehrkräfte“

	ohne MHG	mit MHG	Gesamt
beobachtete monoethnische Freundschaften	20 von 62	2 von 43	22 (21 %) von 105
beobachtete interethnische Freundschaften	42 von 62	41 von 43	83 (79 %) von 105
interethnische Freundschaft als Hilfe zur Integration der Personen mit MHG	7 von 62	1 von 43	8 (7,6 %) von 105
interethnische Freundschaft zum gegenseitigen Abbau von Vorurteilen und als Förderung sozialer Kompetenzen	55 von 62	42 von 43	97 (92 %) von 105
Förderung interethnischer Freundschaften als Aufgabe im außerschulischen Bereich	17 von 62	12 von 43	29 (28 %) von 105
Förderung interethnischer Freundschaften als Aufgabe der Schule	45 von 62	31 von 62	76 (72 %) von 105
Förderung in der Schule über Stärkung gemeinsamer Interessen	3 von 45	2 von 31	5 (7 %) von 76
Förderung in der Schule durch schulische Aktivitäten	42 von 45	29 von 31	71 (93 %) von 76

Interethnische Freundschaften werden überwiegend als wichtig und fördernd für den Ausbau der sozialen und interkulturellen Kompetenzen angesehen. Die Lehrkräfte betonen, dass es viele Möglichkeiten gebe, interethnische Freundschaften in der Schule zu

unterstützen, z.B. durch Sitzordnung, Gruppenaufgaben u.Ä. Dabei weisen die Lehrkräfte jedoch auch darauf hin, dass das soziale Lernen einen größeren Raum in der Schule einnehmen sollte, was in der aktuellen Situation kaum möglich ist. Zudem sind auch Fortbildungen für die Lehrkräfte in diesem Bereich notwendig.

Die Auswertung der Interviews zeigt zudem, dass die Lehrkräfte sich selbst ebenfalls als einen wichtiger Faktor für die Förderung der interethnischen Freundschaften sehen; dabei sollen die Lehrkräfte selbst „*offen und sozial*“ sein.

Literatur und Internetquellen

- Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley.
- Auer, P. & Dirim, I. (2000). Das versteckte Prestige des Türkischen. Zur Verwendung des Türkischen in gemischtethnischen Jugendlichengruppen in Hamburg. In I. Gogolin & N. Bernhard (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 97–112). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10799-6_5
- Baier, D. (2014a). Die Schule als Einflussfaktor der Vernetzung deutscher und türkischer Jugendlicher. In E. Bicer, M. Windzio & M. Wingens (Hrsg.), *Soziale Netzwerke, Sozialkapital und ethnische Grenzziehungen im Schulkontext* (S. 135–156). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04342-1_6
- Baier, D. (2014b). Freundschaften zwischen deutschen und russischen Jugendlichen. Befunde einer Befragung in einer ländlichen Region. In E. Bicer, M. Windzio & M. Wingens (Hrsg.), *Soziale Netzwerke, Sozialkapital und ethnische Grenzziehungen im Schulkontext* (S. 209–232). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04342-1_9
- Bianchi, K. & Jurkowski, S. (2022). Der Beitrag von Erziehungs- und Lehrpersonen für die Gestaltung von Peerbeziehungen und die Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten. In M. Kreutzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 153–163). Kohlhammer.
- Busse, V. & Göbel, K. (2017). Interkulturelle Kompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Zum Stellenwert interkultureller Einstellungen als Grundlage relevanter Handlungskompetenzen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2), 1–13.
- Busse, V., Riedesel, L. & Krause, U.-M. (2017). Anregungen von Reflexionsprozessen zur Förderung interkultureller Kompetenz: Ergebnisse einer Interventions- und einer Interviewstudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (3), 362–386.
- Eisenberg, N. & Eggum, N.D. (2009). Empathic Responding Sympathy and Personal Distress. In J. Decety & W. Ickes (Hrsg.), *The Social Neuroscience of Empathy* (S. 71–83). MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0007>
- Esser, H. (1990). Interethnische Freundschaften. In H. Esser & J. Friedrichs (Hrsg.), *Generation und Identität* (Studien zur Sozialwissenschaft, Bd. 97) (S. 185–205). Vieweg + Teubner. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91777-5_8
- Fritzsche, S. & Wiezorek, C. (2006). Interethnische Kontakte und Ausländerstereotype von Jugendlichen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1 (1), 59–74. <https://doi.org/10.25656/01:986>
- Fürst, S., Jecker, C. & Schönhagen, P. (2016). Die qualitative Inhaltsanalyse in der Kommunikationswissenschaft. In S. Averbek-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 209–226). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01656-2_13
- Harks, M. (2022). Wissen und Einstellungen von Lehrkräften zu Peerbeziehungen im Klassenzimmer. In M. Kreutzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 164–175). Kohlhammer.

- Harks, M. & Hannover, B. (2020). Wie gut kennen Lehrkräfte die Peerbeziehungen der Schülerinnen und Schüler? Eine Untersuchung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester und erfahrenen Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*, 48, 199–219. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00060-9>
- Helffferich, C. (2021). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Springer VS.
- Jugert, P., Noack, P. & Rutland, A. (2011). Friendship Preferences among German and Turkish Preadolescents. *Child Development*, 82 (3), 812–829. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01528.x>
- Krappmann, L. (1991). Entwicklungsfördernde Aspekte in den Freundschaften von Kindern und Jugendlichen. *Gruppendynamik*, 24 (2), 119–129.
- Kreutzmann, M. (2022). Ansätze und Programme zur Förderung des Erlebens sozialer Zugehörigkeit im Schulkontext. In M. Kreutzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 190–204). Kohlhammer.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92126-6>
- Lease, A.M. & Blake, J.J. (2005). A Comparison of Majority-Race Children with and without a Minority-Race Friend. *Social Development*, 14 (1), 20–41. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00289.x>
- Lehnert, R. & Scanferla, J. (2007). *Zusammenleben in Wien. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie an Migrantenkindern* (Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie, Bd. 4). LIT.
- Leszczensky, L., Jugert, P. & Pink, S. (2019). The Interplay of Group Identifications and Friendships: Evidence from Longitudinal Social Network Studies. *Social Development*, 75 (2: Special Issue: To Be Both (and More): Immigration and Identity Multiplicity), 460–485. <https://doi.org/10.1111/josi.12321>
- Lüddecke, J. (2004). *Ethnische Vorurteile in der Schule. Entwicklung eines Präventionskonzepts im Rahmen Interkultureller Pädagogik*. Universität Duisburg-Essen.
- Mahon, J. (2006). Under the Invisibility Cloak? Teacher Understanding of Cultural Difference. *Intercultural Education*, 17 (4), 391–405. <https://doi.org/10.1080/14675980600971426>
- Mahon, J. (2009). Conflict Style and Cultural Understanding among Teachers in the Western United States: Exploring Relationships. *International Journal of Intercultural Relations*, 33 (1), 46–56. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.12.002>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38
- Morris-Lange, S. (2018). *Schule als Sackgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen*. Hrsg. vom Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2018/02/SVR-FB_Bildungsintegration.pdf
- Ova, A., Stein, M. & Zimmer, M. (2020). Wertorientierungen von Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund im Vergleich. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (1), 110–125. <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/article/view/3947/3922>
- Pevec, S. & Schachner, M.K. (2020). Kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer: forschungsgeleitete Hinweise für die Praxis. *ZEIF*, 7, 1–14. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/PevecSchachner_2020_Kulturelle_Vielfalt_im_Klassenzimmer.pdf
- Reinders, H. (2003). *Interethnische Freundschaften bei Jugendlichen 2002. Ergebnisse einer Pilotstudie bei Hauptschülern*. Kovač.

- Reinders, H., Greb, K. & Grimm, C. (2006). Entstehung, Gestalt und Auswirkungen interethnischer Freundschaften im Jugendalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1 (1), 39–58.
- Schachner, M.K., van de Vijver, F.J.R., Noack, P. & Eckstein, K. (2016). Cultural Diversity Climate and Psychological Adjustment at School – Equality and Inclusion Versus Cultural Pluralism. *Child Development*, 87 (4), 1175–1191. <https://doi.org/10.1111/cdev.12536>
- Schwarzenthal, M., Juang, L., Schachner, M.K. & van de Vijver, F.J.R. (2019). “When Birds of a Different Feather Flock together” – Intercultural Socialization in Adolescents’ Friendships. *International Journal of Intercultural Relation*, 72, 61–75. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.07.001>
- Schwarzenthal, M., Juang, L., Schachner, M.K. & van de Vijver, F.J.R. (2020). Reaping the Benefits of Cultural Diversity: Classroom Cultural Diversity Climate and Students’ Intercultural Competence. *European Journal of Social Psychology*, 50 (2), 323–346. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2617>
- Schwarzenthal, M., Schachner, M.K. & Juang, L. (2022). Für ein besseres Miteinander: Chancen interkultureller Freundschaften und wie Schulen diese fördern können. In M. Kreuzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 176–189). Kohlhammer.
- Stark, T.H. (2011). *Integration in Schools. A Process Perspective on Students’ Interethnic Attitudes and Interpersonal Relationships*. Rijks-Universiteit Groningen.
- Stein, M. & Zimmer, V. (2019). Interreligiöse Freundschaftsbeziehungen christlicher und muslimischer junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund – ein Vergleich auf Basis einer qualitativen Interviewstudie. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 18 (1), 200–224. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs1_2019/17.pdf
- Stein, M. & Zimmer, V. (2020). Freundschaftskonzepte junger Christ:innen und Muslim:innen – (religiöse) Werteorientierungen in Freundschaften. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19 (2), 239–273. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs2_2020/018.pdf
- Stein, M. & Zimmer, V. (2021). Interethnische Freundschaften und deren Einfluss auf die Einstellungen zur Zuwanderung – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. In A. Regenbogen, E. Franke & R. Mokrosch (Hrsg.), *Was hält die Migrationsgesellschaft zusammen? Werte – Normen – Rechtsansprüche* (S. 197–226). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.14220/9783737012683.199>
- Teltemann, J. (2014). Der Einfluss des Migrantenanteils an Schulen auf die Leseleistungen von Migranten – Ein internationaler Vergleich. In E. Bicer, M. Windzio & M. Wingens (Hrsg.), *Soziale Netzwerke, Sozialkapital und ethnische Grenzziehungen im Schulkontext* (S. 235–267). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04342-1_10
- Titzmann, P.F., Brenick, A. & Silbereisen, R.K. (2015). Friendships Fighting Prejudice: A Longitudinal Perspective on Adolescents’ Cross-Group Friendships with Immigrants. *Journal of Youth and Adolescence*, 44 (6), 1318–1331. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0256-6>
- Titzmann, P.T. & Jugert, P. (2022). Peerbeziehungen: Sozialökologische und entwicklungspsychologische Aspekte. In M. Kreuzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 13–23). Kohlhammer.
- Troop-Gordon, W. & Ladd, G. (2015). Teachers’ Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students’ Aggressive Behavior and Peer Victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43 (1), 45–60. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9840-y>

- van Ryzin, M.J. & Roseth, G.J. (2018). Cooperative Learning in Middle School: A Means to Improve Peer Relations and Reduce Victimization, Bullying, and Related Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 110 (8), 1192–1201. <https://doi.org/10.1037/edu0000265>
- Windzio, M. & Zenterra, A. (2014). Die kleine Welt der starken und schwachen Bindungen. Der Beitrag der Sozialkapital- und Netzwerktheorie zur Integrationsforschung. In E. Bicer, M. Windzio & M. Wingers (Hrsg.), *Soziale Netzwerke, Sozialkapital und ethnische Grenzziehungen im Schulkontext* (S. 49–75). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04342-1_3
- Zander, L. (2022). Fachlicher Austausch und Freundschaften in sprachlich und ethnisch heterogenen Peergruppen. In M. Kreuzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 120–133). Kohlhammer.
- Zimmer, V. & Stein, M. (2019a). Ethnische Heterogenität in Schulklassen – mono- und interethnische Freundschaftsbeziehungen von Schülerinnen und Schülern. In M. Stein, D. Steenkamp, S. Weingraber & V. Zimmer (Hrsg.), *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben* (S. 224–242). Klinkhardt.
- Zimmer, V. & Stein, M. (2019b). Religiöse Orientierungen christlicher und muslimischer junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in Abhängigkeit interreligiöser Freundschaften. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 18 (1), 176–198. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/16.pdf
- Zimmer, V. & Stein, M. (2020a). Einstellungen und Werte von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zur Zuwanderung – ein Vergleich. *conflict & communication online*, 19 (1+2). <http://www.cco.regener-online.de/2020/pdf/zimmer-stein-2020.pdf>
- Zimmer, V. & Stein, M. (2020b). Parenting Experienced by Young Adults with and without Migration Background and Their Satisfaction with Said Parental Upbringing – Results of a Quantitative Survey. *International Journal of Education and Research*, 8 (12), 175–196. <https://www.ijern.com/journal/2020/December-2020/15.pdf>
- Zimmer, V. & Stein, M. (2022a). Akzeptanz gesellschaftlicher Diversität durch junge Muslim:innen und Christ:innen in Abhängigkeit der Stärke der Religiosität und interreligiöser Kontakte. *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik*, 1–31. <https://doi.org/10.1007/s41682-022-00111-6>
- Zimmer, V. & Stein, M. (2022b). Einstellungen junger Erwachsener gegenüber Familien anderer ethnischer Herkunft – Zusammenhänge mit interethnischen Kontakten und Freundschaften. *Zeitschrift für Migrationsforschung*, 1–29. <https://doi.org/10.48439/zmf.164>

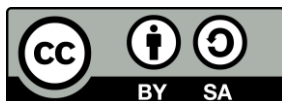
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Stein, M. & Zimmer, V. (2022). Interethnische Freundschaftsbeziehungen im schulischen Kontext aus Sicht der Lehrkräfte. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 152–169. <https://doi.org/10.11576/pflb-5984>

Online verfügbar: 17.11.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>