



DIALOG MACHT SCHULE
Das Sozialunternehmen

KONFLIKTE UND IDENTITÄT IN DER DEMOKRATIE- BILDUNG

Gespräche mit Jugendlichen und Experten

KONFLIKTE UND IDENTITÄT IN DER DEMOKRATIE- BILDUNG

Gespräche mit Jugendlichen und Experten



INHALT

Einleitung	6
„Produktive Realitätsverarbeitung“ unter neuen Bedingungen Gespräch mit Prof. Dr. Klaus Hurrelmann	13
Identität – Zugehörigkeit – Demokratie – Schule Dr. Ewa Bacia, Forschungsbericht des FiBS	25
Jugendliche und der Nahostkonflikt: Neue Ansätze und Ideen Gespräch mit Saba-Nur Cheema	65
Zusammenleben und Unterschiede respektieren: Perspektiven politischer Bildung Gespräch mit Thomas Krüger	77
Autoren	88

EINLEITUNG

Dieser Band vertieft die Impulse, die wir in unserer letzten Publikation **„Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Plädoyer für neue Ansätze in der Demokratiebildung“** zusammengefasst haben. Im Mittelpunkt stand der Begriff „Zugehörigkeit“ mit seinen oft mehrdeutigen und widersprüchlichen Aspekten, aber auch mit seinen Potenzialen für die Konzepte und die Praxis von Demokratiebildung in einer Migrationsgesellschaft. Unser Ziel ist es, neue Impulse für die fachliche Expertise im Themenfeld Demokratiebildung im Jugendalter zu erzeugen.

Die vorliegende Publikation vertieft diese Auseinandersetzung zum Thema Demokratiebildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft, indem sie **Stimmen von Jugendlichen** sowie die **Perspektive der Jugend- und Sozialisationsforschung** miteinbezieht. Im Zentrum der Publikation steht die wissenschaftliche Auswertung einer Befragung von Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 22 Jahren aus Berlin-Wedding, die das Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS) in Berlin im Auftrag der DMS gGmbH durchgeführt hat. Unter der Leitung von Dr. Ewa Bacia und ihren Mitarbeitern Janaki Koch und Jakob Klingemann wurden die Jugendlichen in zwei Fokusgruppen qualitativ befragt. Von besonderem Interesse waren für uns die folgenden Fragen:

- ▶ Womit identifizieren sich heutzutage Jugendliche, die in einer durch Migration geprägten Gesellschaft in Berlin leben? Wie sehen sie sich selbst und wie nehmen sie ihre soziale/schulische Umgebung wahr? Welchen Gruppen fühlen sie sich zugehörig? In welchen Prozessen bilden sich Zugehörigkeitsgefühle? Wodurch werden die Zugehörigkeitsgefühle gestärkt und wodurch geschwächt?
- ▶ Welche Identitäten werden den Jugendlichen in der Gesellschaft zugeschrieben? Wie nehmen Jugendliche mit Migrationshintergrund gesellschaftliche Zuschreibungen durch andere Menschen wahr? Wie werden die Jugendlichen von anderen bezeichnet? Welche Rollenerwartungen nehmen sie wahr?
- ▶ Was kann dafür getan werden, dass Jugendliche sich der Gesellschaft, in der sie leben, zugehörig fühlen?

Zu diesen Fragen haben uns die jungen Menschen in den Gesprächen einen ersten Zugang zu ihren Lebenswelten und zu unterschiedlichen Facetten des Themenspektrums Identität und Zugehörigkeit eröffnet. Sie haben konflikthafte Situationen innerhalb und außerhalb ihrer Schulen beschrieben, über Lösungsansätze diskutiert und Wünsche für Unterstützungsangebote formuliert. Besonders erwähnenswert erscheint uns, dass die Schilderung von Situationen, in denen sich die Teilnehmenden benachteiligt oder diskriminiert fühlten, in den meisten Fällen mit einer Perspektivoffenheit, einem differenzierten Blick und der Bereitschaft einherging, die Motivlage des Gegenübers verstehen zu wollen. Auf dieser Grundlage können verschiedene Konfliktebenen wahrgenommen und verschiedene Handlungsoptionen gedanklich durchgespielt werden. Letztlich wird ein simples Täter-Opfer-Denken dekonstruiert und ein konstruktiver Umgang mit Konflikten möglich. Hier kann Demokratiebildung einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie die konstruktiven Widerstandskräfte und das Selbstbewusstsein von jungen Menschen stärkt und sie zum aktiven Handeln ermutigt.

Die in der Studie aufgeführten Fallbeispiele machen zudem deutlich, dass Identitätsentwicklung im Kontext zunehmender Diversität und Pluralisierung von Lebenswelten unweigerlich mit enormen Herausforderungen verbunden ist. Unterschiedlichste Lebensentwürfe mit sehr divergierenden Wert- und Normvorstellungen, beispielsweise in der Familie und der Schule, erzeugen nicht selten ein starkes Spannungsfeld. Jugendliche sehen sich widersprüchlichen Erwartungen gegenüber und müssen den Weg der persönlichen Individuation bei gleichzeitiger sozialer Integration meistern. Für die Demokratiebildung ergeben sich aus unserer Sicht genau hier wichtige Ansatzpunkte: Es gilt das Verständnis für die Komplexität dieser Sozialisationsprozesse zu stärken. Nicht zuletzt geht es darum, einen differenzierten Umgang mit Emotionen wie Resentiments, Ängsten, Unsicherheit und Vertrauen einzuüben und diesen zum Bestandteil der Demokratiebildung von Jugendlichen zu machen.

Weitere Empfehlungen der Studie betreffen die Stärkung der Resilienz in der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen und von Möglich-

keiten, vorhandene Partizipationsstrukturen stärker zu nutzen. Nicht zuletzt plädieren die Autoren und Autorinnen der Studie dafür, den direkten Austausch von Politikern und Experten mit Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Schulen zu verstärken.

Der **renommierte Jugendforscher Klaus Hurrelmann** hat die Studie fachlich begleitet. Wir haben mit ihm ein ausführliches Gespräch geführt, das als ein **Kommentar und Vorwort** zu der Studie in diesem Band gelesen werden kann. Für Hurrelmann ist die Studie ein anschaulicher Beleg, wie sich der anstrengende Prozess und das Bemühen, eine Identität aufzubauen, in der heutigen Realität von Jugendlichen aus Familien mit Einwanderungsgeschichte spiegelt. Auch wenn sich – wie er betont – „die grundlegenden Herausforderungen in den Sozialisationsprozessen für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund“¹ nicht unterscheiden, ist es in seinen Augen dennoch offensichtlich, dass viele Fragen für einen jungen Mann/eine junge Frau aus einer Familie mit einer Einwanderungsgeschichte schwerer zu beantworten sind. Denn deren Fragen seien „besonders drängend“: „Wie komme ich trotz meines Andersseins dazu, mein eigenes Lebenskonzept zu stricken?“ Beiden Fokusgruppen sei es gelungen, anhand zahlreicher Fallbeispiele „authentisch deutlich zu machen, was heute Identitätssuche bedeutet und wie die Identitätsfindung aussieht“. Politische Bildung und die Demokratiebildung könnten eine wichtige Rolle spielen, da die Beteiligung an der sozialen und politischen Umwelt essenziell eine „politische Tätigkeit“ sei: Ohne eine gewisse Kompetenz und ein gewisses Selbstbewusstsein sei diese nicht vorstellbar.

Den Abschluss des Bandes bilden zwei Gespräche, die wir mit der Politologin und Publizistin **Saba-Nur Cheema** und mit **Thomas Krüger**, dem Präsidenten der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, geführt haben. Beide Gespräche drehten sich um die krisenhaften Entwicklungen in den westlichen Demokratien sowie die aktuellen Kriege und Konflikte, die für viele Jugendliche in Deutschland von existenzieller Bedeutung sind.

¹ Uns ist klar, dass allgemeine Begriffe wie „Migrationshintergrund“ oder „Einwanderungsgeschichte“ inzwischen an Grenzen stoßen, wenn sie unterschiedliche Dinge über einen Kamm scheren. Siehe auch den Beitrag von Daniel Thym in der FAZ vom 8. April 2023: <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/einwanderungspolitik-deutschland-darf-bestimmen-wer-kommen-darf-18795475.html>

Mit Saba-Nur Cheema, die sich seit vielen Jahren mit ihrem Mann Meron Mendel in der öffentlichen Debatte zu Themen wie Rassismus, Antisemitismus, Identität und Zugehörigkeit engagiert, sprachen wir über die Frage, wie sich ihre auf Dialog und Austausch gerichtete Arbeit nach dem 7. Oktober 2023 und dem anschließenden Krieg in Gaza verändert habe. Wie kann der durch Lagerdenken und den Zwang zur „Positionierung“ beschädigte Dialog zwischen sehr unterschiedlichen Narrativen und Perspektiven zum Nahostkonflikt durch neue Angebote und Formate langsam, aber beharrlich wieder „repariert“ werden? Saba-Nur Cheema betonte, dass es immer darum gehen müsse, einen „konstruktiven Diskussionsraum“ zu gestalten. Dies könne aber nur gelingen, wenn wir bereit sind, den „Aspekt der Anerkennung“ miteinzubeziehen, das heißt den berechtigten Narrativen einen Raum zu geben und sie nicht zu diskreditieren. Wenn man auf die gesellschaftlichen Interventionen und Debatteangebote der letzten Monate schaut, so müsse man zugestehen, dass sich der Vorwurf der Einseitigkeit „erheblich“ relativiere.

Das Gespräch mit Thomas Krüger begann mit einem spannenden Rückblick auf die Geschichte der Bundeszentrale für politische Bildung mit all ihren Zäsuren und neuen Weichenstellungen in den letzten 25 Jahren. Im Zentrum standen die Herausforderungen, die sich für die politische Bildung aus der Dominanz von identitätspolitischen Narrativen ergeben. Krüger plädierte dafür, sich mit den Ursachen dieser Narrative auseinanderzusetzen und dabei Konflikten nicht aus dem Weg zu gehen. Dabei dürfe man aber nie das Ziel einer inklusiven Gesellschaft aus dem Blick verlieren. Nicht zuletzt gehe es immer um die „Preisfrage“: Wie kann man zusammenleben und Unterschiede respektieren? Dies gelte auch für den exemplarischen Fall der aufgeheizten und emotionalisierten Debatten um Israel und Gaza. Krüger plädierte dafür, die Diskursräume aufrechtzuerhalten und „ausweglose Radikalpositionen“ zu widerlegen. Dies gelte auch für den Blick auf schwierige und komplexe Themen wie das deutsch-israelische Verhältnis, also etwa die Frage von Israels Sicherheit als Teil deutscher „Staatsräson“. Hier stellten sich die Dinge wesentlich differenzierter dar als zuweilen behauptet.

Mit diesem Band hoffen wir zum Ende der aktuellen Förderperiode des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ weitere Anstöße für die Weiterentwicklung der fachlichen Expertise im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ zu geben. Wie schon mehrfach betont, kommt auch die Demokratiebildung nicht umhin, ihre bisherigen Ansätze, Routinen und Narrative im Kontext der großen geopolitischen Krisen und Kriege und des – trotz aller Bemühungen – scheinbar unaufhaltsamen Aufstiegs nationalistischer und populistischer Strömungen in ganz Europa grundlegend zu überdenken. Wir brauchen mehr selbstkritische Reflexion, eine Offenheit auch für unbequeme theoretische Impulse und die Bereitschaft, anzuerkennen, dass auch in einer Gegenposition aner kennenswerte Argumente stecken können. Für die eigene Position gilt die Überlegung, dass auch sie von Widersprüchen und Ambivalenzen gekennzeichnet sein kann. Die Beiträge in diesem Band zeigen, wie man den neuen Herausforderungen für die Demokratiebildung mit Kreativität und guten Ideen begegnen kann. Nur so wird es uns gelingen, die vielen „dicken Bretter“ in unserem Handlungsfeld mit Augenmaß und Leidenschaft zu bearbeiten.

Last but not least danken wir allen Mitwirkenden, die die Herausgabe dieses Bandes in relativ kurzer Zeit möglich gemacht haben, insbesondere unseren Gesprächspartnern sowie Ewa Bacia vom FiBS und nicht zuletzt den Jugendlichen, mit denen wir über ihre Lebenswelten und Identitätsbildung sprechen durften. Ein besonderer Dank geht an unseren Lektor Ralf Sonnenberg und an unseren Grafikdesigner Norbert Lücken.

Hassan Asfour, Savita Dhawan, Christoph Müller-Hofstede
Dialog macht Schule gGmbH

Berlin, August 2024



**„PRODUKTIVE
REALITÄTS-
VERARBEITUNG“
UNTER NEUEN
BEDINGUNGEN**

GESPRÄCH MIT PROF. DR. KLAUS HURRELMANN

GESPRÄCH MIT PROF. DR. KLAUS HURRELMANN

Lieber Klaus Hurrelmann, wir freuen uns auf das Gespräch mit dir. Du hast im Rahmen deiner Forschungsarbeiten jetzt auch schon seit vielen Jahrzehnten vergleichende Studien zur Einstellung, Wertorientierung und zu Verhaltensweisen von Jugendlichen in Deutschland, aber auch in osteuropäischen und zentralasiatischen Ländern durchgeführt. Im April 2024 haben wir das Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS) in Berlin beauftragt, eine qualitative Befragung mit einer kleinen Gruppe von Jugendlichen zwischen 15 und 22 Jahren durchzuführen. Die Befragung wurde von Dr. Ewa Bacia mit deiner fachlichen Beratung umgesetzt. Inzwischen liegt der Forschungsbericht vor und wird in dieser Publikation veröffentlicht. Welche Aspekte sind dir in diesem Bericht besonders aufgefallen und wie würdest du die Ergebnisse im Kontext deiner bisherigen Forschung beurteilen?

Die FiBS-Befragung und der Bericht bestätigten nachdrücklich, wie aktuell eure Arbeit ist. Ich komme aus der Sozialisationsforschung, mein Ansatz ist das sogenannte Modell der produktiven Verarbeitung der inneren und äußeren Realität. Die Kernidee ist sehr einfach. Jeder Mensch setzt sich zeitlebens mit seiner inneren Realität, wie ich das als Bild nenne, nämlich Körper und Psyche, auseinander. Das sind überwiegend angeborene Elemente und Faktoren – meine Mitgift gewissermaßen, mit der ich durch mein Leben gehe. Jeder Mensch setzt sich zugleich auch mit der äußeren Realität, der sozialen Welt von Familie, Schule, dem nachbarschaftlichen Umfeld und der dinglich-physischen Welt, auseinander. Das ist eine permanente Auseinandersetzung mit innerer und äußerer Realität. Jeder Mensch durchläuft dabei verschiedene große Entwicklungsbereiche. Er muss sich bilden und qualifizieren. Er muss seine Bindungen aufbauen und soziale Kontakte etablieren. Er muss in der Lage sein, Wirtschaft, Konsum, Freizeit, Medien souverän zu bedienen. Und schließlich, als vierter großer Komplex von Entwicklungsaufgaben, muss er sich sozial und politisch beteiligen und betätigen können.

Nur wenn ich das als Mensch alles schaffe – das ist der theoretische Hintergrund, von dem ich ausgehe, und der deckt sich voll mit eurer Arbeit –, kann ich ein befriedigendes Selbstkonzept und eine Ich-Identität entwickeln. Nur wenn ich als Mensch diese Entwicklungsherausforderungen aus eigener Kraft und nach meinen Maßstäben bewältige, aber auch den Erwartungen entspreche, die meine relevante Umwelt an mich richtet, also die Gesellschaft, vertreten durch die Familie, Schule, Arbeitsplatz usw. – nur wenn das gelingt, habe ich die Chance, eine Ich-Identität aufzubauen. Die vorliegende Studie auf der Basis von Fokusgruppen-Gesprächen ist ein anschaulicher Beleg, was für ein lebendiger und reichhaltiger, aber auch was für ein anstrengender Prozess dieses ständige Arbeiten an der eigenen Person ist und dieses ständige Bemühen, eine Identität aufzubauen. Jeder Mensch muss sich ständig der Frage stellen: Wer bin ich? Und bin ich das auch noch in einem anderen Kontext und unter anderen Umständen? Und diese Frage ist für einen jungen Mann, eine junge Frau aus einer Familie mit einer Einwanderungsgeschichte schwerer zu beantworten als aus einer einheimischen Familie. Das liegt daran, dass ich andere religiöse Auffassungen, Familienkulturen, Geschlechtsbilder und natürlich auch eine andere nationale Zugehörigkeit und oft eine andere Hautfarbe und auch ein anderes Aussehen habe als die Mehrheit der Einheimischen, der „Herkunftsdeutschen“. Deshalb ist die Frage besonders drängend: Wie komme ich trotz meines Andersseins dazu, mein eigenes Lebenskonzept zu stricken?

Die vorliegende Befragung macht all dies sehr lebendig. Ich bin begeistert, wie differenziert es in den beiden Fokusgruppen gelungen ist, authentisch deutlich zu machen, was heute Identitätssuche ist und wie die Identitätsfindung aussieht. Und was für ein interessanter, mitunter auch anstrengender, aber manchmal sogar auch quälender Prozess das sein kann.

Die Kernthese des Modells der produktiven Realitätsverarbeitung – die Anforderung, die Impulse der äußeren Umwelt aufzunehmen und gleichzeitig natürlich auch eine eigene Autonomie als Individuum zu gewinnen, erinnert uns an eine These von Professor Wolfgang Sander, der unter anderem auf dem Gebiet der Politikdidaktik und der sozialwissenschaftlichen Politikbildung tätig ist. Aus seiner Sicht besteht

ein Ziel von politischer Bildung darin, dass Jugendliche und junge Erwachsene sich in eine Kultur und eine Gesellschaft in gewisser Weise integrieren und gleichzeitig einen Umgang mit Freiheit erlernen, um ihre eigenen Präferenzen herauszubilden. Siehst du da auch Verbindungen zur politischen Bildung, wenn man sie auf einem derartigen, gewissermaßen abstrakten Niveau betrachtet?

Auf jeden Fall. Das ist die Entwicklungsaufgabe der Partizipation, wie ich es nenne. Ich will mich beteiligen an der Gestaltung meiner Umwelt. Das muss ich aber gleichzeitig auch können. Ich muss eine Kompetenz und ein gewisses Selbstbewusstsein dafür haben. Das ist der Kern von politischer Tätigkeit, von sozialer Gestaltung und Aktivität, die ihrem Charakter nach immer politisch ist und die fließend übergeht in eine dann in einem engeren Sinne definierte politische Tätigkeit im institutionellen Kontext. Das Jugendalter ist besonders spannend, weil in dieser Lebensphase eine aktive Beteiligung zum ersten Mal mit Bewusstsein und hoher Intensität gedanklich durchgespielt wird. In der Sprache der Sozialisationsforschung ist das Partizipieren eine zentrale Entwicklungsaufgabe, und die ist gar nicht denkbar ohne die anderen, nämlich dass ich mich qualifiziere und bilde, dass ich soziale Bindungen aufbaue und Kontakte etabliere und dass ich ein Konsummensch und ein Medienmensch bin. Das alles fließt ineinander. Im Jugendalter wird deutlich: Die politische und soziale Aktivität der Gestaltung meiner Umwelt, die gehört zu einem lebendigen Menschsein, zu einer humanen Entwicklung mit dazu.

In der vom FiBS durchgeführten Befragung beschreiben die Jugendlichen verschiedene Spannungs- bzw. Konfliktfelder, die sie im Kontext ihrer Herkunftsidentität und der deutschen Gesellschaft, aber auch innerhalb ihrer jeweiligen Communities erleben. Würdest du sagen, dass sich die Konfliktthemen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund spezifisch von den Themen „herkunftsdeutscher“ Jugendlicher unterscheiden?

Ich sehe da spannende Nuancen, aber keine großen Unterschiede. Wir haben die letzte Trendstudie **Jugend in Deutschland**¹ im April 2024 vorgelegt. Das ist eine repräsentative Befragung, und entsprechend sind 35

1 <https://simon-schnetzer.com/blog/jugend-in-deutschland-2024-veroeffentlichung-der-trendstudie/>

Prozent junge Leute in der Altersgruppe von 14 bis 29 mit dabei, die aus einer Familie mit Einwanderungsgeschichte kommen.

Die wichtigste Erkenntnis: Bei der Identitätssuche, bei der Herausforderung, die Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, mit dem Ziel, eine stabile eigene Identität aufzubauen, gibt es per saldo für die Gruppe der jungen Leute mit einem Migrationshintergrund etwas stärkere Herausforderungen als bei der anderen Gruppe. Aber schau ich genauer hin, hat das nicht sehr viel mit der Tatsache der Einwanderung zu tun, sondern es hat mit den Ressourcen zu tun, die sie zur Verfügung haben, um die Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Die entscheidende Voraussetzung ist nicht, ob ein junger Mensch aus einer Migrationsfamilie kommt oder nicht, sondern, welche Bildungsressourcen, welche wirtschaftlichen, welche Finanzressourcen ihm oder ihr zur Verfügung stehen. Und die Bedeutung dieser Ressourcen, das zeigt die Studie **Jugend in Deutschland 2024**, hat zugenommen. Wir machen die Studie seit 2020 und können also schon über einen längeren Zeitraum ganz konkret vergleichen.

Die Belastung seit der Corona-Pandemie im finanziellen Bereich ist für alle jungen Leute gestiegen. Inflation und Wohnungsmangel und andere ökonomische Engpässe bedrücken sie sehr. Sie machen sich insgesamt Sorgen um die wirtschaftliche Zukunft, haben schon als Angehörige der jungen Generation einen Blick aufs Alter, machen sich in jungen Jahren unter 30 Gedanken darüber, welche Absicherung sie mal im Alter haben werden, machen sich Gedanken, dass die Sicherungssysteme dafür nicht ausreichen.

Insgesamt kann man sagen, es gibt nach den aktuellen Jugendstudien keine großen Unterschiede mehr in der Herangehensweise an das Leben, an die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben, in den Herausforderungen für die Identitätsbildung zwischen Jugendlichen aus Familien mit einer Einwanderungsgeschichte und denen ohne bzw. einer weit zurückliegenden Einwanderungsgeschichte. Auch die aktuelle Sinus-Jugendstudie² bestätigt diesen Trend. Aber im Alltagsleben und damit eben auch im Empfinden der jungen Leute spielt das nach wie vor eine Rolle, weil wir noch nicht so weit sind als Gesamtgesellschaft, dass wir uns als eine diverse, bunte und gemischte, eben als eine Einwanderungsgesell-

2 <https://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/549130/wie-ticken-jugendliche-sinus-jugendstudie-2024/>

schaft definieren. Ob das jemals überhaupt gelingt, muss man auch infrage stellen – siehe die USA, die ja schon lange, im Grunde schon immer eine Einwanderungsgesellschaft sind: Da werden diese Themen, die wir hier diskutieren, immer noch diskutiert. Eventuell müssen wir uns daran gewöhnen, dass das einfach dazu gehört, in bunten Gesellschaften, die nicht mehr nur aus einer einzigen engen, ethnischen, religiösen Einheit bestehen, dass diese Themen der Suche und der Formung der Ich-Identität eben wegen der konkret erlebten Vielfalt eine höhere Sensibilität erhalten und dauerhaft bleiben.

Die Studie „Jugend in Deutschland 2024“ hebt hervor, dass die Jugend in Deutschland so pessimistisch sei wie noch nie zuvor. Die Jugendlichen hätten über hohe mentale Belastungen durch die Dauerkrisen der letzten Jahre und die aktuell laufenden Krisen geklagt und insgesamt sei so etwas wie eine stärkere Besorgnis zu spüren und ein Pessimismus, was die Zukunft angeht. Der amerikanische Sozialpsychologe Jonathan Haidt, der zu den Auswirkungen der Allgegenwärtigkeit von Mobiltelefonen und der Digitalität auf Jugendliche geforscht hat, spricht in dem Zusammenhang von der „Generation Angst“, so lautet auch der Titel seines neuen Buches. Wie würdest du das kommentieren oder einordnen, auch unter dem Gesichtspunkt der politischen Bildung?

Ja, wir können in der **Studie Jugend in Deutschland** seit mehreren Jahren einen Trend beobachten, und zwar völlig unabhängig von der Tatsache, ob man aus einer Familie mit oder ohne Einwanderungsgeschichte kommt. Einen so niedrigen Grad an jugendtypischem Optimismus mit Blick auf die eigene persönliche Lebensperspektive hat es so noch nicht gegeben. Das ist ungewöhnlich und untypisch für eine junge Generation, denn meist herrscht der Blick vor: Ich bin jung, was soll mir passieren, ich bin gesund, ich werde schon meinen Weg finden, auch wenn die gesellschaftlichen Verhältnisse im Moment vielleicht gerade nicht so gut sind. Die pessimistische Tendenz entsteht dadurch, dass so viele Krisen auf einmal kommen, und dass es sich dabei um Krisen handelt, wo man nicht weiß, wie man als Person irgendetwas machen kann. Was kann ich gegen den Krieg in der Ukraine tun? Was kann ich gegen den Klimawandel tun? Was kann ich gegen steigende Preise tun? Ich sehe nicht, wo ich mich da

jeweils als handelnder Mensch einbringen kann. Und die Krisen stapeln sich alle aufeinander und machen das Ohnmachtsgefühl dadurch noch stärker. Dieser Eindruck wird durch die heute vorherrschenden digitalen Informationskanäle und Plattformen wie TikTok und Instagram und Co noch verstärkt.

Das bedeutet nämlich, dass eine junge Generation keine kuratierten Nachrichten bekommt, die man einordnen und einschätzen kann, sondern dass es ein chaotisches Durcheinander von Nachrichten ist, bei denen man in seinem Zugang und seiner Nutzung durch Algorithmen gesteuert, ja im Grunde manipuliert wird, die man nicht durchschaut. Diese besondere Herausforderung unserer Zeit hat nichts mit Migrationshintergrund zu tun, sondern hat etwas damit zu tun, wie gut ich mich selbst abschirmen kann, wie hoch mein Bildungsgrad, mein Selbstbewusstsein und mein Selbstwirksamkeitsgefühl ist, das heißt, wie stark meine Identität ist.

Was können und sollten wir in der politischen Bildung tun? Wie müssen wir unsere Arbeit verändern oder darauf reagieren? Du hast eben etwas beschrieben, was es vorher gar nicht gab, diese Algorithmen, die künstliche Intelligenz, das Digitale. Was heißt das für die politische Bildung? Muss die sich neu aufstellen?

Es kann sein, dass man die jungen Leute da abholen muss, indem man tatsächlich erst mal diese digitale Brücke baut, das müsste man ausprobieren. Das würde für mich heißen, mit den Jugendlichen zum Beispiel gemeinsam Videos zu produzieren. Wir wollen verstehen, wie TikTok funktioniert und wie die das machen. Also bauen wir unser eigenes TikTok, machen unseren eigenen Kanal. Wir entwickeln eigene Nachrichten, und die sollen so spannend sein, dass die Leute dann auch wirklich dranbleiben. So lerne ich die digitale Kommunikationstechnik kennen. Ich werde selbstwirksam dadurch, dass ich mich nicht überrollen lasse durch diese perfekt gemachten Sachen, sondern dass ich das rekonstruiere oder – besser noch – in selbstgesteuerter Form neu kreierte.

Das könnte ein Schritt sein, um den Kontakt herzustellen und um die jungen Leute erst mal zu gewinnen. Aber da möchte ich natürlich nicht stehen bleiben, sondern ich möchte dann schon so bald wie möglich auf die

analoge, tatsächliche, echte Kommunikation umschalten, und da dürfen wir uns nicht bange machen lassen. Das ist im Moment sehr schwer, weil das Digitale so wahnsinnig attraktiv für junge Menschen ist. Aber in eine wirkungsvolle Arbeit mit jungen Menschen gehören nun einmal Gemeinschaftsprojekte, Freizeitaktivitäten, Events und Sportereignisse. Vor allem geht es dabei um den sozialen Austausch und ein Gemeinschaftsgefühl, indem man sich trifft und indem man debattiert. Heute ist dieses Debattieren besonders wichtig, um ein Gegengewicht zu den sozialen Medien zu bilden. Streitgespräche nach strengen Regeln führen lernen und Spaß daran entwickeln, sich mit Themen auseinanderzusetzen. Das halte ich für eine wichtige Voraussetzung, um Selbstverantwortung zu entwickeln und zu trainieren, wie man etwas organisiert für eine Veranstaltung und dergleichen mehr. Ich denke, diese Verschränkung von Digitalität und analogen Formaten ist für die Jugend- und Bildungsarbeit eine wirklich völlig neue Herausforderung, der wir uns jetzt dringend stellen müssen.

Uns würde noch deine Sicht auf den Begriff „Zugehörigkeit“ interessieren. Die Stärkung von Zugehörigkeitsgefühlen auf der gesellschaftlichen, politischen Ebene, aber natürlich auch auf der Mikroebene, der schulischen Ebene und der sozialen Ebene ist eine Leitidee in unserer Arbeit. Was hältst du von diesem Begriff?

Ich halte den Begriff für sehr wertvoll und würde ihn immer sehr eng mit dem Begriff der Identität zusammendenken. In meinem theoretischen Gedankengefüge ist Identität dann möglich, wenn es mir gelingt, mich als ein einmaliges, völlig unverwechselbares Individuum zu verstehen: Ich bin so wie kein anderer Mensch, ich bin etwas Einmaliges. Die Eigenschaften, die Fähigkeiten, die ich habe, hat sonst keiner. Das ist meine Besonderheit. Gleichzeitig ist eine Identität nur möglich, wenn ich in der sozialen Gemeinschaft einen Platz habe, wenn ich sozial integriert bin. Sonst hilft mir meine ganze Individualität nicht, dann bin ich eine völlig isolierte Monade, die aber gar keine Umwelt hat. Ich muss also auch jemand sein, der in der sozialen Welt, in der Gesellschaft, in der Familie, in der Schule usw. eine Rolle und eine feste soziale Position hat, der eine Grundform von Anerkennung genießt und als Mitglied der Gemeinschaft wahrgenommen wird. Und so ist Identität ein fortwährender Spagat –

eine ständige, spannungsreiche Fusion zwischen persönlicher Individuation und sozialer Integration. Wenn ich aus einer Familie mit Einwanderungsgeschichte komme, wird mir das alles viel bewusster, weil ich immer wieder darauf gestoßen werde.

Der indische Ökonom und Philosoph Amartya Sen spricht in seinem Buch „Die Identitätsfalle“ von einer Illusion, dass Menschen durch eine einzige Identität charakterisiert werden könnten, und stellt dieser Vorstellung ein Konzept pluraler Identitäten gegenüber. Er betont, dass jeder seine Persönlichkeit gestalten und mitbestimmen kann.

Den Identitätsbegriff so zu erweitern, dass er die veränderten gesellschaftlichen Konstellationen aufnimmt, finde ich eine sehr spannende Idee von Amartya Sen. Wir haben heute in einer facettenreichen Gesellschaft die Möglichkeit, mit verschiedenen Facetten unserer Identität zu arbeiten. Wir können deutlich machen, ja, ich bin Schüler, ich bin aber auch ein Mitglied in einem Sportverein, ich fühle mich als Deutscher, aber ich fühle mich auch als Europäer. In meinem sozialisationstheoretischen Ansatz bedeutet das: Ich kann aus der sozialen Umwelt verschiedene Elemente herausgreifen, mit denen ich mich identifiziere. Die gestatten mir eine Vielfalt von Integrationsmöglichkeiten. Meine Individuation, meine Unverwechselbarkeit kann sich in diese unterschiedlichen sozialen Zonen hineinspiegeln. Das macht es mir als Mensch mit einem Migrationshintergrund leichter, das zu ertragen, dass meine Familie vielleicht eine andere Religion hat, als sie in der Gesellschaft vorherrscht. Inzwischen haben ja fast 40 Prozent in der jungen Generation einen Migrationshintergrund, daher ist das ja schon fast das Mehrheitsmuster. Mit anderen Worten: In nicht allzu ferner Zukunft werden wir in Deutschland eine Mehrheit von Menschen haben, die einen Einwanderungshintergrund haben. Dass damit die Diskussion um Zugehörigkeit nicht aufhört, sondern aller Wahrscheinlichkeit erst richtig an Intensität gewinnt, haben wir ja vorhin besprochen.

Ich halte es für sinnvoll, den Integrationsbegriff weit und flexibel zu halten. Es kommt darauf an, dass ich selbstbewusst mit Unterschieden umgehe, meine Unverwechselbarkeit lebe und auf die Unverwechselbarkeit

setze, damit ich die soziale Integration schaffen kann. In solch eine Richtung könnte ich mir auch programmatisch die Arbeit einer Organisation wie **Dialog macht Schule** vorstellen, und ich weiß ja, dass ihr solche Komponenten auch in eurem Programm und Selbstverständnis stehen habt.

Lieber Klaus Hurrelmann, wir danken dir für dieses Gespräch.



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

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

IDENTITÄT – ZUGEHÖRIGKEIT – DEMOKRATIE – SCHULE

FORSCHUNGSBERICHT DES FiBS

von Dr. Ewa Bacia, Projektleiterin

Mitarbeit: Jakob Klingemann, Janaki Koch

Fachliche Beratung: Professor Dr. Klaus Hurrelmann



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

EINLEITUNG

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1 VERLAUF DER BEFRAGUNG

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Die Ergebnisse der beiden Diskussionen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Bei der Auswertung haben wir Antworten auf die vorab formulierten Forschungsfragen gesucht.

2 IDENTITÄTSFRAGE: SELBSTWAHRNEHMUNG UND FREMDZUSCHREIBUNG

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 DISSONANZEN ZWISCHEN IDENTITÄTEN IN DER SELBST- UND FREMDWAHRNEHMUNG

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1 BEREICH NATIONALITÄT UND KULTUR

Fallbeispiel 1

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

Interpretation des Erzählers

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

Kommentare und Lösungsvorschläge der Teilnehmenden der Gruppe

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

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

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

Kommentar der Forschenden

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

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

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

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

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

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

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

Fallbeispiel 2

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

Interpretation der Erzählerin

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

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

Kommentare und Lösungsvorschläge der Teilnehmenden der Gruppe

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

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

Kommentar der Forschenden

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

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

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

Fallbeispiel 3

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

Interpretation der Erzählerin

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

Kommentare der Teilnehmenden der Gruppe

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

Kommentar der Forschenden

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

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

Fallbeispiel 4

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

Interpretation der Erzählerin

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

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

Kommentare und Lösungsvorschläge der Teilnehmenden der Gruppe

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

Kommentar der Forschenden

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

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

Fallbeispiel 5

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

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

Interpretation des Erzählers

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

Kommentare und Lösungsvorschläge der Teilnehmenden der Gruppe

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

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

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

Kommentar der Forschenden

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

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

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

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

4.2 BEREICH RELIGION

Fallbeispiel 1

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

Interpretation der Erzählerin

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

Kommentare und Lösungsvorschläge der Teilnehmenden der Gruppe

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

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

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

Kommentar der Forschenden

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

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

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

Fallbeispiel 2

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

Interpretation der Erzählerin

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

Kommentare der Teilnehmenden der Gruppe

Das Beispiel wurde nicht von den Teilnehmenden diskutiert.

Kommentar der Forschenden

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

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

Fallbeispiel 3

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

Interpretation der Erzählerin

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

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

Kommentare der Teilnehmerinnen der Gruppe

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

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

Kommentar der Forschenden

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

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

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

4.3 BEREICH GESCHLECHTERROLLEN

Fallbeispiel 1

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

Interpretation der Erzählerin

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

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

Kommentare der Teilnehmerinnen der Gruppe

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

Kommentar der Forschenden

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

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

Fallbeispiel 2

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

Interpretation des Erzählers

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

Kommentare und Lösungsvorschläge der Teilnehmer der Gruppe

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

Kommentar der Forschenden

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

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

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

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

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

5 FAZIT UND EMPFEHLUNGEN

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

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

Mögliche Lösungen sind in vier Feldern verankert:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

In den Fokusgruppen wurden einige Konflikte geschildert, von denen die Jugendlichen selbst annahmen, dass sie möglicherweise auf Diskriminierung beruhen könnten. In solchen Fällen ist es wichtig, wie bereits oben erwähnt, die Perspektiven aller Beteiligten einzuholen, um eine

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

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

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

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

dazu bewegen, sich politisch zu engagieren und die eigenen Interessen in den Schulalltag und in die Gesellschaft einzubringen.

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

LITERATURVERZEICHNIS

Dialog macht Schule (2024): DMS CAMPUS: I. „Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft“ – Wie können wir besser mit Stereotypen, Zuschreibungen und Diskriminierungen umgehen? Online verfügbar unter <https://dialogmachtschule.de/dms-campus-4-1/> , zuletzt geprüft am 27.08.2024.

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

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

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

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

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

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

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

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

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



**JUGENDLICHE
UND DER
NAHOSTKONFLIKT:
NEUE ANSÄTZE
UND IDEEN**

GESPRÄCH MIT SABA-NUR CHEEMA

GESPRÄCH MIT SABA-NUR CHEEMA

Wir freuen uns sehr auf das Gespräch mit dir, liebe Saba. Wir wissen, dass du mit deinem Mann Meron Mendel seit vielen Jahren in der öffentlichen Debatte stehst zu allen Fragen der Migrationsgesellschaft. Ihr guckt auf schwierige Themenfelder der deutschen Migrationsgesellschaft, die sich um Schlagworte wie Rassismus, Antisemitismus, Identität, Zugehörigkeit drehen.

Als jüdisch-muslimisches Paar, dein Mann stammt aus Israel, du aus Pakistan, macht ihr euch Gedanken um das alltägliche Zusammenleben in einer pluralen und multireligiösen Gesellschaft. Und wie ihr mit etwas Ironie gesagt habt: Ihr macht euch auch Gedanken über die vorprogrammierte Identitätskrise eurer beiden Kinder.

Das Thema Zugehörigkeit bildet auch für uns einen Schwerpunkt unserer Arbeit. Obwohl dieser Begriff mehrdeutig ist. Wir sehen trotzdem, dass man daraus so etwas wie eine konstruktive Leitidee für die Migrationsgesellschaft, gerade in der Arbeit mit Jugendlichen formulieren kann.

Nach dem 7. Oktober im letzten Jahr und inmitten dieses nicht enden wollenden, furchtbaren Kriegs in Gaza stehen diese Konzepte noch mal vor neuen Belastungsproben, dazu kommt neues Lagerdenken, das in der Gesellschaft um sich gegriffen hat. Und der Dialog, alles das, was wir auch wir in unserer Arbeit voranbringen wollen, steht mehr denn je unter Druck. Wir wollen mit dir über Auswege aus dieser Situation sprechen. Wie kann man konstruktiv mit dieser vertrackten Lage umgehen und Räume für sachliche Diskussionen schaffen? Wie steht es um die Möglichkeiten von Räumen, in denen, wie es schon mal jemand gesagt hat, ohne Angst gestritten werden kann? Das sind nur ein paar Stichworte. Hier unsere erste Frage:

Wie hat sich der 7. Oktober und der darauffolgende Krieg in Gaza auf deine Arbeit ausgewirkt? Was hat sich verändert, was ist gleich geblieben? Gibt es Erfolge in eurer Arbeit? Und wo gibt es Hindernisse, die ihr eher für lösbar, überwindbar haltet, aber auch Umstände, über

die ihr sagt, die lassen sich kaum bewältigen, das schaffen wir einfach nicht?

Klar ist: Es gibt ein Vor und Nach dem 7. Oktober. Der 7. Oktober stellt in vielerlei Hinsicht eine Zäsur dar, insbesondere für die Menschen vor Ort. Und hierzulande hat sich die Debatte über den Nahostkonflikt, Antisemitismus und Rassismus noch mehr polarisiert. Das betrifft auch Bereiche wie die Bildungsarbeit, aber auch den Kunst- und Kulturbetrieb.

Ich fange erst mal damit an, was sich nicht verändert hat: Schon immer wirkten sich Eskalationen und Kriege im israelisch-palästinensischen Konflikt auf unsere Arbeit aus. Das hat sich nicht geändert. Sobald drüben was passiert, passiert auch hier etwas. Und wir haben es jedes Mal mit steigenden antisemitischen Anfeindungen zu tun, neuerdings auch vermehrt mit muslimfeindlichen Angriffen.

In meiner konkreten Bildungsarbeit mit Jugendlichen und mit jungen Erwachsenen habe ich lange Zeit den Grundsatz vertreten: Ach, wir müssen nicht über die Historie des Nahostkonflikts reden bzw. das ist zweitrangig. Wir müssten doch in aller erster Linie darüber reden, warum er bei uns in der Gesellschaft etwas auslöst und dass es hier eben zu diesen festgefahrenen Positionen kommt und so weiter und so fort. Auch, warum wir Antisemitismus verstehen müssen, den israelbezogenen und andere Formen. Davon war ich echt überzeugt.

Nach dem 7. Oktober würde ich das zurücknehmen. Seitdem ich sehe, was an Schulen und in den sozialen Medien passiert, würde ich sagen: Wir müssen unbedingt über historische Fakten und die Genese des Nahostkonflikts sprechen. Der stark polarisierten und emotionalen Debatte würden weniger tendenziöse, sondern sachliche Informationen guttun.

Wo siehst du Ansatzpunkte, das konstruktiv bearbeiten zu können?

Wir müssen z.B. mehr darüber sprechen, was eigentlich der Hintergrund des Konflikts ist, wie er begann und wie es zur jetzigen Situation kommen konnte. Das ist nicht leicht: Es gibt mindestens zwei Narrative, das israelische und das palästinensische. Die französisch-israelische Soziologin Eva Illouz sagte kürzlich: Beide Narrative sind berechtigt, auch wenn sie sich widersprechen mögen – sie sind gleichzeitig wahr. Für die Paläs-

tinenser ist die Nakba – also die Flucht und Vertreibung vieler Palästinenser im Zuge der Staatsgründung Israels 1948 – ein zentrales, wenn nicht das zentrale Ereignis. Auf der anderen Seite sind es Juden, die aus der jahrhundertelangen Diskriminierung und Verfolgung aus Europa, die unter den Nazis den Höhepunkt erreichte, nun ihren eigenen Staat bekamen. Illouz betonte, wie es fast unmöglich sei, dass daraus eine Geschichte entsteht, also ein ausgleichendes Narrativ. Die Zukunft, sagte sie, sei eigentlich erst möglich, wenn wir aufhören, in die Vergangenheit zu blicken. Also wenn wir nicht mehr nur über die Nakba und den Holocaust reden, sondern mehr über die Zukunft. In der Realität ist das sicherlich unmöglich, doch der Gedanke hilft, auch in der Bildungsarbeit. Denn wenn man sich mit dem Nahostkonflikt mit Jugendlichen auseinandersetzt, ist es wichtig, sich genau diese Frage zu stellen: Warum sprechen wir darüber? Was ist das Ziel von Wissensvermittlung? Geht es darum, Täter und Opfer festzustellen? Oder eher darum, die Komplexität des Konflikts zu verstehen? Für unsere Arbeit geht es darum, die historischen Fakten so zu vermitteln, dass keinem Narrativ mehr Gewicht gegeben wird. Allerdings wird es immer so sein, dass der Holocaust in Deutschland eine ganz andere Rolle spielt und immer spielen wird als die Geschichte der Palästinenser.

Die Frage ist, ab wann man aufhören kann über die Vergangenheit zu reden und sich auf die Zukunft konzentrieren kann. Könnte es sein, dass zunächst anerkannt werden muss, dass es so etwas wie die Nakba gab, also eine Anerkennung einer Position – auch wenn diese zunächst für sich steht?

Erinnerung verjährt nicht. Wir können nur anders oder besser darüber sprechen. Einen konstruktiven Diskussionsraum können wir gestalten, wenn wir bereit sind, anzuerkennen – das gilt selbstverständlich für die Nakba. Sie steht für sich und die Erinnerung an sie sollte in der öffentlichen Debatte nicht diskreditiert werden. Das muss sich aber auch konkretisieren für die Schulen, z.B. in den Curricula und Unterrichtsmaterialien. Hier fängt dann die Arbeit erst an.

Noch einmal ein anderer Aspekt, der die Verbindung zwischen dem Nahen Osten und Deutschland betrifft. Viele Stimmen sagen inzwi-

schen, Deutschland verliere eine ganze Generation von muslimischen Intellektuellen oder Jugendlichen, siehe etwa die Debatte um das Interview mit Sawsan Chebli in der TAZ oder auch einschlägige Artikel von Mitarbeitenden der Friedrich-Ebert-Stiftung aus Nahost oder der Konrad-Adenauer-Stiftung. Die sagen, uns rennen die Leute weg, weil die Deutschen sich nicht klar genug zum Thema Gaza und Israel positionieren oder eben nur einseitig. Spielt das in eurer Arbeit eine Rolle?

Dieser Vorwurf ist häufig zu hören. Aus der Zusammenarbeit mit internationalen NGOs kenne ich das gut: die Unzufriedenheit mit der deutschen Haltung zum aktuellen Krieg. Aber was hat es mit diesem Vorwurf der Einseitigkeit eigentlich auf sich? In der öffentlichen Debatte gibt es von „beiden Seiten“ den Vorwurf der Einseitigkeit: Es würde entweder zu viel Kritik an Israel gerichtet werden oder das palästinensische Leiden würde hierzulande nicht genug beachtet werden. Und beide finden genug Belege für ihre Überzeugung.

In den ersten Wochen nach dem 7. Oktober war die deutsche Debatte von zwei Positionen geprägt. Auf der einen Seite beobachteten wir die Kriminalisierung von palästinensischen Positionen: Mehrere Veranstaltungen und Diskussionen wurden abgesagt, wenn palästinensische oder pro-palästinensische Stimmen dabei waren. Direkt nach dem 7. Oktober begann dies mit der Absage bzw. der Verschiebung der Verleihung des Literaturpreises an Adania Shibli, einer palästinensischen Schriftstellerin. An Schulen – u.a. in Hessen und Berlin – gab es die Empfehlung an Lehrkräfte, das palästinensische Tuch zu verbieten oder es als potenzielle Ordnungswidrigkeit einzustufen, wie es hier in Hessen hieß. In der Politik wurde vom Staatsbürgerschaftsentzug für Demonstranten auf pro-palästinensischen Demos gesprochen und es häuften sich pauschalisierende Äußerungen über Muslime und Palästinenser, sie seien potenzielle Hamas-Sympathisanten und sollen sich doch bitte vom Massaker am 7. Oktober distanzieren. Dieses Misstrauen wirkt bis heute in muslimischen Communitys nach.

Auf der anderen Seite war die Gleichgültigkeit gegenüber dem, was am 7. Oktober passiert ist, nicht zu übersehen. Man könnte es so nennen: „Jewish Lives don't matter.“ Die Solidarität mit Israel war in den ersten

Wochen zwar in der Politik, doch nicht in gleichem Maße in der Gesellschaft zu beobachten. Auch zivilgesellschaftliche Organisationen hielten sich zurück mit öffentlichen Bekundungen, in Schulen wurden keine Schweigeminuten für die Opfer gehalten – was bei anderen Terrorangriffen in der Vergangenheit praktiziert wurde. In einem offenen Brief in der international renommierten Zeitschrift „Art Forum“ kurz nach dem 7. Oktober, unterschrieben von 8.000 Künstler:innen weltweit, wurde ein bevorstehender Genozid an den Palästinensern beklagt, jedoch kein Wort über das Massaker der Hamas am 7. Oktober verloren. Und das zieht sich durch mit anderen Ereignissen: Störung von Veranstaltungen, bei denen Israelis oder Juden Vortragende sind. Im Hamburger Bahnhof gab es eine Lesung mit der Leiterin des Jüdischen Museums in Frankfurt. Sie ist weder Israelin noch Jüdin, aber der Bezug zum Jüdischen Museum hat wohl gereicht, um die Veranstaltung zu stören und sie zu beschimpfen.

Meine Wahrnehmung ist: Die öffentliche Debatte in Deutschland ist von pluralen Stimmen geprägt. Die Kritik am israelischen Vorgehen wird geäußert, gerade in den letzten Monaten wird sie immer lauter. Auch über die humanitäre Katastrophe in Gaza wird berichtet. Auch wird immer wieder an den Auslöser des aktuellen Krieges erinnert: der 7. Oktober 2023 und damit an die Geiseln, die noch immer in der Gefangenschaft der Hamas sind. Es gibt öffentliche Veranstaltungen, die über Antisemitismus sprechen, andere wiederum, in denen die Muslimfeindlichkeit und die Diskriminierung von Palästinensern fokussiert wird. Einigen würde ich gerne empfehlen, nicht nur auf das zu schauen, was die Politik macht. Dann relativiert sich der Vorwurf der Einseitigkeit erheblich.

Vielleicht sollte man noch ergänzen, dass natürlich auch die Politik inzwischen, wenn man genau hinguckt, ein differenziertes Bild abgibt. Niemand ist so unbeliebt in Tel Aviv oder Jerusalem wie Annalena Baerbock, wenn sie da aufschlägt und deutliche Mahnungen an die israelische Politik adressiert.

Noch einmal zur Arbeit mit Jugendlichen in diesem Kontext: Welche Erfahrungen hast du, was das für Jugendliche aktuell bedeutet, die in ihrer Identitätsentwicklung nach Orientierung suchen? Wie gehen die mit so einem Thema um, wie Israels Sicherheit als „Staatsräson“

Deutschlands? Wenn dir das jemand in einem Kreis von Jugendlichen so entgegenbringen würde, wie würdest du reagieren?

Was das Thema „Staatsräson“ betrifft, das wird mir im Rahmen von Jugendgruppen weniger entgegengebracht. Aber Deutschlands Verhältnis zu Israel und der Bezug zum Holocaust sind immer wieder ein Thema. Jugendliche stellen Fragen über das, was sie in ihren sozialen Medien sehen: Warum die besondere Verantwortung zu Israel? Warum sollen Palästinenser jetzt darunter leiden? Vielen gefällt der Spruch „Free Gaza from German Guilt“ – das beschreibt die Gedanken vieler, mit denen ich spreche.

Mir ist es wichtig, zu erfahren, woher die Jugendlichen ihre Informationen erhalten. Und häufig sind wir dann wieder bei historischen Fakten: Was verbindet Juden mit Israel? Was ist die Geschichte Palästinas? In den allermeisten Fällen sind die Jugendlichen falsch oder gar nicht informiert. Entscheidend ist, dass sie einen offenen Raum erleben, in dem sie Fragen stellen können, sich ärgern können – ohne als Antisemiten oder Rassisten abgestempelt zu werden.

Interessant ist, dass in diesen Diskussionen die Konstellation der deutschen Migrationsgesellschaft spürbar wird: Mit den unterschiedlichsten Herkünften und Religionen sitzen Jugendliche als Deutsche zusammen und fragen sich, was das Thema Holocaust und Israel nun mit ihnen zu tun hat.

Was sind das für Fragen, die die Jugendlichen stellen?

Viele fragen sich: Soll man die Verantwortung für den Holocaust mit übernehmen? Was ist denn mein Bezug zur Geschichte Deutschlands? Wenn ich nicht als Deutscher gelte, warum soll ich dann Verantwortung für die Geschichte Deutschlands tragen? Es geht also auch um ihre Identität und Zugehörigkeit. Die Frage ist, was machen wir, wenn türkische Jugendliche sagen, mich interessiert das nicht? Was haben die Palästinenser damit zu tun, dass hier der Holocaust geschehen ist? Wenn Nazis Juden umgebracht haben, was können die Palästinenser dafür? Solche Fragen kommen häufig.

Wie reagierst du dann darauf?

Es kommt natürlich immer auf die konkrete Situation an. Historische Fakten sind das eine. In der politischen Bildung muss es immer darum gehen, universalistische und humanistische Werte zu vermitteln.

Häufig frage ich sehr emotionale Jugendliche nach ihren persönlichen Bezügen zum Thema Israel/Palästina. Im besten Fall kennen sie keinen Palästinenser oder Israeli. Gerade unter Muslimen gibt es eine starke Solidarisierung mit Palästinensern, häufig unhinterfragt. Als ich neulich mit einer Lehrerin darüber sprach, sagte sie: Natürlich sind die Afghanen und Türken in meiner Schulkasse sehr betroffen. Ich fragte sie: Warum? Warum „natürlich“? Sind sie mehr betroffen als die Schüler, die keinen Migrationshintergrund haben, und jene, die einen Migrationshintergrund in nichtislamischen Ländern haben? Dass wir automatisch davon ausgehen, alle Muslime würden diese oder jene Meinung haben, ist ein Problem. Ich glaube, solche Sachen zu hinterfragen, muss auch Teil unserer Arbeit sein. Jetzt noch mehr als zuvor.

Würdest du sagen, der Konflikt ist eine Projektionsfläche?

Ja.

Aber was projizieren die Jugendlichen auf diesen Konflikt? Oder was ist der Sog der Identifikation? Was macht das so anziehend?

Darauf gibt es viele Antworten. Wir haben in diesem Konflikt unterschiedliche Stellvertreterkonflikte. Es gibt einen Positionierungszwang, der stärker ist als bei anderen Konflikten. Egal wie man politisch eingestellt ist, jeder hat das Gefühl, auf der moralisch richtigen Seite zu stehen. Es geht allerdings auch um Religionen, um das „Heilige Land“. Vielleicht ist das weniger häufig im Zentrum der Debatte, doch die religiöse Identität spielt auch eine Rolle.

Ein weiterer Konflikt, der hier stellvertretend geführt wird, ist der zwischen dem Westen, den ehemaligen Kolonialmächten, und der islamischen Welt, zum größten Teil ehemals kolonisierte Staaten. Israel wird als einer der letzten Staaten in der Region gesehen, der vom „Westen“ installiert wurde. Der „neokoloniale“ Staat Israel sei gegründet worden, damit der Westen dort weiter seine Macht ausüben kann. Die Palästinenser seien demnach das kolonisierte Volk.

Inzwischen äußert sich diese antiwestliche Haltung stärker im Westen selbst, schaut man sich die Proteste an den amerikanischen und auch deutschen Universitäten an. Auch das hat – sehr verkürzt gesagt – mit einer starken Pluralisierung der Gesellschaft durch die Zuwanderung zu tun, die sich jetzt auch bei diesem Thema niederschlägt.

Wie geht ihr mit der extremen Herausforderung um, die die sozialen Medien und Plattformen für eine aufklärungsorientierte politische Bildung stellen? Jouanna Hassoun, die seit Jahren mit Workshops in Schulen und in vielen anderen Kontexten unterwegs ist, sprach von ihrer Arbeit als „Tropfen auf den heißen Stein“ – angesichts der extremen Präsenz sozialer Plattformen im Leben der meisten Jugendlichen. Wie diskutiert ihr das und habt ihr Empfehlungen, das Problem anzugehen?

Die Rolle der sozialen Medien kann gar nicht überschätzt werden. Das ist der Ort schlechthin, wo Politisierung und Polarisierung stattfinden. Ein Drittel der Jugendlichen, das heißt der 16- bis 27-Jährigen, bekommen ihre Informationen über das Weltgeschehen aus den sozialen Medien. Auch ihr Wissen über die Geschichte, aktuell bezüglich des Nahostkonflikts, erwerben sie zum größten Teil von ihren Lieblingsinfluencern.

Daher müssen wir uns wohl von der Offline-Workshop-Logik verabschieden und eher zu „Dialog macht Social Media“ übergehen. Eine Geschichtslehrerin erzählte mir, dass sie den Nahostkonflikt behandelte. Im Unterricht diskutierten sie dann aber über ein 60-Sekunden-Video von TikTok, das ihr ein Schüler zeigte – ein Video voller Judenhass und Fake News. Ihre 45 Minuten haben nicht viel gebracht, sagte sie. Die paar Sekunden auf dem Smartphone sind viel erfolgreicher.

Doch es geht gar nicht nur um die jungen Schüler – auch junge Erwachsene, Menschen über 30, die beruflich nichts mit den Themen zu tun haben, konsumieren ihre Informationen über den Konflikt auch in den sozialen Medien. Und auch Leute, die sich eigentlich nicht für den Nahostkonflikt interessieren, aber dann von ihrer Lieblings-Mom-Influencerin zwischendurch mal die Umfrage sehen: „Was glaubt ihr, ist das ein Genozid, was da passiert? Jetzt stimmt mal ab“, bevor es dann wieder zum nächs-

ten Trockenshampoo geht. Selbst der unpolitischste Influencer hat eine Meinung zum Nahostkonflikt.

Hast du Ideen, wie wir den digitalen Raum sinnvoll für uns nutzen können?

Wir müssen erst mal verstehen, wie diese Räume funktionieren, und dann an einschlägige Akteure rangehen, die mehrere Tausend bis zu Millionen Follower haben. Wie könnte man große Influencer dafür gewinnen, hey, macht zusammen mit uns politische Bildung? Lasst uns zusammen diese Polarisierung im Nahostkonflikt angehen! Es käme dann darauf an, eine differenzierte Perspektive zu ermöglichen oder auch ein Nachdenken über die eigene Positionierung in Gang zu setzen.

Unser Job als politische Bildner:innen ist ja nicht, Menschen eine bestimmte Meinung oder Perspektive schmackhaft machen zu wollen, sondern unser Job ist es, Räume zu schaffen, Dialog zu ermöglichen, Gespräch, Austausch zu ermöglichen und die Menschen dazu zu befähigen, mit Konflikten und Kritik konstruktiv umzugehen.

Aber mindestens genauso wichtig ist die Rahmung dieser ganzen Geschichte. Wenn du als Mensch mit einer gewissen Geschichte, einem Geburtsort, der nicht Deutschland ist, eine andere Erinnerungskultur mitbringst, dann ist dieser Aspekt der Anerkennung unheimlich wichtig. Es geht um einen vernünftigen, demokratischen und respektvollen Umgang miteinander. Raed Saleh hat mal gesagt, wir alle, die wir hier sitzen, sind nicht schuld an dem Holocaust und an dem, was hier passiert ist in Deutschland während des Zweiten Weltkrieges. Aber wir alle tragen gemeinsam Verantwortung dafür, dass so etwas nie wieder passiert. Das wäre doch eine Brücke im Diskurs – möglicherweise.

Ganz einverstanden, es kommt eben auch darauf an, die Shoah vorwiegend als Menschheitsgeschichte und nicht nur als deutsche Geschichte zu framen. Aber wie mache ich das? Nehme ich die Verantwortung für heute ernst? Und versuche ich das zu vermitteln, dass es uns als Menschen betrifft, ohne meine Klasse zwischen Kindern mit „Migrationshintergrund“ und Kindern mit „Nazihintergrund“ aufzuteilen?

Im Rahmen unserer gemeinsamen Bildungs- und Dialogarbeit haben mein Partner Meron Mendel und ich vier Grundsätze für einen konstruktiven Dialog formuliert: Erstens, weder das Existenzrecht Israels noch das Recht der Palästinenser auf einen eigenen Staat darf in Abrede gestellt werden. Zweitens, Schuldzuweisungen an eine Seite, also eine Seite allein für den hundertjährigen Konflikt verantwortlich zu machen, ist falsch. Es ist klar, dass beide Seiten Fehler gemacht haben, so banal wie es klingt. Drittens, jegliche NS-Vergleiche verbieten sich, sowohl in Bezug auf die Hamas als auch in Bezug auf die Israelis. Und viertens, jede Form von Antisemitismus und Rassismus möchten wir nicht in diesem Raum haben. Das wären die Grundregeln, über alles andere können wir streiten. Wir können über Apartheid, Genozid und alles streiten und wir müssen uns nicht mal einig werden am Ende. Das sind die Regeln und jetzt geht's los. Man nimmt damit etwas Luft raus und ermöglicht einen Anfang.

Ganz herzlichen Dank, liebe Saba! Wir würden gerne wie bei einem EM-Spiel in die Verlängerung gehen – ohne Elfmeterschießen natürlich. Für heute aber nochmals Danke von uns allen.



**ZUSAMMENLEBEN
UND UNTERSCHIEDE
RESPEKTIEREN:
PERSPEKTIVEN
POLITISCHER
BILDUNG**

GESPRÄCH MIT THOMAS KRÜGER

GESPRÄCH MIT THOMAS KRÜGER

Lieber Thomas, vielen Dank, dass du dir Zeit für das Interview genommen hast. Im kommenden Jahr wirst du seit einem Vierteljahrhundert Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb sein. Die Frage, mit der wir einsteigen möchten, lautet: „Wie haben sich die Aufgaben politischer Bildung seit deinem Amtsantritt im Jahr 2000 verändert? Welche Meilensteine bleiben in Erinnerung? Wo stehen wir heute im Vergleich zum Jahr 2000?“

Also wir sind mit Meilensteinen eingestiegen, nämlich der **Digitalisierung** politischer Bildung. Als ich im Jahre 2000 in das Haus kam, gab es zehn Internetzugänge und die wurden streng kontrolliert. Es war nicht normal, digital zu arbeiten, das mussten wir uns erarbeiten. Heute arbeitet jeder Zweite mit digitalen Angeboten. Damals war das jeder Hundertste, so gefühlt.

Der zweite gravierende Punkt war ein **grundsätzlicher Paradigmenwechsel**. Die Bundeszentrale ist 1952 gegründet worden, unter Bezugnahme auf das Potsdamer Abkommen, wo die Alliierten festgelegt haben, dass so etwas wie „re-education“ im deutschen Volk stattzufinden hat. Salopp gesagt, ging es darum, aus Nazis Demokraten zu machen. Dieser Fokus auf das „deutsche Volk“ war allerdings schon in den 1980er und 1990er Jahren überholt. Aber im Erlass des Bundesministeriums hieß es weiterhin über die Aufgaben der bpb, dass politische Bildung im „deutschen Volk“ stattzufinden habe. Das heißt, es fielen faktisch alle Migrant:innen aus den Zielgruppen raus. Dieser Erlass wurde im Jahr 2000 verändert, in dem die Beschränkung auf das „deutsche Volk“ ersatzlos gestrichen wurde. Und die Maßgabe war dann, dass wir uns an die Bevölkerung in Deutschland zu wenden haben. Eine kleine, aber maßgebliche Veränderung, die uns ermöglicht hat, wirklich inklusive politische Bildung auf den Weg zu bringen. Es war ein langwieriger Prozess, aber heute können wir sagen, dass die Landschaft der politischen Bildung erstens inklusiver und zweitens diverser geworden ist. Das ist ein wichtiges Ergebnis eines überfälligen Prozesses.

Inklusive politische Bildung haben wir noch weitergedacht, da sich auch

unsere Zielgruppen immer vielfältiger darstellten. Vor allem ging es uns darum, auch die sozial benachteiligten Gruppen an Schulen und Bildungsinstitutionen zu erreichen, die von der klassischen politischen Bildung jahrelang vernachlässigt wurden. Da wurden vor allem die Leute angesprochen, die schon politisch gebildet waren oder zumindest politisch interessiert waren. Die **Horizontenerweiterung** und damit die **Formatvielfalt** war daher ein dritter Schwerpunkt in den letzten Jahrzehnten. Die Arbeit mit und in den sozialen Medien, mit digitalen Formaten wurde immer wichtiger. Ferner haben wir Formate angeboten, die soziale Arbeit mit politischer Bildung verknüpfen. All das trägt dazu bei, dass politische Bildung aus dem Elfenbeinturm der klassischen Politikvermittlung, der klassischen Seminararbeit und Tagungsarbeit herausgegangen ist und dies als neues Handlungsfeld bearbeitet.

Ein vierter eher methodischer Punkt ist die sogenannte **aufsuchende politische Bildung**, also interdisziplinär mit sozialer Arbeit, kultureller Bildung und verschiedenen anderen Akteuren in verschiedensten Sozialräumen aktiv zu werden. Diese sind lokal definiert, aber erschöpfen sich nicht in den örtlichen Kategorien, sondern gehen weit darüber hinaus. Politische Bildung sollte sich also weiterentwickeln, um Transformationsprozesse zu unterstützen und neue Handlungsmöglichkeiten für die Zielgruppen zum Thema machen. Auch das ist eine wichtige Erkenntnis für die Praxis der politischen Bildung.

Gibt es zeitgeschichtliche Ereignisse, die maßgeblich für Veränderungen in Bezug auf das Verständnis und die Betätigungsfelder der politischen Bildung waren?

Ja, also man kann eigentlich die Geschichte der Bundeszentrale oder der politischen Bildung als kleine Geschichte der Bundesrepublik lesen. Der Fall der Berliner Mauer hat dazu geführt, dass die Organisation sich auf die Qualifizierung von Geschichts- und Politiklehrern in der ehemaligen DDR fokussiert hat. Das war damals angesagt. Mit dem Maastricht-Vertrag 1992 kam dann die europapolitische Bildung in Fahrt.

2001 – nach den Anschlägen am 11. September – richteten wir den Fokus stärker auf die globale Welt, insbesondere die muslimische Welt. Überhaupt hatten wir den Eindruck, dass die deutsche Gesellschaft wenig in-

formiert war über das Leben und die Denkweisen der Menschen, die nach Deutschland gekommen waren. Der 11. September hat da eine Treiberfunktion gehabt.

Russlands Angriff auf die Ukraine 2022 war für uns ein Weckruf, sich stärker auf Ost- und Mitteleuropa zu fokussieren. Und zwar diesmal mit einer klaren Ansage, weil die europäische Frage heute in Mittel- und Osteuropa entschieden wird. Dort werden die Grundwerte der Europäischen Union verteidigt.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass jedes große gesellschaftliche Ereignis, jeder gesellschaftliche Konflikt sich auch auf unsere Arbeit auswirkt. Die Anschläge von Halle (2019) und Hanau (2020) haben dazu geführt, dass wir die Präventionsarbeit gegen Rechtsextremismus ausgeweitet haben. Inzwischen haben wir im Auftrag der Bundesregierung eine Machbarkeitsstudie für das NSU-Dokumentationszentrum erarbeitet und arbeiten jetzt an einer Wanderausstellung und einem Digitalpaket. Das heißt für uns auch, dass wir mittendrin sind in zentralen gesellschaftspolitischen Prozessen. Prozesse wie die Schaffung eines NSU-Dokumentationszentrums brauchen im Kern ein kohärentes und gutes Bildungsangebot, das sich einen Platz im kollektiven Gedächtnis unserer Gesellschaft erobert.

Unser Fokus bei Dialog macht Schule (DmS) ist ja Demokratiebildung und Migrationsgesellschaft, mit speziellem Blick auf das Jugendalter. In diesem Kontext haben wir uns in den vergangenen Jahren intensiv mit dem linken identitätspolitischen Diskurs auseinandergesetzt, der aus unserer Sicht zu stark Phänomene des Rassismus und der strukturellen Diskriminierung fokussiert. Welche Herausforderungen siehst du im Kontext politische Bildung und Migrationsgesellschaft?

Die identitätspolitischen Narrative haben ja eine Ursache. Es geht um Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen sowie um strukturelle Benachteiligungen in der Gesellschaft. Diese Aspekte müssen auch bearbeitet werden in der politischen Bildung. Nur die Zielrichtung politischer Bildung, was das große Ganze betrifft, ist natürlich aus meiner Sicht eher eine inklusive Gesellschaft, weniger eine Gesellschaft der Identitäten, der Singularitäten.

In einer Gesellschaft der singulären Identitäten stehen sich Gruppen schnell feindlich oder kritisch gegenüber, weil der Blick auf das Verbindende verloren geht. Und so arbeiten sie nicht gemeinsam an gesellschaftspolitischen Herausforderungen.

Das Bild einer inklusiven Gesellschaft oder die Kategorie der Zugehörigkeit sind entscheidend. Eine inklusive Gesellschaft kann vielleicht dazu führen, dass Identitätspraktiken und -politiken stärker nachvollzogen werden können. Andererseits helfen Identitätspraktiken uns aber nicht dabei, dass wir als Gesellschaft zusammenwachsen und Solidaritäten teilen. Aber es ist wichtig, sich mit den Ursachen von Identitätspraktiken in der politischen Bildung zu befassen, sie zu reflektieren, sie einzuordnen und dann Konsequenzen daraus zu ziehen.

Wie können wir das konstruktiv bearbeiten?

In demokratischen Gesellschaften gibt es nie nur eine Wahrheit, gibt es nie nur eine Konsequenz. Man kriegt die Konsequenzen und die Wahrheit nur im Plural. Dabei ist es wichtig, welche politischen Praxen eine Rolle spielen und das in der politischen Bildung zu vermitteln. Es gibt einen maßgeblichen Unterschied zwischen dem Kompromiss und dem Konsens. Beim Konsens werden die Minderheitenmeinungen unsichtbar, weil die dominierende Meinung absolut gesetzt und dann einfach ausgeführt wird. Im Grunde wünschen sich alle Menschen, dass es einen gesellschaftlichen Konsens gibt, vor allem die Menschen, die der Mehrheitsgesellschaft angehören. Aber in der Realität ist es eben eine Praktik, die dazu führt, dass Ungleichheiten fortgeschrieben und nicht bearbeitet werden.

Der Kompromiss dagegen ist eine Kategorie, in der Minderheitenpositionen sichtbar bleiben, sogar in die Substanz des Kompromisses gehören. Ohne Aufnahme der Minderheitenpositionen kein Kompromiss. Ein Kompromiss heißt, Teile der Gesellschaft gehen aufeinander zu und schaffen eine Grundlage für einen gemeinsamen Lebens- und Handlungsraum, in der dann eben auch Solidaritäten anders und nachhaltiger organisierbar sind. Das kriegst du bei den Konsensverfahren bzw. den damit entstehenden Identitätspraktiken eben nicht mehr hin.

Wir erleben schon seit geraumer Zeit, dass der Bereich der politischen Bildung oder Demokratiebildung sehr stark von identitätspolitischen Strömungen mit einer Beanspruchung der alleinigen Deutungshoheit und von einem sehr kämpferischen und aktivistischen Auftreten dominiert wird. Es scheint keinen Raum für die Berechtigung unterschiedlicher Perspektiven und Meinungen zu geben. Gerade in unserem Arbeitsfeld erscheint uns dieser Raum aber sehr wichtig, denn erst dadurch wird Perspektiverweiterung möglich.

Wir versuchen in der bpb uns diesen Herausforderungen zu stellen. Wir holen uns auch Leute in die bpb, die sich sehr stark mit Identitätspolitik beschäftigen und die Szene kennen. Ich glaube, ohne eine wirklich offene Reflexion, das Austauschen der Argumente in einem Rahmen kollegialen Miteinanders, kriegen wir diese Probleme nicht in den Griff.

Es hilft nicht, den Konflikten aus dem Weg zu gehen.

Aber das heißt auch, dass wir es vermeiden müssen, Leute als „Feind“ abzustempeln, die eine Frage stellen oder eine andere Perspektive einbringen. Das ist, finde ich, ziemlich unerträglich, weil es darum geht, ein händelbares gesellschaftliches Verständnis herzustellen, in dem alle die gleichen Rechte haben.

Partikularinteressen reichen nicht für gesellschaftliche Visionen, sondern sie reichen höchstens für gesellschaftspolitische Kämpfe.

Und diese Kämpfe kann ich verstehen, die kann ich teilweise sogar respektieren. Aber Einordnen heißt auch, das große Ganze in den Blick zu nehmen. Das heißt, du musst alle mitnehmen.

Nach dem 7. Oktober 2023 hast du ja in verschiedenen Reden gesagt, wie schwer es ist, vor allen Dingen wegen der aufgeheizten Debatte, Tonalität und Kommunikation, sachlich über ein Thema wie den Nahostkonflikt, über das, was in Gaza passiert, was am 7. Oktober passiert ist, zu sprechen. Wie können wir auf diesem Feld vorankommen? Welche Empfehlungen hast du?

Bei dem aktuellen Diskurs, der eigentlich nur Positionierung und Ausschlüsse kennt, geht es darum zu schauen, wer überhaupt noch bereit ist, in den Diskurs einzusteigen. Und zwar in einen Diskurs, der das Ge-

genüber respektiert, der davon ausgeht, dass das Ganze nur in einem Zusammenleben zu lösen ist, in dem die Unterschiede respektiert werden. Meron Mendel und Saba-Nur Cheema haben eine große Veranstaltung zum Thema „Reflexe & Reflexionen“ mit den Berliner Festspielen kuratiert, die von der bpb gefördert wurde.¹ Da wurde über den laufenden Krieg gesprochen und ein neues Diskursangebot gemacht. Das ist bei dieser Veranstaltung erstaunlich gut gelungen. Die französisch-israelische Philosophin Eva Illouz hat in ihrem Beitrag eine Kritik an der globalen Linken formuliert und trotzdem als Philosophin sehr klug und zugespitzt argumentiert. Ein anderer Fokus richtete sich auf die Frage, wie man unter den Bedingungen des 7. Oktober und des Gaza-Kriegs gemeinsam Kunst studieren kann. An einer Universität in Jerusalem klappt das. Dort studieren Menschen aus Gaza, Palästinenser mit israelischem Pass aus der Westbank und jüdische Studierende. Und die haben eine ästhetische Praxis etabliert und entwickelt, wo jeder sich einbringen kann und wo Respekt und Empathie konstitutiv sind.

Ein Highlight war eine gemeinsame Stand-up-Comedy-Performance mit dem deutsch-palästinensischen Comedian Abdul Kader Chahin und dem israelisch-deutschen Comedystar Shahak Shapira. Bei dem Thema, denkt man, das geht doch gar nicht. Aber das war logisch, einmal das auszureizen, was man sich gegenseitig zumuten kann. Stand-up-Comedy spielt ja damit, dass die Beleidigung und das Unsagbare einfach mal raus dürfen. Die beiden haben sich nicht mehr bremsen können. Und das war richtig gut. Du hast gemerkt, der Humor macht noch mal einen anderen Raum auf.

Ich finde es für die politische Bildung enorm wichtig, diese ganzen Behauptungen und Lügen, die da im Feld unterwegs sind, von unterschiedlichen Seiten zu bearbeiten und zu erklären, was wirklich der Fall ist. Darum kommt man nicht herum. Dann siehst du auch die Ausweglosigkeit der Radikalpositionen. Die Frage ist, wie kriegt man Konvivialität hin? Also wie kann man zusammenleben und Unterschiede respektieren? Das ist die Preisfrage.

1 <https://www.berlinerfestspiele.de/programm/2024/reflexe-und-reflexionen>

Wir möchten noch ein weiteres schwieriges Thema aufgreifen, das mit dem Nahostkonflikt und dem Umgang damit hier in Deutschland zu tun hat. Es gibt eine große Kritik, wenn es um das Thema Staatsräson und Bedingungslosigkeit geht. Weil wir das Gefühl haben, das macht die Räume zu. Also wenn man sagt, wir stehen bedingungslos an der Seite Israels oder wir unterstützen Israel bedingungslos, dann ist halt die Frage: Alles das, was wir versuchen in der politischen Bildung zu vermitteln, an Werten, kritischem Denken, noch mal reflektieren, Perspektiven einbringen und abwägen ist ja im Prinzip tot, wenn du sagst, ich bin bedingungslos an eurer Seite, egal was ihr tut. Das ist ja ein Blankoscheck, den man ausstellt. Und das ist eine Geschichte, wo ich mich frage, wie kann man denn noch vernünftig miteinander diskutieren? Hierzulande gibt es Stimmen wie etwa die von Sawsan Chebli, die behaupten, dass man Israel oder die Politik Israels in Deutschland nicht kritisieren kann, ohne ein bestimmtes Label zu bekommen, in eine Ecke gerückt zu werden oder einen Karriereknick zu riskieren. Chebli hat angedeutet, dass sie überlegt, das Land zu verlassen, weil ihre Stimme und die der Palästinenser unterdrückt würden. Wie kann mit diesem schwierigen Komplex, der ja auch etwas mit Zugehörigkeit und Entfremdung zu tun hat, konstruktiv umgehen?

Also Deutschland den Rücken kehren?

Ja, genau. Im Hintergrund steht die Frage, wie wir eine konstruktive Debatte über den Nahostkonflikt führen können in Deutschland, die der veränderten Zusammensetzung in unserer Gesellschaft Rechnung trägt.

Der Punkt ist, dass auch hier wieder die Positionierung vor der Aufrechterhaltung der Diskursräume steht und dabei auch unpräzise argumentiert wird. Wenn man pauschal das Wort Israel in den Mund nimmt und alle Israelis meint, stellt sich die Frage, ob damit auch Palästinenser mit israelischem Pass gemeint sind. Die waren übrigens vielfach nach dem 7. Oktober auch auf der Seite Israels, weil teilweise ihre Familienmitglieder ermordet wurden. Es muss möglich sein, eine Regierung mit rechts-extremen Mitgliedern in Israel zu kritisieren. Damit kritisiere ich aber

nicht meine Freunde, die in Israel leben, die jeden zweiten Tag auf die Straße gehen. Das ist aktuell das Land mit den meisten Demonstrationen gegen ihre Regierung.

Für die politische Bildung würde ich sagen: Leute, guckt euch die Vielfalt der Positionen der israelischen Gesellschaft an. Es gibt kaum ein Land, das so eine heterogene migrationsgeschichtliche, religiöse oder auch politische gesellschaftliche Struktur aufweist. Aber auch in der Westbank gibt es viele junge Leute, die sich überhaupt nicht mit der Autonomiebehörde identifizieren: Die haben oft Stipendien, um amerikanische Universitäten zu besuchen, die sprechen besseres Englisch als ich. Und gleichzeitig erleben sie die Situation als unauflöslich. Kurz gesagt, wir brauchen mehr Differenzierung, wenn es um Israel und den Nahostkonflikt geht.

Ein anderer Vorwurf nicht nur aus der arabischen Community lautet, dass hier in Deutschland doch so etwas wie ein „entgrenzter Antisemitismusbegriff“ vorherrsche, in dem jede Kritik an Israel aber auch die Bewegung BDS (Boycott, Divestment, Sanctions) pauschal als antisemitisch bezeichnet wird.

Die Debatten um Israel werden seit Jahren kontrovers geführt, oft im Rahmen freier Meinungsäußerung, in vielen Fällen aber auch antisemitisch konnotiert. Insbesondere seit dem 7. Oktober, dem grausamen Angriff der Hamas auf Israel, dürfen wir aber eine zentrale Perspektive nicht aus den Augen verlieren: Der signifikante Anstieg von Übergriffen auf Jüdinnen und Juden – nicht nur hier in Deutschland. In diesem Zusammenhang wird immer wieder von einem dröhnenden Schweigen und fehlender Solidarität den Betroffenen gegenüber gesprochen.

Ein Punkt bei BDS ist, dass das keine institutionalisierte Gruppe ist. Es gibt zwar linke Israelis, die sich beteiligen, jedoch auch Stimmen, die ganz offen das Existenzrechts Israels leugnen oder gar die Zerstörung Israels propagieren.

Genau, aber sollte man nicht versuchen, mit denjenigen, die sich im demokratischen Spektrum bewegen, ins Gespräch zu kommen?

Das ist ein ähnliches Problem wie mit der Identitätspolitik. Du hast alle möglichen Organisationen, Identitäten, Positionen, aber das große Ganze, das Ziel der Konvivialität, also des Zusammenlebens mit Unterschieden, ist aus dem Blickfeld gerückt. Und darum muss es eigentlich gehen.

Was heißt das alles für unser Thema Zugehörigkeit? Inzwischen sind ja fast 40 Prozent unserer Grundschulkinder aus Familien mit Einwanderungshintergrund. Wir glauben, dass wir für diese neue, diverse Welt auch ein neues Bild oder eine neue Vision von Identität brauchen, die sich nicht auf Religion oder Nation reduzieren lässt. Beim Thema Zugehörigkeit geht es auch um Sportvereine, die freiwillige Feuerwehr, all das, was man „kleine Heimaten“ nennen könnte. Wenn Menschen Bereiche haben, wo sie sich zugehörig fühlen, wird es leichter, auch anderen ihre Zugehörigkeit zu lassen.

Ja, es ist ja auch ein bisschen absurd, die Frage der Zugehörigkeit hier in Deutschland in Bezug auf Palästina oder Israel zu verhandeln.

Trotzdem spielt das Thema da auch mit rein. Eine unserer Jugendlichen sagte zur Israelpolitik der Bundesregierung: „Ich bin enttäuscht von meiner Bundesregierung.“ Wichtig für uns war, dass sie von „meiner Bundesregierung“ sprach, auch wenn sie nicht mit der aktuellen Politik einverstanden war.

Ja, aber das ist eben die Zugehörigkeit, die muss ich hier realisieren, in Deutschland. Meine Bundesregierung, mein Stadtquartier, mein Sportverein.

Wie kann man aber diese enormen Differenzen, wenn es um das emotional aufgeladene Thema Nahost geht, besser bearbeiten? Oft scheint es ja so zu sein, dass man ganz schnell wieder zum „Palästinenser“ und zum „Libanesen“ wird, wenn es um dieses Thema geht, auch wenn die Kritik eben auch aus der Perspektive geführt wird, das Land zu verbessern – also durchaus „patriotisch“ gemeint, wenn man so will.

Ich finde den Begriff „Deutsch plus“ gar nicht so schlecht. „Plus“ heißt, es gibt Bestandteile, die anders sind. Ich bin auch Deutsch plus, also mei-

ne DDR-Vergangenheit, die trage ich wie eine Hypothek in mir. Ich habe als Plast- und Elast-Facharbeiter gearbeitet, so einen Beruf gab es überhaupt nicht im Westen.

Vielleicht ein Argument noch, zum Thema Deutschland – Palästina. Deutschland ist das größte Geberland, was die Unterstützung der palästinensischen Gebiete betrifft, inklusive Geld für die Autonomiebehörde und bestimmte soziale Leistungen. Wenn eine Geberkonferenz nach dem Krieg stattfindet, wird Deutschland mit Sicherheit an der Spitze der Geberländer stehen. Das macht nicht jedes Land. Und das ist vielleicht auch ein Gegenargument. Es sind viele Punkte, die man kritisieren mag, aber was dabei oft unter den Teppich gekehrt wird, ist, dass Deutschland bei aller Kritik immer auch die palästinensischen Interessen im Blick hatte.

Man muss anerkennen, dass sich hier schon viel entwickelt hat. Die Debatte ist offener und vielfältiger geworden, auch wenn das viele nicht sehen. Insgesamt bleibt es aber eine zentrale Herausforderung der politischen Bildung, die vielen Perspektiven, die Ambivalenzen und Differenzierungen tatsächlich mit einzubauen. Wir werden das auf unserem Fachdialog am 19.9.2024 in Berlin auch in einem Panel mit unterschiedlichen Perspektiven bearbeiten. Sicher ist wohl, dass wir alle nicht an alten Mustern festhalten können, wenn die Welt sich so viel schneller dreht, als wir es gewohnt sind. Da kommt Bewegung in den Diskurs, so viel scheint uns sicher. Und du trägst dazu maßgeblich bei. Danke für dieses Gespräch, lieber Thomas Krüger.

AUTOREN



Dr. Ewa Bacia

Dr. Ewa Bacia arbeitet seit 2022 als Projektleiterin und Senior Researcherin im FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie. Sie studierte Soziologie und Politikwissenschaften an der Universität Warschau, wurde an der Freien Universität Berlin zum Thema „Demokratieverständnis in postsozialistischen Regionen Europas“ promoviert und habilitierte sich im Fachgebiet Bildungswissenschaft an der Technischen Universität Berlin. Sie arbeitete in Polen und in Deutschland mit europäischen Kooperationspartnern inter- und transdisziplinär. Ihre Schwerpunkte sind Demokratiepädagogik, Bürgerbildung sowie die Analyse des Kompetenzerwerbs im sozialen und politischen Bereich bei Jugendlichen sowie Erwachsenen im Kontext der globalen gesellschaftlichen Prozesse, aber auch unter Berücksichtigung von lokalen Einflussfaktoren.



Saba-Nur Cheema

Saba-Nur Cheema ist Politikwissenschaftlerin und forscht als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Goethe-Universität Frankfurt am Main zu Antisemitismus in pädagogischen Kontexten. Von 2015 bis 2021 war sie Pädagogische Leiterin der Bildungsstätte Anne Frank. Sie arbeitet zu den Themen Diversität, muslimisch-jüdischer Dialog und dem Verhältnis von Rassismus und Antisemitismus. Zusammen mit Meron Mendel schreibt sie die Kolumne »Muslimisch-jüdisches Abendbrot« in der FAZ und ist u.a. Mitherausgeberin der Sammelbände »Trigger Warnung. Identitätspolitik zwischen Abwehr, Abschottung und Allianzen« (2019) und »Frenemies. Antisemitismus, Rassismus und ihre Kritiker*innen« (2022). Sie ist Mitglied im Expertenkreis Muslimfeindlichkeit, der nach den Anschlägen in Hanau 2020 von der Bundesregierung einberufen wurde.



Prof. Dr. Klaus Hurrelmann

Prof. Dr. Klaus Hurrelmann ist seit 2009 Senior Professor of Public Health and Education an der Hertie School of Governance in Berlin. Zuvor war er von 1975 bis 1979 Professor für Bildungs- und Sozialisationsforschung an der Universität Essen und wechselte später an die Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld.

Dort war er 1993 als Gründungsdekan am Aufbau der ersten deutschen Fakultät für Gesundheitswissenschaften beteiligt. 1990 nahm er eine Gastprofessur für Soziologie an der New York University und 1999 eine Gastprofessur für Gesundheitswissenschaften an der University of California, Los Angeles wahr.

Zu seinen Forschungsgebieten zählen Sozialisation, Bildung und Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Familien und Schulen. Im Auftrag verschiedener Förderer leitete er mehrere Forschungsprojekte in diesen Bereichen.



Thomas Krüger

Thomas Krüger, geboren 1959, absolvierte zunächst in den Jahren 1976 bis 1979 eine Ausbildung zum Facharbeiter für Plast- und Elastverarbeitung und nahm dann ein Studium der Theologie auf, anschließend war er Vikar.

Seine politische Karriere begann er 1989 als eines der Gründungsmitglieder der Sozialdemokraten in der DDR (SDP) und blieb bis 1990 deren Geschäftsführer in Berlin (Ost) und Mitglied der Volkskammer in der DDR. Als Erster Stellvertreter des Oberbürgermeisters in Ost-Berlin war er 1990 bis 1991 tätig sowie als Stadtrat für Inneres beim Magistrat Berlin und in der Gemeinsamen Landesregierung. Von 1991 bis 1994 war er Senator für Jugend und Familie in Berlin. Als Mitglied des Deutschen Bundestages war er in den Jahren 1994 bis 1998 aktiv. Seit Juli 2000 ist er Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb.



Hassan Asfour

Hassan Asfour ist Gründer und Geschäftsführer des Sozialunternehmens Dialog macht Schule. Vor dessen Gründung war er im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung als Demokratiebildner an Schulen tätig. Er studierte Interkulturelle Kommunikation in Berlin und Madrid sowie Internationale Beziehungen in Beirut und ist Systemischer Berater (DGSF) und Therapeut.



Savita Dhawan

Savita Dhawan ist Psychologische Psychotherapeutin, Director of Psychodrama TEP (NBBE) und systemische Organisationsentwicklerin. Bei Dialog macht Schule ist sie als Projektleiterin für das Kompetenznetzwerk »Demokratiebildung im Jugendalter« im Rahmen des Bundesprogramms »Demokratie leben!« tätig.



Christoph Müller-Hofstede

Christoph Müller-Hofstede ist Referent für Demokratiebildung in der Migrationsgesellschaft bei Dialog macht Schule. Bis 2020 war er bei der Bundeszentrale für politische Bildung im Bereich Europa, Migration und Islam tätig. Er studierte Sinologie und Politikwissenschaft in Berlin, Peking und Hong Kong.

IMPRESSUM

Herausgeberin:

Dialog macht Schule gGmbH
Prinzenallee 22 | 13359 Berlin | Telefon +49 (0)30 65 77 56 17
info@dialogmachtschule.de | www.dialogmachtschule.de

Redaktion: Christoph Müller-Hofstede, Jonas Weissberg

Lektorat: Ralf Sonnenberg, Lektorat Berlin | www.ektoratberlin.net

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Wir haben es unseren Autorinnen und Autoren überlassen, ob sie in ihren Texten »gendern« oder nicht.

Jede Verwertung ohne Zustimmung der Dialog macht Schule gGmbH ist unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen, Übersetzungen und die Einspeicherung in elektronische Systeme. Kopien für Schulungszwecke dürfen erstellt werden.

Bildnachweise Autoren: David Bachar (Saba-Nur Cheema), Hertie School (Prof. Dr. Klaus Hurrelmann), FiBS (Dr. Ewa Bacia), Jordis Antonia Schlösser/bpb (Thomas Krüger), Reinhardt & Sommer GbR (Hassan Asfour, Christoph Müller-Hofstede), Dialog macht Schule gGmbH (Savita Dhawan)

Gestaltung: Lücken-Design, Norbert Lücken

1. Auflage, September 2024

ISBN 978-3-9824930-5-3

© 2024 Dialog macht Schule gGmbH, Berlin

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie *leben!*



KOMPETENZNETZWERK
Demokratiebildung im Jugendalter

Unterstützt von Teilnehmer*innen der



Dieser Band präsentiert neue Impulse für die Debatte um Demokratiebildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Wir stellen die wissenschaftliche Auswertung einer Befragung von Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 22 Jahren aus Berlin-Wedding vor, die Ewa Bacia vom **Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS)** in Berlin im Auftrag der DMS gGmbH durchgeführt hat. Die jungen Menschen eröffnen einen Zugang zu ihren Lebenswelten und zu unterschiedlichen Facetten des Themenspektrums Identität und Zugehörigkeit. Sie beschreiben konflikthafte Situationen innerhalb und außerhalb ihrer Schulen, diskutieren über Lösungsansätze und formulieren Wünsche für Unterstützungsangebote.

Im Gespräch mit dem renommierten Jugendforscher **Klaus Hurrelmann** erörtern wir die Herausforderungen im Kontext von Identitätsentwicklung für Jugendliche aus Familien mit und ohne Einwanderungsgeschichte in der heutigen durch vielfältige Umbrüche geprägten Welt.

Der Band enthält ferner Gespräche mit der Politologin und Publizistin **Saba-Nur Cheema** und mit **Thomas Krüger**, dem Präsidenten der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb. Zentrale Themen hierbei sind die Rolle des Nahostkonflikts im Leben vieler Jugendlicher und Möglichkeiten, wie das Lagerdenken und der Zwang zu Positionierungen überwunden werden können.

Ein konstruktiver und (selbst)-kritischer Blick auf die Kernfragen zukünftiger Demokratiebildung!