



DIALOG MACHT SCHULE
Das Sozialunternehmen

ZUGEHÖRIGKEIT IN DER MIGRATIONS- GESELLSCHAFT

Plädoyer für neue Ansätze in der Demokratiebildung

ZUGEHÖRIGKEIT IN DER MIGRATIONS- GESELLSCHAFT

Plädoyer für neue Ansätze in der Demokratiebildung



INHALT

Einleitung	04
Zugehörigkeit ist eine ganz schwierige Kategorie	11
Gespräch mit Armin Nassehi	
Zugehörigkeit zwischen Herkunft und Zukunft	29
Rainer Ohliger	
Keine Angst vor Stereotypen	49
Özkan Ezli	
Auf zwei Stühlen statt zwischen allen	73
Cordula Heckmann	
Ein »brave space« für alle!	87
Gespräch mit Jouanna Hassoun	
Autoren	103

EINLEITUNG

In diesem Band präsentieren wir eine Reihe von Beiträgen, die den Anspruch haben, die Debatte um »Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft« mit neuen Impulsen aus Theorie und Praxis zu versehen. Ohne Zweifel ist Zugehörigkeit ein mehrdeutiger, unscharfer Begriff, er ist kontextabhängig und eröffnet eine große Bandbreite von Interpretationen. Dennoch halten wir eine Orientierung an dieser »Leitidee« als Voraussetzung für Partizipation, Solidarität und Gemeinsinn in allen demokratischen Gesellschaften für essenziell. Der Demokratiebildung in Migrationsgesellschaften kann die Anerkennung der komplexen Zusammenhänge von Herkunft, Zukunft und Zugehörigkeit neue konzeptionelle und praktische Perspektiven eröffnen. Nicht zuletzt auch in einer Situation, in der sich immer wieder zeigt, wie strittig, politisiert und emotional aufgeladen die Vorstellungen von Zugehörigkeit sind. Neue Bruchlinien und verhärtete Fronten haben die Debatte in den letzten Monaten geprägt. Oft erschienen eine sachliche Debatte und ein Dialog schwierig bis unmöglich.

Diesem Eindruck stellen wir die theoretischen Impulse, Ideen und Konzepte sowie die Praxisberichte in diesem Band entgegen: Sie präsentieren neue und differenzierte Überlegungen, die – so hoffen wir – den notwendigen Dialog über Identität und Zugehörigkeit bereichern können. Auch die Angebote und Maßnahmen von Dialog macht Schule – unsere Fachtage, Fachdialoge, der virtuelle DMS Campus und die Mentoringprojekte – sind diesem Ziel verpflichtet.

Wir reagieren damit auch auf Umbrüche im internationalen und nationalen Umfeld, durch die sich die Rahmenbedingungen für politische Bildung teilweise dramatisch verändert haben. Erwähnt seien die großen geopolitischen Krisen und Kriege mit ihren Rückwirkungen auf die innenpolitische Stabilität und den gesellschaftlichen Zusammenhalt der westlichen Demokratien. »Die Welt ist aus den Fugen« – wie es bei Shakespeare heißt, und dies bringt nicht zuletzt für die Demokratiebildung neue Her-

ausforderungen mit sich. Wir halten es für geboten, sich dieser Steigerung von Komplexität in unserem Umfeld auf vielen Ebenen zu stellen. Wir brauchen mehr (selbst)kritische Reflexion, mehr Offenheit für theoretische Impulse und die Bereitschaft, anzuerkennen, dass auch in einer Gegenposition aner kennenswerte Argumente stecken können. Schließlich die Erkenntnis, dass die eigene Position nicht immer fehlerlos und kohärent, sondern von Widersprüchen gekennzeichnet sein kann. Nur so kann Demokratiebildung in einer liberalen Demokratie ihren eigenen Ansprüchen gerecht werden.

Wir starten diesen Band mit einem längeren Gespräch, das wir mit dem Soziologen **Armin Nassehi** führen konnten. Nassehi hat sich unter anderem in der Hertie-Kommission für Demokratie und Bildung intensiv mit dem Verhältnis von Demokratiebildung und Schule auseinandergesetzt.¹ Er plädiert seit Langem für einen gelassenen Umgang mit den Paradoxien und widersprüchlichen Seiten der gesellschaftlichen Moderne, ohne die Problemlösungskompetenz moderner Gesellschaften aus dem Blick zu verlieren. Nassehis positive Botschaft: Deutschland sei in den letzten 50 Jahren internationaler, pluraler und selbstbewusster migrantisch geworden – trotz der aktuellen Verwerfungen im Migrationsdiskurs. Ebenso wichtig erscheint uns der Hinweis auf die Wichtigkeit von Sprachbeherrschung und (Allgemein-)Bildung als zentrale Voraussetzung von Zugehörigkeit und die sicher berechnete Skepsis gegenüber allen, die ein neues »großes Wir« fordern. Für Nassehi findet Zugehörigkeit statt, »in Familien, in Vereinen, in Schulen, in Nachbarschaften (...) Das sind Formen von Zugehörigkeit, und wenn man das mal empirisch rekonstruiert, funktionieren die auch«.

Rainer Ohliger erörtert in seinem Beitrag systematisch die komplexen Mehrdeutigkeiten, die politischen und kulturellen Rahmenbedingungen sowie die Spannungen zwischen objektiven Voraussetzungen (etwa im Staatsangehörigkeitsrecht) und den subjektiven Folgen für das Zugehö-

rigkeitsgefühl. All das sei Bestandteil eines überaus komplexen Prozesses, sei höchst spezifisch und an Voraussetzungen gebunden oder pfadabhängig. Dennoch sei »Zugehörigkeit« politisch sowohl gestalt- als auch veränderbar.

Sein Fazit: Die Herstellung von »Zugehörigkeit« geschieht in einem Spannungsfeld von Herkunfts- und Zukunftsorientierung, das sowohl für die Identität der Aufnahmegesellschaft als auch die der Zugewanderten relevant ist.

»Keine Angst vor Stereotypen. Für einen neuen Umgang mit Zuschreibungen und Diskriminierung« lautet der Titel des Beitrags von **Özkan Ezli**. Damit spricht er ein Problem an, das angesichts einer starken Fokussierung auf Diskriminierung und Rassismus in den demokratiepolitischen Diskursen neu und offener diskutiert werden sollte.

Ähnlich wie Nassehi betont Ezli die positiven Dynamiken, die in den letzten Jahrzehnten die Grundlage für Aufstiegs- und Entwicklungsgeschichten in zahlreichen gesellschaftlichen Bereichen geschaffen hätten. Anhand von Beispielen aus eigenen Feldforschungen und aus der migrantischen Literatur zeigt er auf, wie – trotz des Erreichten – in den aktuellen kulturell-diskursiven Debatten zu Rassismus und Postkolonialismus eine neue Form der Vulnerabilität, der Verletzbarkeit und Abhängigkeit getreten sei. Seine Empfehlungen zeigen Wege und Ideen auf, wie mit der scheinbar unlösbaren Problematik von Zuschreibungen, Stereotypen und Diskriminierungen produktiver und zukunftsorientierter umgegangen werden könne. Ansonsten, so Ezli, drohe die Gefahr einer negativen Identität, die sich nicht aus dem bereits gesellschaftlich Erreichten, sondern aus dem eigenen Verletztsein speist. Erst die Überwindung einer Opferhaltung gestatte es, dem anderen möglichst offen und mit Interesse zu begegnen und damit am gesamtgesellschaftlichen Leben teilzuhaben.

Zwei weitere Beiträge widmen sich der Praxis von Demokratiebildung und aus aktuellem Anlass dem Umgang mit dem Nahostkonflikt und den Perspektiven von Zugehörigkeit in Schulen. **Cordula Heckmann**, die ehemalige Schulleiterin der bundesweit bekannt gewordenen Rütli-Schule in Berlin-Neukölln, beschreibt anschaulich, wie der sogenannte »Turn-around« der Gemeinschaftsschule auf dem Campus Rütli durch Einführung des Ganztagsunterrichts eine Orientierung an den Potenzialen und spezifischen Bedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler nicht zuletzt durch die Einbeziehung zahlreicher außerschulischer Akteure möglich gemacht hat.

Heckmann betont die immense Bedeutung von (allgemeinen) Bildungsprozessen, die weitere Begegnungs- und Austauschformate ermöglichen – nicht zuletzt auch unter Mitwirkung der Eltern und des sozialen Umfeldes der Schule. Nur so sei es möglich, in unterschiedlichem Maße Inklusion und Zugehörigkeit zu fördern. Angesichts immer wieder neuer Herausforderungen bedürfe es aber auch hier stabiler und berechenbarer Ressourcen.

Aus aktuellem Anlass haben wir mit der deutschpalästinensischen Sozialunternehmerin **Jouanna Hassoun** ein Gespräch über den Umgang mit dem Nahostkonflikt an deutschen Schulen geführt. Im Mittelpunkt standen Angebote und Möglichkeiten, über Zugehörigkeit auch in emotional angespannten Situationen zu sprechen. Jouanna Hassoun schilderte, wie es gelingen kann, in ihren Workshops »brave spaces« zu schaffen, die allen gerecht werden. Sie betonte auch, wie wichtig ein offener Umgang mit Emotionen für alle Beteiligten sei. Auch hier wurde klar, dass über die spezifischen Workshops zum Nahostkonflikt hinaus viele weitere Maßnahmen wichtig sind, um kontinuierlich den großen Gesprächs- und Bildungsbedarf gerade bei emotional aufgeladenen Themen abzudecken. Lokale Kontexte – ob schulisch oder außerschulisch – bleiben essenziell, auch um Gelegenheiten zur Übernahme von Verantwortung und Selbstwirksamkeit zu schaffen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle Beiträge in jeweils unterschiedlicher Weise die Notwendigkeiten, aber auch die Chancen und Potenziale eines neuen und differenzierten Umgangs mit den wachsenden Herausforderungen aufzeigen, die sich der Demokratiebildung in der Migrationsgesellschaft zukünftig stellen werden.

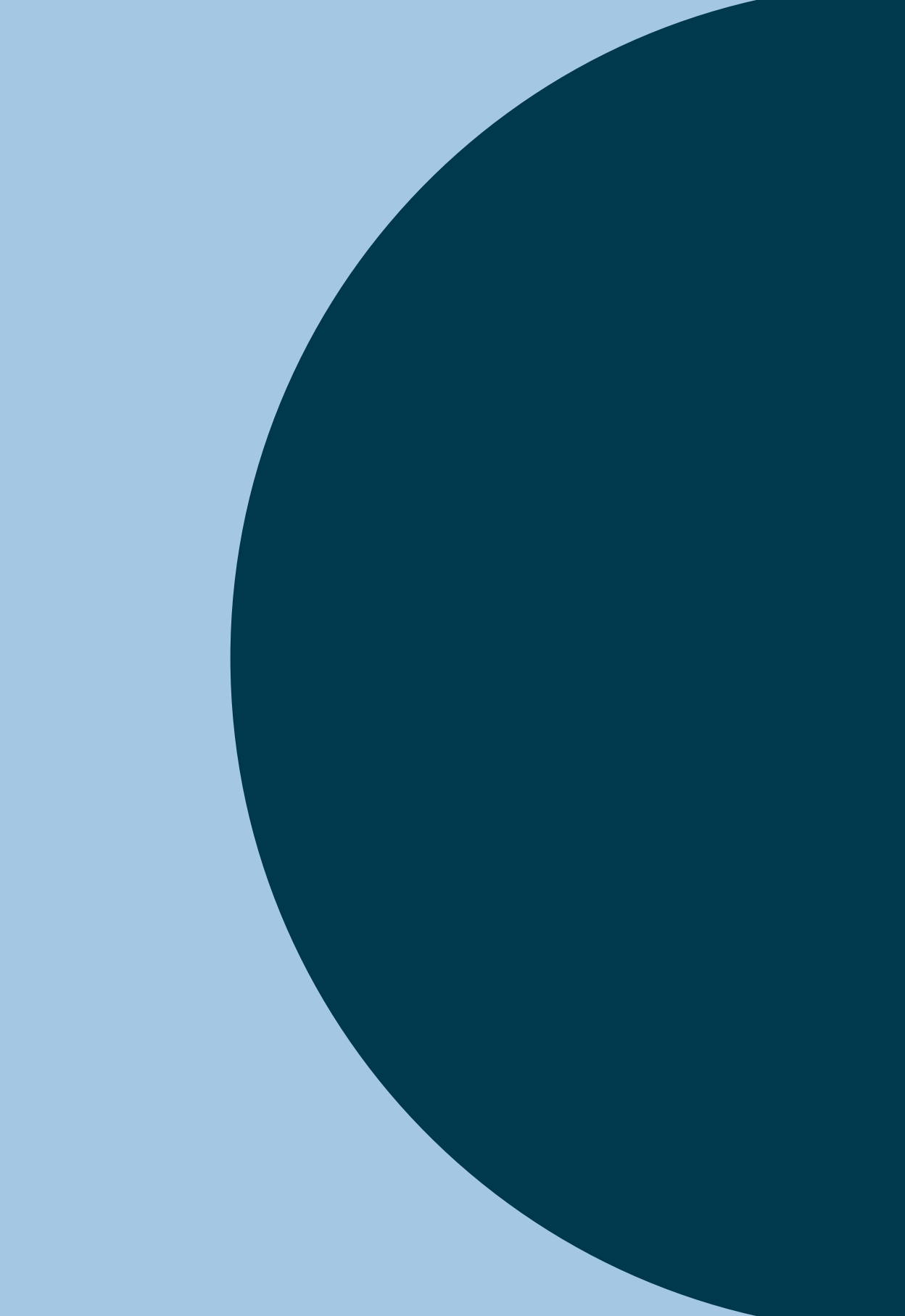
Die Stärkung des Verständnisses für Demokratie, die demokratische Bildung und der gesellschaftliche Zusammenhalt sind zentrale Eckpfeiler des Bundesprogramms »Demokratie leben!«, dem wir als Mitglied und Koordinierungsstelle des Kompetenznetzwerkes »Demokratiebildung im Jugendalter« angehören. Wir hoffen, dass wir mit unserem Band auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung der fachlichen Expertise in diesem Themen- und Handlungsfeld leisten.

Last but not least danken wir den Autorinnen und Autoren für ihre Bereitschaft, an diesem Band mitzuwirken sowie unserem Lektor Ralf Sonnenberg und unserer Grafikerin Juliane Strehmann für die hervorragende Zusammenarbeit.

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

Berlin, Januar 2024

1 → https://www.ghst.de/fileadmin/images/01_Bilddatenbank_Website/Demokratie_staerken/Kommission_Demokratie_Bildung/Kommissionsbericht/GHS_kommissionsbericht_digital_1.pdf



ZUGEHÖRIGKEIT IST EINE GANZ SCHWIERIGE KATEGORIE

Armin Nassehi über Widersprüche
und Chancen der Migrationsgesellschaft

ARMIN NASSEHI ist Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Soziologie und Gesellschaftstheorie an der Ludwig-Maximilian-Universität in München. Seit 2012 sind er, Sybille Anderl und Peter Felixberger Herausgeber der Kulturzeitschrift »Kursbuch«. In zahlreichen Büchern und Artikeln plädiert Nassehi für einen reflektierten und gelassenen Umgang mit den Paradoxien und widersprüchlichen Seiten der gesellschaftlichen Moderne, ohne die Problemlösungspotenziale offener Gesellschaften aus dem Blick zu verlieren. Welche Anregungen sich aus seinen theoretischen Überlegungen für die Fragen von Zugehörigkeit und Demokratiebildung in der Migrationsgesellschaft ergeben könnten, haben Savita Dhawan und Christoph Müller-Hofstede in einem Gespräch mit Herrn Nassehi am 17. Oktober 2023 in Berlin erörtert.

Wir freuen uns sehr auf das Gespräch mit Ihnen, Professor Nassehi. Uns interessieren Ihre Grundgedanken zu den Problemen moderner Gesellschaften, die Sie in Ihren zuletzt erschienenen Büchern und in einigen Artikeln beschrieben haben. Im Umgang mit den multiplen Krisen der letzten Jahre (genannt seien die Covid-19-Pandemie und das Problem des Klimawandels), sagen Sie, wachse zwar der Ruf nach mehr Gemeinschaft, Solidarität und Zusammenhalt, aber der Versuch einer politischen Bündelung aller Kräfte auf ein gemeinsames Ziel müsse in der modernen Gesellschaft zwangsläufig scheitern. Daraus resultiere nicht nur ein permanentes Unbehagen, sondern auch eine »Selbstüberforderung der Gesellschaft«. Wir möchten über die Konsequenzen dieser Diagnose für unser Feld – die Demokratiebildung – mit Ihnen sprechen. Dabei geht es uns nicht nur um die Korrektur möglicherweise übersteigerter Erwartungen, sondern auch um die Möglichkeiten, Problemen lösungsorientiert zu begegnen.

Die Dialog macht Schule gGmbH entwickelt seit über zehn Jahren Formate und Ansätze zur Demokratiebildung mit jungen Menschen, die einen Migrationshintergrund haben. Angesichts einer immer schwierigeren Verflechtung von politischen, sozialen und kulturellen Problemlagen versuchen wir, konzeptionell und praktisch neue Ansätze zu finden. In diesem Zusammenhang arbeiten wir mit Begriffen wie Migrationsgesellschaft, postmigrantische Gesellschaft oder auch Einwanderungsgesellschaft. Was verbinden Sie mit diesen Begriffen, sind sie eine adäquate Beschreibung unserer Gesellschaft?

Deutschland hat sich bekanntlich jahrzehntelang gegen derlei Begriffe gewehrt und behauptet, es sei kein Einwanderungsland. Das stimmte eigentlich schon bei der Gründung der Bundesrepublik 1949 nicht, wenn man an die circa zwölf Millionen Vertriebenen aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten denkt. Interessanterweise war es damals die CSU in Bayern, die sich für die damaligen »Migranten« eingesetzt hat. Man kann sagen, dass die Bundesrepublik schon von Anfang an so etwas wie »Migrationserfahrung« hatte.

Bekanntlich kamen dann mit den Anwerbeabkommen ab den späten 1950er bis zu den 1960er Jahren die sogenannten Gastarbeiter – über 14 Millionen Menschen, von denen fast elf Millionen wieder zurückgingen. Trotzdem hat das Land immer so getan, als habe es mit Migration nichts zu tun, und noch fast bis in die 1990er Jahre hinein war es schwierig, Deutschland ein Einwanderungsland zu nennen. Ab den 2000er Jahren änderte sich der Diskurs, und heute ist es selbstverständlich, von einer Einwanderungsgesellschaft oder einer migrantischen Gesellschaft (Migrationsgesellschaft) zu sprechen. Und der Begriff »postmigrantische Gesellschaft« soll ja nur zeigen, dass die Folgen des Migrantischen inzwischen nichts mehr sind, was dazu kommt, sondern zur Gesellschaft inzwischen strukturell dazugehört. Und insofern sind diese Begriffe schon richtig. Man kann sich unsere Gesellschaft ohne die Folgen des Migrantischen überhaupt gar nicht mehr vorstellen.

Ich möchte aber auch betonen, dass die Folgen des Migrantischen nicht identisch mit dem sind, was öffentlich diskutiert wird.

Inzwischen haben in den Großstädten oft über 40 Prozent der Menschen einen sogenannten »Migrationshintergrund«. Das ist ein statistischer Begriff, der zum Teil auch komische Blüten treibt und höchst unterschiedliche Deutungen zulässt. Mein Sohn hat, obwohl er in Münster geboren ist und immer in Deutschland (und einige Zeit in Österreich) gelebt hat und Deutsch seine Muttersprache ist, einen Migrationshintergrund, weil ich nicht mein ganzes Leben lang deutscher Staatsbürger war. Selbst bei mir ist es schon eine offene Frage, was das eigentlich bedeutet: Trotz dieser statistischen Unschärfen ist diese Realität heute in der Gesellschaft angekommen, und mit Begriffen wie Migrationsgesellschaft kann man heute niemanden mehr ärgern wie noch in den 1990er Jahren. Migration ist eine gesellschaftliche Realität. Und selbst die, die Migration bekämpfen, gehen davon aus, dass wir eine Migrationsgesellschaft sind.

Sie sagten gerade, dass die Folgen des Migrantischen nicht identisch sind mit dem, was darüber öffentlich diskutiert wird. Dass es einen Unterschied zwischen gesellschaftlicher Realität und öffentlichem Diskurs gibt. Könnten Sie dies näher erläutern?

Der öffentliche Diskurs ist heute sehr stark durch bestimmte Formen des Migrantischen geprägt: Wir sprechen zurzeit fast nur über Fluchtmigration und den Umgang mit bestimmten Formen der Zuwanderung. Wir reden fast nicht über die Folgen der sogenannten Gastarbeiterereinwanderung, wir nehmen zum Teil gar nicht wahr, was inzwischen alles an nichtautochthonen Elementen (schon der Begriff ist ja wiederum sehr voraussetzungsreich) wie selbstverständlich zum Deutschen dazu gehört. Spaghetti Bolognese war mal eine exotische Speise, heute gehören Spaghetti in jede deutsche Kantine. Das Interessante daran ist, dass man das nicht wahrnimmt.

Diese Beispiele ließen sich fortsetzen. Man kann auch behaupten, dass wir entgegen allem, was man auch an negativen Folgen benennen muss, eigentlich ein erfolgreiches Einwanderungsland sind. Deutschland ist insgesamt erheblich pluraler, internationaler und selbstbewusster migrantisch geworden.

Allerdings nehmen wir im Augenblick (insbesondere seit dem Massaker der Hamas am 7. Oktober 2023) verstärkt spezifische Folgen unserer Migrationsgeschichte wahr. Ich meine die Demonstrationen nicht nur in Berlin zum Thema Israel/Gaza, an denen Leute teilnehmen, die Konflikte ihrer Elterngeneration auf eine Art und Weise kommunizieren, die eigentlich quer zum Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland liegt.

Inzwischen ist Migration wieder, ähnlich wie 2015, das Thema Nummer eins in der öffentlichen Wahrnehmung, wie auch Umfragen belegen. Warum wird Migration eigentlich – auch in unseren Nachbarländern – immer wieder mit negativen Assoziationen besetzt?

Es gibt Probleme mit der Migration, und es gibt auch Probleme mit dem, was man Integration nennt. Ich nenne es aus soziologischer Sicht nicht Integration, aber nehmen wir mal den Begriff. Denken wir uns mal 2015 und die Fluchtmigration weg, dann haben wir immer noch einen besonderen Effekt im Bildungsbereich. Ich meine das Risiko, ohne Schulabschluss zu bleiben oder das Risiko mit dem Schulabschluss, wenn man ihn hat, hinterher nichts machen zu können. Das ist bei Kindern in der dritten, zum Teil in der vierten Generation höher als bei autochthonen Kindern, was im Übrigen auch im internationalen Vergleich hervorsteht. Sie kennen vielleicht die alte Diskussion über die Bildungskatastrophe aus den 1960er Jahren, wie sie vor allem Georg Picht angestoßen hat. Damals wurde das sogenannte katholische Mädchen vom Lande als der Inbegriff der Bildungsbenachteiligung angesehen, heute ist es der muslimische Junge in der Großstadt. Das ist natürlich eine abstrakte statistische Figur. Aber es stellt sich die Frage, wie man damit produktiv umgehen kann, wenn sich

dies mit einer Tendenz verbindet, die ich als Gruppenbildung mit wenig Kontakt zur Außenwelt, sprich zu der vor allem auch sprachlich deutsch geprägten Mehrheitsgesellschaft bezeichnen möchte.

Es ist spannend zu sehen, dass man so etwas auch in klassischen Einwanderungsländern wie dem Vereinigten Königreich oder den USA beobachten kann. Und die Frage ist, was macht man damit?

Können wir hier von Parallelgesellschaften sprechen?

Man kann den Begriff verwenden, aber wenn man den Begriff ernst nimmt, muss man ihn auch auf Gruppen anwenden, die zum Beispiel ihre Kinder nicht auf öffentliche Schulen schicken, sondern auf Privatschulen. Die Gruppe, die da unter sich bleibt, wäre dann auch eine Parallelgesellschaft. Ich würde für beides letztlich aber den Begriff ablehnen, weil wir besser von Gruppen mit Schließungsmechanismen sprechen sollten, und das ist zunächst einmal ganz undramatisch. Das ist normal, dass es so was in Gesellschaften gibt, in manchen mehr, in anderen weniger, in den USA sicher viel mehr als etwa in Deutschland. Auf dieser Basis kann man über Stärken und Schwächen dieser Schließungsmechanismen sprechen.

Auf der anderen Seite folge ich dem Bildungsforscher Aladdin El Mafaalani und seiner These des Bildungs- beziehungsweise Integrationsparadoxes.

Sie sprechen von dem Bildungs- beziehungsweise Integrationsparadox, wonach, wie El Mafaalani schreibt, die Reibungen und Konflikte zunehmen, je erfolgreicher Integrations- und Bildungsprozesse (unter anderem) in den migrantischen Communitys verlaufen?

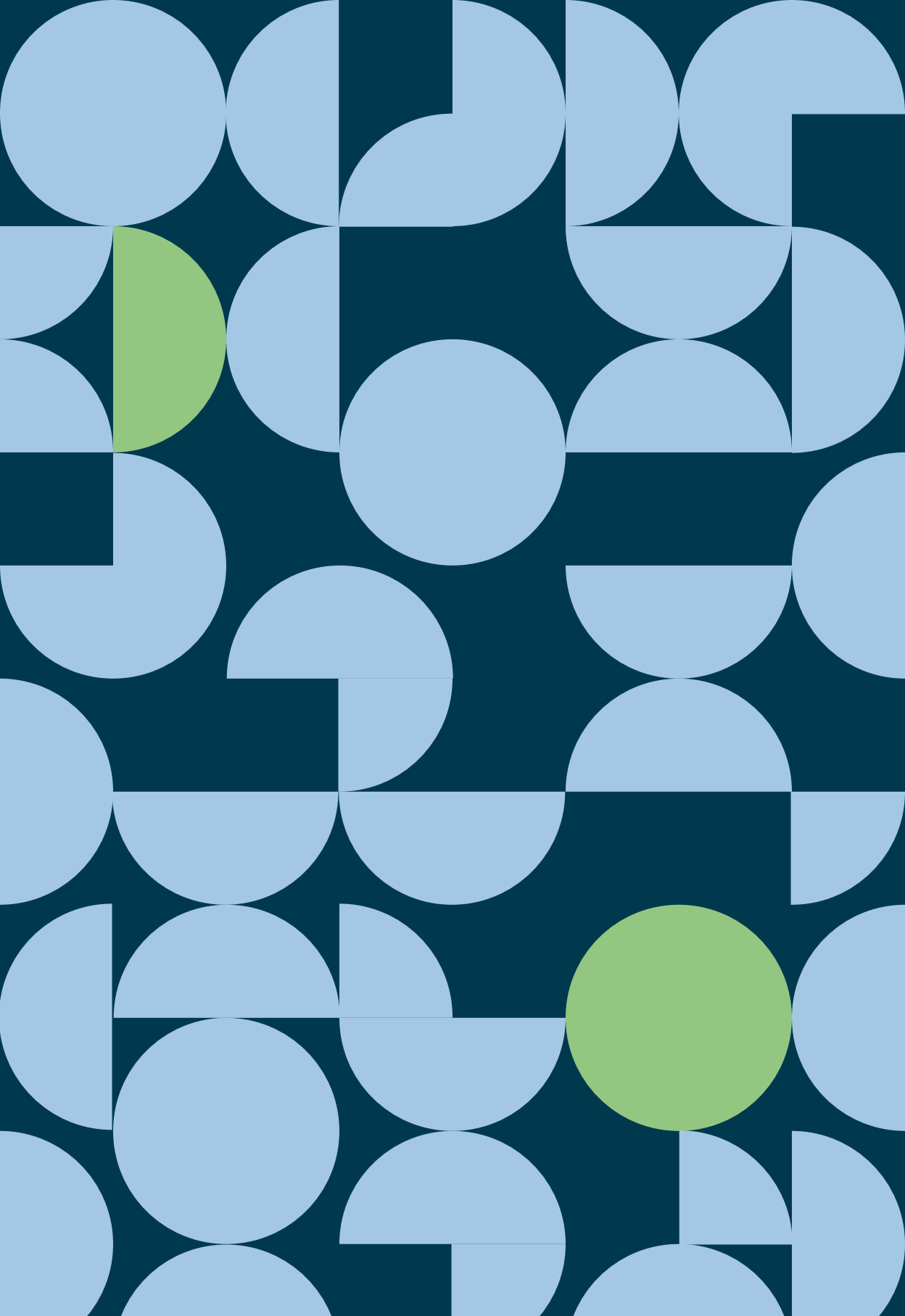
Ja, genau. Die kopftuchtragende Reinigungskraft, die stört niemanden, erstens kommt sie nach Feierabend und zweitens macht sie nur sauber. Aber die kopftuchtragende Staatsanwältin oder Lehrerin oder Professorin, die haben einen anderen Informationswert und ein höheres Konfliktpotenzial. Mafaalani sagt, dass dieser Streit und die Konflikte eigentlich ein

gutes Zeichen sind für die Aufstiegschancen in diesem Lande. Gleichzeitig müssen wir sehen, dass wir nach dem Angriff der Hamas auf Israel mit ganz anderen Konflikten fertig werden müssen. Ich mache mir große Sorgen, wie wir mit den Bruchlinien fertig werden, die jetzt sichtbar werden. Es könnte schwerer werden, einen sachlichen Diskurs über geregelte Migration zu führen, zum Beispiel über die circa 300.000 Einwanderer (und zwar qualifizierte), die wir für unsere Arbeitsmärkte in Zukunft brauchen werden.

Nach dem Angriff der Hamas am 7. Oktober und entsprechenden Reaktionen nicht nur in Berlin, sondern auch international beobachtet man in der öffentlichen Debatte, aber auch in Institutionen wie beispielsweise Schulen große Ratlosigkeit hinsichtlich ihrer Integrationsbemühungen. Zeigt sich hier so etwas wie eine »Überforderung der Gesellschaft«, ähnlich wie Sie es diagnostiziert haben?

Ich glaube, ich bin unverdächtig, wenn es um das Thema Migration geht. Mich gäbe es gar nicht ohne Migration. Grundsätzlich erwartet man von Migranten genau wie von Autochthonen, dass sie am gesellschaftlichen Diskurs in angemessener Form teilnehmen. Dabei geht es nicht um Anpassung oder gar um Assimilation. Wenn man genau hinschaut, haben wir ein Problem mit lautstarken islamistischen Gruppen (nicht zu vergessen sind natürlich die rechtsradikalen Gewaltpotenziale), oft im Bündnis mit sich als links verstehenden Gruppen. Auch das wirft unangenehme Fragen auf, die diskutiert und beantwortet werden wollen.

Schauen wir nun auf die Schule als den Ort, an dem die unterschiedlichen Gruppen der Gesellschaft nolens volens zusammenkommen. Durch die regionale Verteilung kommen nicht alle überall zusammen, aber prinzipiell ist Schule dieser Ort. Wir Soziologen nennen das Totalinklusion, Gesamtinklusion, alle Menschen gehen in diese Institution und sie begegnen sich da. Die in den etwas reicheren Vierteln sehen anders aus als die in den nicht so reichen, aber die Institution selbst grenzt eigentlich niemanden vollständig aus, das gilt eben besonders für die Schulen.



Deswegen richten sich ja so viele Hoffnungen in der Öffentlichkeit auf die Schulen als diejenige Institution, die die erwähnten Probleme und Konflikte bearbeiten soll.

Wenn irgendwas schief läuft, rufen immer alle nach mehr »Bildung«. Aber womöglich überfordert man Bildung beziehungsweise die Schulen auch mit Aufgaben, die an anderer Stelle gelöst werden müssen. Auch die Schule scheint mir hier stark überfordert zu sein, als könnte sie die gesellschaftlichen Voraussetzungen produzieren, die man für eine generalinkludierende Schule braucht.

Ich würde gerne noch mal den Bogen spannen zum Thema »Demokratiebildung in der Migrationsgesellschaft«. Könnte man sagen, dass das Gefühl von Zugehörigkeit zu dieser Gesellschaft etwas Elementares ist? Und wie kann das gefördert werden?

Wenn ich etwas ausholen darf: Es gibt, wie ich finde, durchaus Auffälligkeiten im Diskurs über Migration, aber auch in dem Diskurs über Demokratie und über Zugehörigkeit. Halten wir zunächst einmal fest, dass die professionelle Öffentlichkeit, also die Sozialwissenschaften, Erziehungswissenschaften und alle, die sich mit diesen Geschichten diskursiv beschäftigen, immer gut darin waren, eine ganze Menge an Problemen zu leugnen, vor allem die Tatsache, dass eine Migrationsgesellschaft – um es knapp auszudrücken – eben kein Ponyhof ist. Auch das lässt sich historisch gut erklären. Denn, wie oben schon erwähnt, gab es ja viele, die behauptet haben, Migration gäbe es eigentlich gar nicht, es gäbe nur so ein paar Gastarbeiter, die zufällig dageblieben wären, ich übertreibe jetzt mal. Gegen diese Diskurse und auch die permanente Abwertung der Zuwanderung und der Zugewanderten musste man sich erst mal durchsetzen. Und da hat sich ja – im Vergleich zu den 1960er und 1970er Jahren – viel zum Positiven verändert, wie wir ja heute schon besprochen haben. Nun ging das aber einher mit einem Trend bei Migrationsforschern, nichts Negatives (über Migrant/en/innen) zu sagen, weil man sich eigentlich als deren Anwälte verstand. Daraus wurde dann eine problematische Sperre,

sich mit den Problemen von Migration wirklich auseinanderzusetzen. Das scheint mir etwas spezifisch Deutsches zu sein. Wenn man sich zum Beispiel Kanada anguckt, wo ich vor Kurzem war: Dort gibt es einen offeneren Diskurs über deutliche Probleme, und die müssen gelöst werden, zum Teil recht dirigistisch. Ja, wir verlangen von den Leuten, dass sie die Sprache lernen, wir verlangen von den Leuten, dass sie in bestimmte Institutionen gehen, und die haben dann auch noch interessanterweise dabei entdeckt, dass das nicht nur für die Migrantenkinder gilt, sondern auch für die Einheimischen. Leute, die zu Hause keine kulturelle Bildung bekommen, keinen Bildungshintergrund haben, um die kümmert man sich dort mit ganz klaren Zielen. International ist es eine Selbstverständlichkeit, dass die Sprache das Allerwichtigste ist. Das ist in Deutschland immer noch eine offene Frage, ich kenne das aus der Migrationssoziologie. Da sagt man, wir wollen doch wertschätzen, dass die Leute Arabisch oder Türkisch können. Und natürlich ist das richtig: Aber das heißt ja nicht, dass man mit diesen Sprachen hier zurechtkommt. Man muss einfach die Sprache der Mehrheitsgesellschaft lernen, und zwar auf einem Niveau, das es einem ermöglicht, in der Gesellschaft überall mitmachen zu können, und das fängt mit dem Lesen der Zeitung an. Also steht und fällt alles, was mit dem Gefühl von Zugehörigkeit zu tun hat, mit dem Spracherwerb.

Wie sehen Sie den Diskurs zum Thema Demokratie und Demokratiebildung?

Fangen wir doch mit der Frage an, was verstehen wir eigentlich unter Demokratie? Fragen Sie mal Leute auf der Straße, was sie unter Demokratie verstehen. Die einen halten das für einen Wert, das ist Quatsch, Demokratie ist kein Wert. Die anderen sehen darin die »Rule of Majority«, also die Mehrheit bestimmt. Auch das hat mit Demokratie nicht viel zu tun.

Unter Demokratie verstehe ich eine politische Öffentlichkeit, die in der Lage ist, unterschiedliche legitime Versionen von Entscheidungsmöglichkeiten in Rechnung zu stellen. Um ein Beispiel zu geben: Wir können das Problem der Begründung von Berlin so lösen oder so lösen, und beide Formen, selbst wenn ich nur die eine will, sind legitim. Man kann als Opposition

sich gegen die Entscheidungen der Mehrheit stellen, man muss sich streiten. Demokratie hat nichts mit Harmonie zu tun, ganz im Gegenteil, das muss antipodisch sein, aber auf dem Boden eines rechtssicheren Verfahrens. Es kommt also vor allem darauf an, dass eine Mehrheit der Staatsbürger mit dieser Pluralität von Möglichkeiten und den entsprechenden Verfahren umgehen kann und die Kontingenz von Entscheidungen aushält. Und hier kommt die Rolle der Demokratiebildung ins Spiel.

Und wo sehen Sie hier die Rolle von Demokratiebildung?

Was für eine Art von Bildung braucht man eigentlich, wenn man Demokrat sein will? Aus meiner Sicht gehören zwei Dinge dazu: Zum einen muss man erst mal wissen, wie so eine Demokratie funktioniert. Fragen Sie mal auf der Straße, was die Leute eigentlich über die Verfahren der Demokratie wissen, und sie werden erstaunt sein, die wissen nichts. Ich war mal Wahlhelfer in München bei einer Bundestagswahl. Da kam eine ältere Dame und sagte: »Erststimme ist doch Regierung und die Zweitstimme ist Opposition, gell?« Und neben ihr sagte jemand: »Genau, und bei beiden müssen Sie CSU ankreuzen.« Also das Wissen, wie der sogenannte Maschinenraum der Demokratie funktioniert, ist zentral, aber das reicht natürlich nicht.

Daher der zweite Punkt, und das leitet sich ab aus dem, was ich gerade über die Demokratie gesagt habe, dass man verschiedene Optionen ertragen muss, das ist Ambiguitätstoleranz. Man muss in der Lage sein, auszuhalten, dass ein anderer eine andere Auffassung hat und nicht per se ein schlechter Kerl ist, den ich bekämpfen muss. Ich glaube, da kann Bildung eine ganze Menge machen. Man muss sagen, je autoritärer Lebensformen, auch private Lebensformen sind, umso geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass man mit dieser Form der Toleranz ausgestattet ist. Und das gilt für manche Einwanderercommunitys aus patriarchal und autoritär geprägten Gesellschaften ebenso wie für autochthone Communitys hierzulande. Das gemeinsame Bezugsproblem ist, dass man das aushalten muss.

In den USA kann man sehen, wie die gesamte Gesellschaft sich auseinanderdividiert hat zwischen Demokraten und Republikanern.

Kommen wir zurück zu den Voraussetzungen der Demokratiebildung. Uns fällt auf, dass im Diskurs vieler Akteure das Problem, dass 30 Prozent der Grundschüler nicht altersgerecht lesen oder schreiben können, kaum Erwähnung findet. Demokratische Verfahrenswege zu verstehen, bedeutet doch, dass man sich die Informationen aneignen können muss. Wie sehen Sie diesen Zusammenhang?

Sie haben völlig recht. Über die Wichtigkeit von Sprachbeherrschung haben wir ja eben gesprochen. Diese Frage der Beschulung ist im Übrigen auch eine volkswirtschaftliche Frage. Wir haben inzwischen viel höhere Anforderungen an Bildung und Qualifikation, und zwar in allen Tätigkeitsbereichen. Ich würde sagen, es ist fast ein Krisenphänomen, dass über 50 Prozent der Leute Abitur machen. Es muss auch andere erfolgreiche Bildungskarrieren geben, das ist für die Demokratie essenziell. Die hohe Zahl von Kindern, die ohne Schulabschluss aus der Schule gehen, ist eine größere Gefahr für die Demokratie als Defizite in der politischen Bildung zu den Institutionen oder Verfahren der Demokratie.

Wie kann man hier das Thema Zugehörigkeit einbauen?

Zugehörigkeit ist eine ganz schwierige Kategorie, ich wehre mich gegen alle, die sagen, wir brauchen ein neues großes Wir. Ich würde sagen, das Schlimmste, was Gesellschaften haben können, ist ein großes Wir. Was wir brauchen, sind kleine »Wires«, also Lebensformen, in denen wir uns aufhalten. Ich beschäftige mich seit einiger Zeit intensiv mit dem Konservatismus, der ja interessanterweise als politische Form immer noch den meisten Zuspruch bekommt, und das liegt auch daran, dass in einer Gesellschaft, in der unglaublich viele Umbrüche passieren, in der sich alles ändert und in der eine Überforderung geradezu greifbar ist, die Leute eine gewisse Kontinuität im Leben brauchen. Die Kontinuität ist nichts Abstraktes, das ist ganz konkret: Zugehörigkeit findet statt in Familien, in

Vereinen, in Schulen, in Nachbarschaften, und man könnte vielleicht noch sagen, in Freundeskreisen. Das sind Formen von Zugehörigkeit, und wenn man das mal empirisch rekonstruiert, funktionieren die auch. Man muss sagen, je großstädtischer, desto schwieriger wird es, aber auch dort funktionieren sie, und sie sind besser, wenn sie divers sind. Ich meine nicht den herkömmlichen, oft ideologisch gebrauchten Begriff von Diversität. Ich meine hingegen, dass man auch Differenzen zwischen unterschiedlichen Leuten aushält wie früher in Institutionen wie Kirchengemeinden, Sportvereinen und anderen Assoziationen, die sich natürlich auch durch Milieu- und Klassengrenzen unterschieden haben, aber intern mit einer gewissen Bandbreite ausgestattet waren. Sportvereine sind vielleicht ein gutes Beispiel, Sportvereine, die nicht an ethnischen Grenzen orientiert sind. Man braucht inklusive Zugehörigkeiten, und das ist eine Frage von Stadtplanung, von Sozialplanung, von Schulplanung und anderen Dingen.

Dass das Gefühl von Zugehörigkeit in unterschiedlichsten Kontexten, und nicht nur bezogen auf Nation und Kultur entstehen kann, liegt auch unseren Überlegungen zugrunde.

Ihr Kollege Andreas Reckwitz kommt in seinem Buch »Das Ende der Illusionen«, welches sich gar nicht schwerpunktmäßig mit Bildung beschäftigt, zu der Überlegung, dass trotz allgemeiner Heterogenität, unter anderem im Bildungswesen, eine »Kultur des Allgemeinen«, mit diesem Begriff hat er gearbeitet, notwendig sei. Können Sie mit dem Begriff »Kultur des Allgemeinen« etwas anfangen?

Also ich kann mit dem Begriff aus soziologischen Gründen nichts anfangen. Reckwitz hat ja seine ganze Singularitätstheorie darauf aufgebaut, dass es eine »Krise des Allgemeinen« gibt, das würde ich soziologisch für problematisch halten. Andererseits würde ich völlig zustimmen, wenn man das als Idee begreift, die eigene Binnenwelt zu transzendieren. Aber er hat völlig recht damit, dass man nicht in einer Gesellschaft leben kann, in der man erwartet, dass alle anderen genauso sind wie man selbst. »Allgemein« in diesem Sinne hieße, dass man in der Demokratie anerkennen

muss, dass andere bestimmte Dinge anders sehen, nicht alles, aber bestimmte Dinge anders. Man darf das nicht zu groß machen: Wenn daraus die große nationale Solidarität gemacht wird, wird das immer gewaltsam und ausgrenzend, aber im konkreten Praktischen geht's genau darum.

Kürzlich sagte eine Schulleiterin in einem Fachdialog: »Schulpflicht erzeugt Zugehörigkeit.« Durch Schulpflicht entsteht ein allgemeiner Rahmen, an den sich eben von Lehrern bis hin zu Schülern alle halten müssen und in dem die positiven Routinen erzeugt werden beziehungsweise erzeugt werden können. Was meinen Sie?

Das ist natürlich die Binnenperspektive der Schule. Man muss sehen, die Schule ist eingebettet in einen gesellschaftlichen Zusammenhang, und wenn Kinder aus einem Zusammenhang kommen, in dem die Schule als ein Fremdkörper angesehen wird, dann wird das natürlich korrumpiert, und dagegen kann die Schule so gut wie nichts tun. Das meinte ich vorhin, wir erwarten vom Bildungsprozess manchmal mehr, als er leisten kann.

Welchen Beitrag können denn Schulen trotz der von Ihnen angeführten systemischen Grenzen in Bezug auf Zugehörigkeit leisten?

Die spannende Frage ist ja, was würde in der Schule Zugehörigkeit bedeuten, das würde ja bedeuten, dass die Kinder da gerne hingehen. Zugehörigkeit kann man daran erkennen, dass man irgendwo gerne hinget. Schule ist, das darf man nicht vergessen, auch mit Mühe verbunden. Man muss was lernen, man kriegt Noten, man wird bewertet, also wir romantisieren das ja auch gerne, aber Schule kann auch schwierig und nervig sein – für alle Beteiligten natürlich. Es stellt sich trotzdem die Frage, kann diese Institution ein Ort sein, an dem man Erfahrungen macht, die wichtig sind für die kognitive und soziale Entwicklung? Die Bildungsforscher sagen schon seit Langem, dass Schulfächer wie Sport, Kunst, Musik, auch alles, was mit Bewegung zu tun hat, wichtig sind, auch für die kognitive und natürlich auch soziale Entwicklung. Genauso wichtig wie ein Lehrplan,

damit die Kinder lesen, schreiben und rechnen lernen und vorbereitet sind, um hinterher eine Ausbildung zu machen. Also ich würde sagen, Ersteres produziert wenig Zugehörigkeit, Letzteres ist insgesamt wirksamer.

Wir sehen seit geraumer Zeit, dass die Diskurse im Kontext von Demokratiebildung und Migrationsgesellschaft sehr stark auf Rassismus, Antirassismus und Diskriminierung fokussieren. Wenn wir mit Lehrkräften sprechen, merken wir, es geht dann um vieles andere mehr als um Diskriminierung. Ihr Blick auf gesellschaftliche Probleme, insbesondere Kultur- und Identitätsfragen, scheint uns eher die Komplexität von Problemlagen hervorzuheben.

Ja, das ist ja eine sehr akademische Perspektive. Die Frage ist ja, wann wird Rassismus zu einem Problem? Das ist meistens der Ausdruck von Konflikten, das ist nicht unbedingt der Beginn des Konfliktes, sondern das ist eines der Mittel in Konflikten. Man kann sicherlich Programme machen oder in Kursen sensibilisieren, in Stadtverwaltungen, in Universitäten oder Unternehmen. Natürlich sind auch die Diversity-Programme oft zweifelhaft. Das kann auf Kosten Angehöriger schwarzer Minderheiten gehen, wenn die merken, dass sie nur aufgrund ihrer Hautfarbe positiv diskriminiert werden. Ich kenne da einschlägige Beispiele. Ich würde sagen, an den Schulen muss man sich die Frage stellen, ist eigentlich der Rassismus das Problem, das in den Schulen die Probleme produziert, oder sind es im Prinzip die Probleme, die sich natürlich im Rassismus entladen? Und nicht zu übersehen ist auch der Kulturrassismus innerhalb oder zwischen Einwanderergruppen. Rassismus kann man nicht durch Aufklärung abbauen. In den 1960er Jahren hat man in Amerika Anthropologen in die Unternehmen geschickt, und die haben dann Vorträge gehalten und haben gesagt, Schwarze sind auch richtige Menschen. Und indem man schon so was sagt, hat man schon die Idee formuliert, es könnte auch anders sein. Kurz: Wenn man sagen muss, wer man ist, verliert man seine Plausibilität. Das habe ich ausführlich dargelegt in meinem Buch »Unbehagen. Theorie der überforderten Gesellschaft« (im Kapitel »Latenz«).

Wenn man etwas gemeinsam praktiziert, bei dem es völlig egal ist, ob jemand schwarz oder weiß ist, im Rollstuhl sitzt oder nicht, schwul ist oder hetero, dann treten diese Merkmale in den Hintergrund, und das ist nicht einfach nur eine Idee, das ist faktisch und praktisch so. Und das muss man befördern, dafür kann man sich auf pädagogische Konzepte stützen, die übrigens seit Jahrzehnten vorliegen. Die ganze Reformpädagogik ist, soweit sie vielleicht nicht Waldorf ist, die selbst durchaus rassistische theoretische Hintergründe hat, darauf aufgebaut. Kinder sehen das dann irgendwann nicht mehr, die Inklusion von Behinderten verläuft genauso. Man kann nicht sagen, Leute mit braunen Cordjacken oder anderen Merkmalen, das sind komische Leute, aber wir sollten sie trotzdem anerkennen. Wenn man den Diskurs so führen würde, dann ist das Merkmal noch weiter im Vordergrund.

Wir nehmen in unserer Arbeit wahr, dass sich Lager gebildet haben, und der Diskurs tatsächlich blockiert ist.

Das ist auch Ergebnis einer akademischen Selbstbegrenzung, scheint mir. Die Sozialwissenschaften machen teilweise eine schlechte Figur, weil sie sich viel zu stark auf diesen ideologischen Streit einlassen, statt mal strukturell zu gucken, wo die Probleme eigentlich liegen. Damit habe ich nichts zum Thema Rassismus gesagt, im Gegenteil, man muss nach den Bedingungen fragen, unter denen er unwahrscheinlicher wird. Und hier sollte man verstärkt auf die Rahmenbedingungen außerhalb der Schulen schauen.

Vielen Dank für das Gespräch, Herr Nassehi.

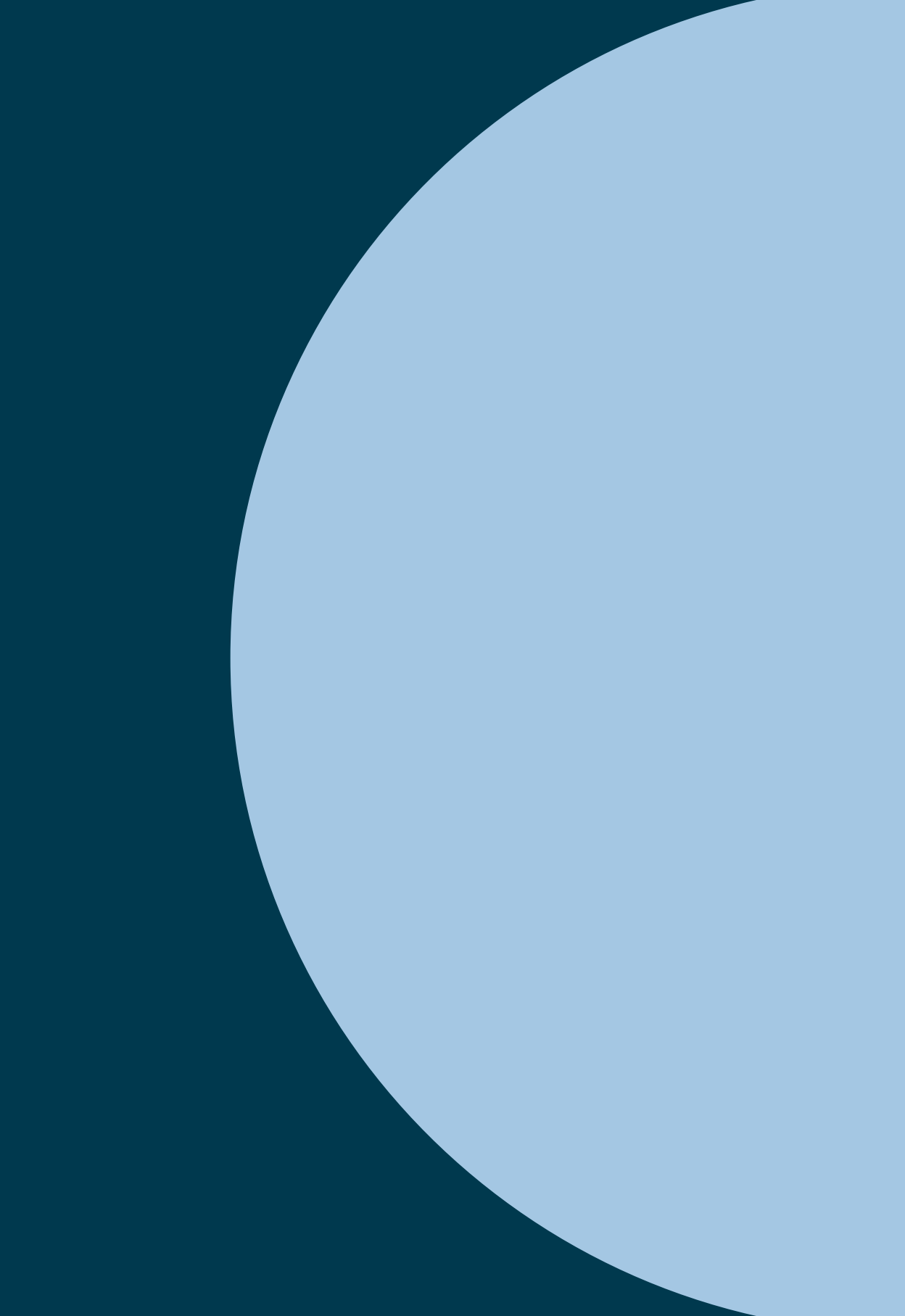
LESE-EMPFEHLUNGEN

Armin Nassehi: Unbehagen.

Theorie der überforderten Gesellschaft, München 2021.

Armin Nassehi: Gesellschaftliche Grundbegriffe.

Ein Glossar der öffentlichen Rede, München 2023.



ZUGEHÖRIGKEIT ZWISCHEN HERKUNFT UND ZUKUNFT

RAINER OHLIGER

Zugehörigkeit ist zu einer politischen Vokabel in der deutschen Migrationsgesellschaft geworden. Um Zugehörigkeit wird gestritten und gerungen, meist im stark normativ aufgeladenen Integrations- und Vielfaltsdiskurs.¹ Obgleich kaum noch jemand bestreiten würde, dass Deutschland de facto ein Einwanderungsland ist, tut sich die deutsche Gesellschaft, tun sich aber auch viele Migrantinnen und Migranten sowie deren Nachkommen als zweifelsfreier Teil dieser Gesellschaft schwer damit, gesellschaftliche Zugehörigkeit zu bestimmen und zu leben. Diese Uneindeutigkeit zeigt sich in vielerlei Alltagssituationen, aber auch in der politischen Arena: Sichtbar »andere« Herkunft zieht oft skeptische oder auch informativ-inquisitorische Fragen nach sich. Ausgrenzung und Rassismus gegenüber Migrationsminderheiten sind nicht unüblich. Empirische Belege dafür sind zahlreich, auch wenn einschlägige rassismuskritische Studien durchaus in der Kritik stehen und der Rassismusbegriff strittig und nicht immer trennscharf ist. Die politischen Loyalitäten vieler Migranten sind gespalten, ihre Identifikationen mehrdeutig. Konflikte in der Migrationsgesellschaft transzendieren die Staatsgrenze. Internationale Konflikte spiegeln sich in polarisierten Demonstrationen und konfliktreichen Auseinandersetzungen auf Straßen hiesiger Städte wider. Zugehörigkeit ist also nicht nur zu einer politischen Vokabel, sondern zu einem strittigen politischen Konzept geworden. Wie aber entsteht ein Gefühl von Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft? Oder soziologisch formuliert: Wie und wo entstehen Akzeptanz, Bindung und Identifikation? Wie und wo Ablehnung und Ausgrenzung? Und welche Rolle spielen dabei Bezüge zur Herkunft, aber auch die Orientierung an der Zukunft oder Zukunftsentwürfe?

MEHRDEUTIGKEITEN VON ZUGEHÖRIGKEIT UND ZUGEHÖRIGKEITSLÜCKEN

Zugehörigkeit ist – ähnlich wie Integration – keine trennscharfe Kategorie, da der Begriff mehrdeutig beziehungsweise nicht eindeutig bestimmt ist. In einem objektiven Sinn kann »Zugehörigkeit« erstens die auf bestimmten Kriterien basierende Mitgliedschaft (membership) in einer Gruppe bedeuten. Zweitens kann sie auf der emotional-psychischen Ebene ein subjektives Gefühl bezeichnen, eine vertrauensvolle Verbundenheit und Identifikation mit einer Referenzgruppe. In einem normativen Sinn kann sie aber

drittens auch den politisch geforderten oder gewünschten Zustand (Desiderat) meinen, den Personen erzielen sollen, um den Anforderungen einer Referenzgruppe (oder Gesellschaft) zu genügen. Im Kontext dieses Textes soll es nicht um die normativ geforderte Dimension von Zugehörigkeit, sondern um die objektiven Voraussetzungen und das daraus resultierende subjektive Gefühl der Zugehörigkeit gehen. Auch soll der Blick fallen auf mögliche Ursachen eines Missverhältnisses von objektiv oder faktisch bestehender Zugehörigkeit auf der einen und subjektiv empfundener oder auch nur zugeschriebener Nichtzugehörigkeit auf der anderen Seite. Um es am Beispiel zu illustrieren: Die Erlangung voller staatsbürgerlicher Rechte und Pflichten durch Einbürgerung – ein klares objektives Kriterium politischer Zugehörigkeit zum Staatsvolk – zieht nicht notwendigerweise die volle Akzeptanz und das Gefühl gesellschaftlicher und kultureller Zugehörigkeit nach sich. Im Wort »Passdeutsche« spiegelt sich dieser Sachverhalt. Herkunftsbedingte soziale und politische Bindungen können quer zur (neu erworbenen) staatsbürgerlichen Zugehörigkeit stehen, mit dieser konkurrieren oder zu gemischten beziehungsweise multiplen Identitäten und Loyalitäten führen. Aber auch Fragen des Vorbehalts an sicht- oder hörbar migrantische oder migrantischstämmige Personen im Sinne von »Woher kommst du denn eigentlich?« können das Gefühl subjektiver Zugehörigkeit erschweren oder verunmöglichen.² Allerdings ist auch die gegenüber Migranten erhobene Forderung legitim, dass Zugehörigkeit zwingend die Akzeptanz einer gesellschaftlichen Grundordnung und gemeinsamer und gemeinsam bestimmter politischer Werte braucht.

RAHMENBEDINGUNGEN UND GESELLSCHAFTSMODELLE: ZUGEHÖRIGKEIT IM WANDEL

Zugehörigkeit von Migranten – in der Regel geht es um migrantische Communitys oder werdende Migrationsminderheiten, nicht um Individuen – wird meist in einem Wechselverhältnis von Akteurs- und Aktionsräumen ausgehandelt. Diese werden gebildet aus

- den Herkunftslandbeziehungen und der Herkunftslandorientierung,
- der aufnehmenden, meist nationalen, oft auch nationalisierenden oder assimilierenden Aufnahmegesellschaft (auch im Sinne einer einheitlichen Nation oder einer homogenisierten Gesellschaft),

- der sozio-ökonomischen und politisch-kulturellen Binnen-differenzierung der Migrationsminderheit und der Ausprägung einer Gruppenidentität (Ethnogenese) von Migrationsminderheiten in der Aufnahmegesellschaft sowie
- den transnationalen sozialen Räumen, die sich zwischen Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft sozial, kulturell, politisch, medial usw. entfalten können (= Wechselverhältnis von Herkunftsland, Migrationsgesellschaft und Migrationsminderheit).³

Die Spannweite zwischen Zugehörigkeit und Segregation reicht von schneller Assimilation innerhalb von ein bis zwei Generation bis hin zu einer über viele Generationen andauernden diasporischen Gruppenexistenz, die Formen ethnisch-kultureller, politischer oder auch territorialer Autonomie annehmen kann. Für beide Extreme wie auch für die vielfältig abgestuften Bereiche dazwischen lassen sich zahlreiche historische wie auch aktuelle Beispiele nennen: die Kontinuität bestimmter jüdischer Migrationsminderheiten als Diaspora über zwei Jahrtausende mit starker mythisierter Herkunftsorientierung (Segregation), die vergleichsweise schnelle und weitgehende Anpassung vor allem westeuropäischer protestantischer Migranten in der US-amerikanischen Migrationsgesellschaft vom 17. bis ins 20. Jahrhundert (Assimilation) und als Beispiele für Zwischenstufen zahlreiche Migranten, die im Zuge der Dekolonisierung der Nachkriegszeit in die ehemaligen »Mutterländer« eingewandert sind (Surinamesen in den Niederlanden, Inder und Pakistani in Großbritannien oder Teile der aus dem Maghreb nach Frankreich eingewanderten Bevölkerung). Für die bundesdeutsche Migrationsgesellschaft lassen sich ähnliche Fallbeispiele vorbringen, etwa Aussiedler als sich schnell und bewusst assimilierende Gruppe, Migranten aus der Türkei mit einer Tendenz zur Diasporisierung oder vietnamesische Boatpeople der späten 1970er Jahre als sich schnell integrierende Gruppe ohne vollkommene Assimilation. Prozesse der Entstehung und Auflösung »ethnischer Kolonien« (oder polemisch gewendet von »Parallelgesellschaften«) über ein bis zwei Generationen sind typisch für Migrationsgesellschaften. Sie befördern idealerweise sogar den Eingliederungsprozess, der nicht als individuelle, sondern als Gruppenintegration verläuft. Konflikthanfällig ist

allerdings die Permanenz eines Minderheitenstatus, der Folge fehlender oder auch nur unklarer Integrationspolitiken, sozio-ökonomischer Prozesse (Unterschichtung) oder der politischen Bewirtschaftung von Migrationsminderheiten durch die Politik der Herkunftsländer sein kann.

ZUGEHÖRIGKEIT ZWISCHEN HERKUNFT UND ZUKUNFT

Zugehörigkeit wird in verschiedenen Arenen ausgehandelt und bestimmt: Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur. Dieser Aushandlungsprozess erfolgt teils ausschließlich in der Aufnahmegesellschaft (im Rahmen von Regeln über den Aufenthaltsstatus oder die Einbürgerung), teils zwischen Migrationsminderheiten und der Aufnahmegesellschaft (zum Beispiel über den Zugang zur Sprache und den Erwerb von Zwei- oder Mehrsprachigkeit), teils im oben skizzierten Feld mehrerer Referenzpole (hier kommt etwa der Möglichkeit zur Doppelstaatsangehörigkeit und damit zu politischen Rechten in mehr als einem Staat eine wichtige Funktion zu). Zugehörigkeit wird aber nicht nur abstrakt zwischen diesen Feldern verhandelt, sondern ist auch in einem hohen Maß status- und gruppenabhängig. So bestimmen nicht nur der höchst unterschiedliche Rechtsstatus und das Zugangstor der Einwanderung (von Flüchtling über EU-Binnenmigrant, Drittstaatsangehöriger hin zu Arbeitsmigrant oder Aussiedler) über die mögliche Inklusion oder Exklusion und damit über Zugehörigkeit. Auch das Lebensalter von Migranten und Personen mit Migrationshintergrund (Erwachsene versus Kinder, erste Generation versus zweite Generation), das Herkunftsland, der sozio-ökonomische Hintergrund sowie die Bildungs- und Arbeitsmarktperspektiven in der Aufnahmegesellschaft sind dafür entscheidend. Mit anderen Worten: Zugehörigkeit unterliegt einem dynamischen und überaus komplexen Prozess, ist höchst spezifisch und an Voraussetzungen gebunden oder pfadabhängig. Sie ist keine allgemeine Kategorie, die für alle Migranten und Migrationsgruppen gleichermaßen passt oder im Zeitverlauf gleich wirkt. Es gibt keinen Zugehörigkeitsdeterminismus oder einfache Stellschrauben der Zugehörigkeitsregulierung. Aber es gilt festzuhalten: Zugehörigkeit ist – so gewollt – politisch gestalt- und veränderbar.

DER POLITISCHE RAHMEN: ZUKUNFTSORIENTIERTE ZUGEHÖRIGKEIT

Den – im weiteren Sinn – politischen Rahmen der Zugehörigkeit von Migranten bildet die Tatsache, ob eine Gesellschaft sich als Einwanderungsland versteht oder nicht. Von dieser grundsätzlichen Frage hängen zahlreiche weitere Weichenstellungen ab: Werden bewusst und gezielt Migranten angeworben und aufgenommen? Gibt es eine begleitende Migrations- und Flüchtlingspolitik? Sind die gesellschaftlichen Institutionen von der Verwaltung über die Bildungsinstitutionen bis hin zu den politischen Gremien an die Aufnahme und »Absorption« von Migranten ausgerichtet? Gibt es ein Gesellschaftsmodell und -bild, das Migration mitdenkt, aktiv berücksichtigt und prinzipiell, wenn auch nicht in jedem Einzelfall positiv rahmt und deutet?

HERKUNFT UND ZUKUNFT: DIE KERNFRAGEN

Zugespitzt und vereinfacht heißen die übergeordneten, herkunfts- und zukunftsorientierten Fragen: Können alle so bleiben wie sie sind, also der eigenen gesellschaftlichen Herkunft ein Primat einräumen? Oder sind wir bereit, uns dem Wandel auszusetzen und durch auch kontroverse und konfliktreiche Aushandlungen gesellschaftliche Entwürfe für die Zukunft zu wagen? Wenn Letzteres gewollt ist, stellen sich zwei Fragen.

Erstens: Ist die Gesellschaft auf dem richtigen Pfad, um sich sowohl auf gemeinsame Leitbilder zu verständigen als auch vorhandene Probleme und Defizite vorab ehrlich zu benennen?

Und zweitens: Wie kann man den Wandel initiieren und womöglich sogar sinnvoll steuern? Der Übergang von der normativ als Nichteinwanderungsgesellschaft gedachten Gesellschaft hin zur gewollten und gestalteten Migrationsgesellschaft wurde im konkreten Fall Deutschlands in den letzten 30 bis 40 Jahren durch eine Reihe von diskursiven und politischen Aufs und Abs der migrations- und gesellschaftspolitischen Debatten bestimmt. Dieser politische Rahmen ist zentral dafür, Zugehörigkeit in der und zur Migrationsgesellschaft zu ermöglichen.

Der – im engeren Sinn – politische Rahmen der Zugehörigkeit von Migranten ergibt sich aus der Frage, welchen Aufenthaltsstatus man hat oder ob man Staatsbürger (geworden) ist. Die Spannweite bewegt sich dabei zwischen einem prekären Aufenthaltsstatus als geduldeter, nicht anerkannter Flüchtling bis hin zur vollen Staatsbürgerschaft durch Einbürgerung oder Geburt (im Fall von in Deutschland geborenen Kindern von Ausländern). Der Erwerb der Staatsangehörigkeit und die damit einhergehenden Rechte sind für die politische Zugehörigkeit und Partizipationsmöglichkeiten zentral, nicht zuletzt weil das Wahlrecht und die politische Repräsentation mit der Staatsangehörigkeit einhergehen.

ZWISCHEN HERKUNFTSLAND UND ZUKUNFTSORIENTIERUNG

Seit 1990, als das deutsche Ausländerrecht erstmals in Richtung vereinfachter Einbürgerung geändert wurde, verstärkt noch einmal mit dem Inkrafttreten eines neuen, auf dem *ius soli* basierenden Staatsangehörigkeitsgesetzes im Jahr 2000 und der Erleichterung der Einbürgerung, wurde die politische Zugehörigkeit von Kriterien migrantischer Herkunft (Abstammung) gelöst und einer zukunftsorientierten und zukunftstauglichen Ordnung unterworfen.⁴ Nicht zuletzt diese neuen Regelungen in Kombination mit dem generationellen Wandel haben in den letzten 20 Jahren zu einer deutlich höheren Repräsentation von Personen mit Migrationshintergrund in den deutschen Parlamenten und anderen Institutionen sowie in den öffentlich-rechtlichen Medien geführt.

Durchbrochen wird diese klare Zukunftsorientierung im Staatsangehörigkeitsrecht allerdings durch die Möglichkeit der (zumindest übergangsweisen) doppelten Staatsangehörigkeit, die an die individuelle oder familiäre Herkunft aus einem anderen Land geknüpft ist. Auch die Nichteinbürgerung bei Vorliegen der für den Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit notwendigen Voraussetzungen kann als Entscheidung zugunsten einer Herkunfts- oder Herkunftslandorientierung verstanden werden. Doppelstaatsangehörigkeit oder Nichteinbürgerung sind in den meisten Fällen kein prinzipielles Problem. Richtet sich eine Migrationsminderheit mit einer großen Anzahl an Nichteingebürgerten oder Doppelstaatlern aller-

dings dauerhaft als Diaspora an dem politischen System oder den politischen Vorgaben des Herkunftslandes aus, kann dies konfliktanfällig sein. Ein jüngeres Beispiel hierfür war das Abstimmungsverhalten der deutsch-türkischen Community, die 2023 mehrheitlich für autoritäre Parteien und Strukturen in der Türkei stimmte.

Ansätze zu herkunftslandorientierten Bildungen ethnischer oder Minderheitenparteien, wie es sie zum Beispiel in Israel oder Estland gibt, sind in Deutschland bislang kaum zu erkennen. Allerdings werden Herkunftslandkonflikte gelegentlich durch Migrationsminderheiten in die deutsche Gesellschaft importiert. Dieser Vorgang war unter anderem während des Bosnienkriegs in den 1990er Jahren sowie im Gazakrieg 2023/24 zu beobachten. Summa summarum aber bestimmt eine Zukunfts-, keine Herkunftsorientierung die politische Ausrichtung der meisten Migranten in Deutschland.

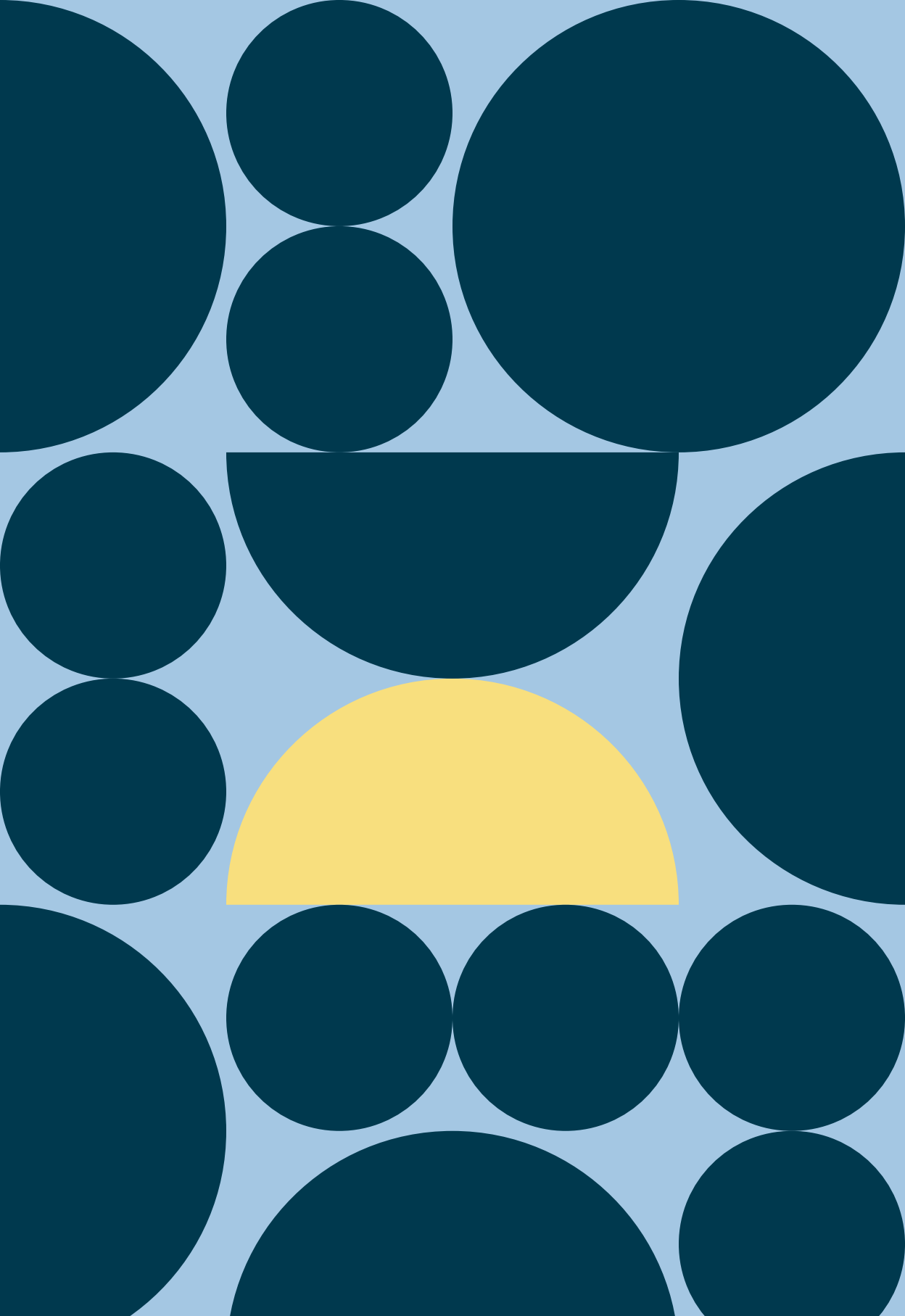
DIE WIRTSCHAFTLICHE LOGIK: ZUKUNFT IM HERKUNFTSLAND?

Wirtschaftliche Partizipation und wirtschaftlicher Aufstieg von Migranten waren in der Nachkriegszeit ein bestimmender Teil von Migrationsbewegungen nach Deutschland. Dies lässt sich am Beispiel der »Gastarbeiter« in der alten Bundesrepublik wie auch der »Vertragsarbeiter in der DDR« illustrieren. In beiden Fällen ging es um eine starke Herkunftsorientierung – Auswanderung nach Deutschland zum Zweck der Verbesserung der eigenen oder familiären Situation im Herkunftsland, um dann möglichst zurückzukehren (oder zurückkehren zu müssen) und in bescheidenem Wohlstand im Herkunftsland zu leben. Für elf von 14 Millionen »Gastarbeitern« vollzog sich die Arbeitsmigration genau nach diesem Muster. Sie kehrten nach ein oder zwei Jahren nach Italien, Spanien, in die Türkei usw. zurück. Das Bleiben eines Teils dieser Bevölkerung war eher Zufällen (zum Beispiel dem Anwerbestopp 1973, schwierigen wirtschaftlichen oder politischen Verhältnissen in den Herkunftsländern oder mit Blick auf die Werkvertragsarbeiter in der DDR dem Mauerfall 1989) geschuldet. Es war aber nicht die Folge einer dauerhaft vorgesehenen Migration, bei der die Zukunftsperspektive der eigenen Person und der eigenen Nachkommen

in Deutschland gesehen wurde. Es gab – analog zum »American Dream« – nicht die Vorstellung eines »deutschen Traumes« unter Einwanderern. Es gab allerdings auf Seiten der beiden deutschen Staaten auch nicht die Selbstwahrnehmung, man könne für Gastarbeiter oder Werkvertragsarbeitnehmer das »land of opportunity« sein. Die Leiterzählung (oder Neudeutsch: das Narrativ) war eines des wirtschaftlichen Pragmatismus und des Utilitarismus. Man könnte hier durchaus Analogien zur Aufnahme von Asylbewerbern und Kriegsflüchtlingen ziehen. Auch deren Verbleib war beziehungsweise ist für eine Übergangszeit geplant, bis sich die Situation im Herkunftsland wieder normalisiert hat und Rückkehr möglich ist. Soweit zumindest die Theorie. De facto bleiben die meisten Flüchtlinge und es blieben Millionen Arbeitsmigranten. Eine dritte Vergleichsgruppe bilden die Aussiedler (beziehungsweise Spätaussiedler), also deutschstämmige Einwanderer, aus Ostmittel- und Osteuropa beziehungsweise der Sowjetunion und ihren Nachfolgestaaten. Ihre Einwanderung und Aufnahme war zumindest auf der politisch-rhetorischen Ebene nicht herkunfts- oder zukunftsorientierten wirtschaftlichen Erwägungen geschuldet, auch wenn wirtschaftliche Motive durchaus eine Rolle gespielt haben mögen. Die Logik ihrer Einwanderung war ganz auf das Schicksal im kommunistischen oder postsozialistischen Herkunftsland als diskriminierte deutsche Minderheit ausgerichtet. Diskriminierung, Verfolgung oder Diskriminierungsfolgen aus der Vergangenheit wurden im Anerkennungs- und Aufnahmeverfahren essenziell. Diese Opfer- und Diskriminierungserzählungen waren ganz und gar nicht der Zukunft, sondern der Herkunft verhaftet. Zukunftsorientiert war allerdings ihre Einwanderung, da auf Dauer ausgerichtet. Rückkehr oder Rückkehroptionen, also Herkunftslandprojektionen, spielten in der Regel keine Rolle.

DER GESELLSCHAFTLICHE RAHMEN: ZWISCHEN HERKUNFT UND ZUKUNFT

Der gesellschaftliche Rahmen der Zugehörigkeit von Migranten wird vorwiegend durch die Eckpfeiler sozialer Status (meist Bildung und Einkommen) und den Diskurs über Migration bestimmt.⁵ Zentral ist der (meist auf der Beherrschung der Landessprache basierende) erfolgreiche Zugang zum und der Abschluss im schulischen oder Sprachkurssystem. Im schuli-



schen Bereich zeigte sich über die letzten Jahrzehnte, dass Herkunft (aus sozial benachteiligten Migrationsminderheiten) nach wie vor über die soziale beziehungsweise Bildungszukunft bestimmt, oft bis in die dritte und vierte nachgeborene Generation. Das strukturelle Defizit des deutschen Schulsystems, das Bildungsbenachteiligung auch bei Herkunftsdeutschen reproduziert, gilt auch für Migranten, potenziert sich hier sogar, wenn migrantische Herkunft und soziale Benachteiligung zusammenkommen. Allerdings ist zu beobachten, dass einige Migrationsminderheiten (zum Beispiel Kinder spanischer »Gastarbeiter«, vietnamesischer Boatpeople und Werkvertragsnehmer wie auch von Flüchtlingen aus dem Iran) einen schnellen Bildungsaufstieg durchliefen. Dies war aber meist der Herkunft aus gebildeten Mittelschichten oder aber der guten Organisation der eigenen Interessen (zum Beispiel in Elternvereinen im Fall der spanischen »Gastarbeiter«) geschuldet.

Viele Schulen in Deutschland, vor allem jene in innerstädtischen Einwanderervierteln, erscheinen mit ihrer Ausrichtung an herkunftsdeutschen Normbiografien nicht sonderlich zukunftsorientiert. Der hohe Anteil an migrantischen Schülern und der daraus resultierende besondere pädagogische Bedarf korrespondieren in der Regel nicht mit einer besseren materiellen und personellen Ausstattung dieser Schulen. Hinzu kommt, dass an solchen besonders geforderten Schulen der Mehrheit migrantischer Schüler eine Mehrheit herkunftsdeutscher Lehrer gegenübersteht. Der Zugang zu den Lebenswelten der Schüler und der Dialog mit den Eltern gelingen ob dieses Herkunftsmismatches oft nur mangelhaft.⁶

Im Bereich des Diskurses über Migration, der Frage nach der Terminologie der Migrationsgesellschaft und ihren Kategorisierungen, verschiebt sich zurzeit die Begrifflichkeit von der Herkunfts- hin zur Zukunftsorientierung. Dies zeigt sich unter anderem an der Kritik des Begriffs »Menschen mit Migrationshintergrund«, der Herkunft als Charakteristikum festschreibt, so der Einwand. Auch werden Bindestrichkategorien und hybride Klassifizierungen (Türkeideutsche oder Deutschtürken, Syriendeutsche usw.) häufiger. Somit weicht der tradierte Wir/Sie-Diskurs auf, die Begrifflichkeiten lösen sich von einer reinen Herkunftsorientierung und werden

zukunftsoffener beziehungsweise flexibler. Als gesellschaftspolitischer Begriff ist der vor gut einer Dekade im Bereich der Kultur ersonnene Begriff des postmigrantischen Theaters im Bereich des politischen Aktivismus als »postmigrantisches Gesellschaft« anschlussfähig gemacht worden. Er hat auch Einzug in die akademische Forschung gehalten.⁷ Ob er sich aber als gesellschaftspolitisch relevanter und auch international geläufiger Begriff der Selbstbeschreibung und Analyse von Migrationsgesellschaften dauerhaft durchsetzt, bleibt abzuwarten. Die momentane Popularität des Begriffs in intellektuellen Zirkeln verdankt sich nicht zuletzt seiner Anlehnung an den heute hippen Begriff des Postkolonialismus. Verbleicht der postkoloniale Trend (so wie einst die »Postmoderne«), mag auch die Postmigration als Kategorie schnell vergessen werden. Termini mutantur, die Begriffe und Konzepte unterliegen dem Wandel. Sie folgen auch politisch-generationalen Trends und wissenschaftlichen Konjunkturen beziehungsweise Paradigmen.

DER KULTURELLE RAHMEN: HERKUNFTSDOMINANZ UND ZUKUNFTSOPTIONEN

Sprache, ethnokulturelle oder ethnoreligiöse Kategorien, auch die Politisierung von Religion (oder wohl besser: des Islams), Rassismus und Ausgrenzung sowie sichtbare Differenzen zum Thema machende Identitätspolitik sind die kulturellen Felder, auf denen Zugehörigkeit für Migranten zwischen Herkunfts- und Zukunftsorientierung ausgehandelt wird.

»Sprache ist der Schlüssel zur Integration« ist heute ein fast schon mantraartig vorgetragener integrationspolitischer Leitsatz. Die Politik hat diese Überzeugung seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts in integrations- und sprachpolitische Praxis überführt. Für Neuzuwanderer werden seit 2005 verbindliche Integrations(sprach)kurse angeboten. Schulen haben für Kinder aus Flüchtlingsfamilien Willkommens- und Übergangsklassen eingerichtet. Die frühere Überzeugung, dass man vorwiegend die Herkunftssprache vermitteln müsse, um eine Rückkehr zu ermöglichen, ist mausetot. Die aktuelle Debatte rankt sich eher um die Frage von Bilingualität. Die aktuelle Sprachpolitik als Integrationspolitik ist auf das Leben in Deutschland ausgerichtet, also zukunftsorientiert. Die Abkehr von der Orientierung an

Herkunft und Herkunftssprachen hat zum Preis, dass Bilingualität oder Mehrsprachigkeit kein politisches Ziel sind. Dies zeigt sich an der sprachlichen Ausrichtung des Schulsystems, das nur in Ausnahmefällen die großen »migrantischen Sprachen« wie Türkisch, Russisch oder Arabisch als anerkannte Fremdsprachen im Angebot hat. Im Vergleich zu etwa Englisch oder Spanisch fristen diese Sprachen an deutschen Schulen ein Schattendasein. Bilinguale Schulen mit einer migrantischen Sprache als zweiter Unterrichtssprache sind die große Ausnahme. Ein Potenzial für die Zukunft in der globalisierten Welt bleibt damit ungehoben. Hier wirkt möglicherweise noch die nationalstaatliche Logik sprachlicher Homogenität als Zielvorgabe nach. Werden so auch Potenziale verschenkt, so verhindert dies doch auch die politische Aufladung um das Thema Minderheitensprachen, wie sie Deutschland in seiner Geschichte (gegenüber dem Polnischen, Französischen und Dänischen) kannte.

Politisch aufgeladen und politisiert waren und sind hingegen Fragen von Zugehörigkeit entlang der Fragen von Ethnizität (oder Kultur) und Religion. Der bis heute die Integrationspolitik mitbestimmende Ausländerdiskurs dreht sich in der Regel nicht um rechtliche Fragen, obgleich der Terminus »Ausländer« ein Rechtsbegriff ist. In seinem Mittelpunkt stehen die Fragen von Herkunft, Herkunftskultur, kultureller Differenz und Politisierung des Ethnischen, von Kultur und Religion, subkutan oft auch die Frage nach der kulturellen Passgerechtigkeit von Migranten und Flüchtlingen für die deutsche Gesellschaft. Die Politisierung von Ethnizität und Kultur ist ein ausgesprochen volatiles Feld, auf dem Fremdheit und/oder Zugehörigkeit von Gruppen verhandelt werden. Statusaushandlung und -zuschreibung – das zeigen die historischen Beispiele – ändern sich laufend. Gegenwärtig (und seit 9/11) steht die Debatte um den Islam im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Muslimische Migranten und Flüchtlinge werden – zumindest in der gesellschaftlichen Perzeption und den Diskursen – als fremd und anders kategorisiert, die große Gruppe der EU-Migranten, aber auch Migranten aus Asien werden hingegen kaum thematisiert. Sie bleiben unsichtbar. Dies ist eine vergleichsweise neue Entwicklung. In den 1990er Jahren traf die herkunftsbezogene Stigmatisierung noch vorwiegend polnische, rumänische, türkische (und in Teilen

auch russischsprachige) Migranten. Die polnische und rumänische Migrationsminderheit ist im kulturellen Rennen um den Fremdheitspokal mittlerweile abgeschlagen. Türkeistämmige Migranten werden seit 9/11 eher als Muslime kategorisiert. Einen Statuswechsel hin zur Unsichtbarkeit hatten zuvor schon Arbeitsmigranten aus Italien vollzogen, die in den 1960er und 1970er Jahren in der alten Bundesrepublik noch als ultimativ fremd galten. Und ihnen voraus gingen DDR-Flüchtlinge. Ihr Flüchtlingsstatus wurde in den 1950er und 1960er Jahren mit der Frage nach dem »echten Flüchtling« kontrastiert und infrage gestellt. Auch deutsche Flüchtlinge und Vertriebene der Nachkriegszeit durchliefen diesen Prozess von Stigmatisierung und kultureller Fremdheit hin zur Akzeptanz, Absorption und Unsichtbarkeit. Ihnen war allerdings gemein, dass die herkunftsbezogene Ausgrenzung weder eine politische Dimension hatte (Staatsangehörigkeit) noch aufgrund von phänotypischer Sichtbarkeit (Hautfarbe) erfolgte.

Die Debatte um die Stigmatisierung sichtbarer Minderheiten setzte erst mit der Arbeitsmigration ein, vor allem aber mit der verstärkten Aufnahme von Flüchtlingen aus außereuropäischen Ländern seit dem Ende des Kalten Krieges. In den letzten zehn bis 15 Jahren hat sich um diese Frage ein neuer Diskurs entwickelt, der mit den Vokabeln Rassismus, Postkolonialismus und Identitätspolitik umrissen werden kann. Diesen noch nicht gesamtgesellschaftlichen, sondern bislang eher noch auf Aktivisten, akademische Milieus und die meist staatlich geförderte Zivilgesellschaft begrenzten Diskurs kann man auch als herkunftsbezogen charakterisieren, da er oft mit essenzialistischen Kategorien von Zugehörigkeit qua Herkunft, Hautfarbe oder Abstammung operiert. Allerdings ist er auch zukunftsorientiert, da klare Vorstellungen über eine künftige antirassistische »Gesellschaft der Vielen«⁸, wie es im Jargon heißt, im Mittelpunkt stehen. Diese Vorstellungen umfassen oft auch klare Forderungen nach quotierter Repräsentation auf der Grundlage von Herkunft, Gruppenzugehörigkeit oder Diskriminierungserfahrungen. Die Kritik daran, dass dies ein ständisches, kein meritokratisches Gesellschaftsmodell ist, stößt durchaus auf harte Gegenwehr von Aktivisten, Betroffenen, aber auch Teilen der (aktivistisch engagierten und ins Untersuchungsfeld intervenierenden) Wissenschaft.

Antirassistische und postkoloniale Debatten kreuzen sich mit einer weiteren wichtigen Dimension kultureller Zugehörigkeit, nämlich dem Feld der Erinnerungspolitik und der erinnerungskulturellen Ausgestaltung der Migrationsgesellschaft. Zur zentralen historischen und commemorativen Referenzgröße, die Erinnerungskultur, Geschichtspolitik und die historisch-politische DNA beider deutscher Staaten dominierte, wurden in Deutschland West wie Ost – in je eigener Deutung der gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen und unterschiedlicher normativer Gewichtung von Opfer- und Widerständlergruppen – in den Jahrzehnten nach 1945 der Nationalsozialismus und – vor allem in der Bundesrepublik – der Holocaust. Die Erinnerung an deutsche Schuld und politisches Versagen, das »Nie wieder!« wurden zum Goldstandard der nationalen Narration und Erinnerung. Mit der Entfaltung, aber auch der Historisierung der Migrationsgesellschaft und der zunehmenden Auseinandersetzung mit der Kolonialgeschichte und deutschen Kolonialverbrechen entwickeln sich hierzu teils korrespondierende, teils konkurrierende, teils komplementäre Erzählungen und Erinnerungen. Dies zeigt sich in den harten und harschen Debatten um den Vergleich zwischen Holocaust und Kolonialverbrechen⁹, tritt aber auch in der politisch und emotional aufgeladenen Frage zutage, wie man sich zu Israel und dem Nahostkonflikt verhält. In dieser sehr aktuellen Auseinandersetzung stehen verschiedene Themen im Vordergrund, die einerseits auf Herkunft zielen, andererseits die Frage nach einer zukünftigen vielfältigen Erinnerungskultur aufwerfen. Drei zentrale Fragestellungen bieten sich in diesem Zusammenhang an. Erstens: Ist die erinnerungspolitische Verantwortung für und das Gedenken an Nationalsozialismus und Holocaust eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe oder nur eine für Herkunftsdeutsche? Verwoben damit ist die Frage: Wie hältst du es mit dem Anti-Antisemitismus? Zweitens: Welchen erinnerungskulturellen Stellenwert erhält Migration als historisches Thema und als Erfahrungsperspektive in der Gesellschaft der Zukunft? Drittens: Gelingt die Übersetzung neuer postkolonialer Perspektiven, die potenziell das Nationale transzendieren, in einen gesamtgesellschaftlichen erinnerungspolitischen Rahmen? Gemeinsam ist allen drei Fragen die Suche nach einer Antwort darauf, ob es gelingt, ein multiperspektivisches und kontroverses Geschichtsbild zu entwerfen und zu vermitteln, das trotz divergieren-

der Sichtweisen und Deutungen die Gesellschaft verbindet und nicht fragmentiert. Es geht dabei um nichts weniger als die Neubestimmung (oder Adaption) des nationalen Narrativs für eine übernationale Gesellschaft in einer globalen Welt. Tradierte abstammungs- und herkunfts-differenzierte Kategorien sind hierfür eher ein Problem, denn eine Lösung. Eher gilt es, Identitätsoffenheit und -pluralismus ohne identitätspolitische Überformungen zu ermöglichen.

AUSBLICK: HERKUNFT, ZUKUNFT UND ZUGEHÖRIGKEIT

Der Philosoph Odo Marquard, aber auch Hermann Glaser, der ehemalige Kulturdezernent der Stadt Nürnberg, prägten in Vorträgen und Publikationen Ende des 20. Jahrhunderts die eingängige Sentenz »Zukunft braucht Herkunft«. Der Soziologe und public intellectual Ralf Dahrendorf formulierte den Zusammenhang zwischen Herkunft und Zukunft in einem an der Berliner Akademie der Künste 2006 gehaltenen Vortrag anders: »Herkunft darf nicht über Zukunft entscheiden.« Beide Denkansätze, sowohl das Rekurrieren auf die Notwendigkeit von Tradition als Mittel von Komplexitätsreduktion und Referenz politischer Orientierung und Ordnung (Marquard) als auch die Bejahung der Loslösung individueller Chancen von tradierten kollektiven Prägungen und Ausgangslagen (Dahrendorf), lassen sich heute mit Gewinn für die Herausforderungen der Migrationsgesellschaft durchdeklinieren. Das Dahrendorfsche Diktum wird so zu einer Absage an herkunftsbedingte Begrenzung von Bildungs- und Berufschancen für Migranten und ihre Kinder: Mangelnde Aufstiegschancen aufgrund sozialer oder möglicherweise auch ethnokultureller oder ethno-religiöser Herkunft sollten der Vergangenheit angehören. Die Migrationsgesellschaft der Zukunft wird in diesem Fall eine meritokratische Gesellschaft sein, in der Lebenschancen auf Leistung beruhen und soziale Nachteile und schlechte Startchancen ausgeglichen werden. Die Rhetorik der »Einwanderung in die Sozialsysteme« passt zu diesem Geist der Freiheit, Gleichheit und Chancen nicht. Die bundespolitische und teils auch zivilgesellschaftliche Ignoranz gegenüber kommunalpolitischen Problemen durch ein hohes Maß an Flüchtlingsaufnahme allerdings auch nicht. Zugehörigkeit durch wirtschaftlichen und sozialen Erfolg, Aufstiegsorientierung beziehungsweise die »Aufsteigerrepublik«, wie es Armin Laschet mal for-

mulierte,¹⁰ sollten das Koordinatensystem der Migrationsgesellschaft bilden. Dazu gehört eine realistische Migrations- und Flüchtlingspolitik, die Probleme erkennt, eigene Interessen benennt, Kapazitäten adäquat einschätzt, eine durchdachte, geplante und langfristige Politik betreibt und Angebote für das neue »Wir« der Migrationsgesellschaft unterbreitet.

Der von Marquard postulierte Nexus zwischen Herkunft und Zukunft trifft weniger auf die Migrationsgesellschaft zu als das Dahrendorfsche Diktum. Das Wissen um die Herkunft bietet Hilfen zur Reduktion von Komplexität. Es bindet die Gegenwart und Zukunft an Traditionen. Inwieweit Herkünfte, Herkunftsorientierungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen und Zukunftsentwürfe einen Rahmen für die politische und historisch-politische Orientierung und für die Formen der Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft abstecken können (und sollen), muss je nach Gesellschaftsfeld, politischer Zielvorgabe, aber auch mit Blick auf die spezifische Situation von Migrationsphasen und Migrationsgruppen ausgelotet und verhandelt werden. Dieser Prozess der Aushandlung zwischen Herkunft und Zukunft betrifft in unterschiedlicher Weise sowohl die Migrationsgesellschaft und ihre Institutionen als auch Migrationsminderheiten und deren Struktur. Dass dieser Aushandlungsprozess mit Konflikten einhergeht, die nicht nach den etablierten Spielregeln ritualisierter Tarifauseinandersetzungen ablaufen, ist offensichtlich. Die Migrationsgesellschaft ist eine Konfliktgesellschaft. Das Aushandeln von Zugehörigkeit ist kontrovers. Diese Kontroversität gehört aber zum Bausatz der Demokratie. Den beteiligten Akteuren obliegt es, hierbei die demokratischen und zivilen Spielregeln einzuhalten. Die Politik muss den Rahmen setzen, die Spielregeln formulieren und gegebenenfalls Spielverderber auf allen Seiten sanktionieren.

- 1 Vgl. zum Beispiel **Daniel Thym** in der FAZ, der den angelsächsischen politologischen Begriff »membership« aufgreift und auf die bundesdeutsche Migrations- und Integrationsdebatte anwendet → www.faz.net/aktuell/politik/inland/warum-die-migrationspolitik-ein-leitbild-braucht-16239596.html.
- 2 Siehe auch den Beitrag von **Özkan Ezli** in diesem Band.
- 3 Die Ideen für dieses mehrpolige System stammen aus der Nationalismus-, Minderheiten- und Migrationsforschung. Sie gehen unter anderem auf die Arbeiten von **Rogers Brubaker**, **Nina Glick Schiller** et al. und **Ludger Pries** zurück.
- 4 Eine weitere Reform des Staatsangehörigkeitsgesetzes erfolgte 2024.
- 5 Auf der mikrosoziologischen Ebene wird er auch von sozialen Schnittmengen zwischen Migranten und Angehörigen der autochthonen Bevölkerung bestimmt, wie sie sich infolge von gemeinsamer Ausbildung, Berufstätigkeit, Heirat und anderen Anlässen ergeben. Dieser komplexe Bereich kann in dem vorliegenden Aufsatz nicht näher thematisiert werden.
- 6 Siehe den Beitrag von **Cordula Heckmann** in diesem Band.
- 7 Vgl. **Naika Foroutan**: Die postmigrantische Gesellschaft: Ein Versprechen der pluralen Demokratie. transcript Verlag, Bielefeld 2019.
- 8 Vgl. → www.rosalux.de/dossiers/migration
- 9 Vgl. → www.bpb.de/themen/antisemitismus/dossier-antisemitismus/507390/holocaust-kolonialismus-und-ns-imperialismus
- 10 Vgl. **Armin Laschet**: Die Aufsteigerrepublik. Zuwanderung als Chance. Kiepenheuer & Witsch, Köln 2009.

LESE-EMPFEHLUNGEN

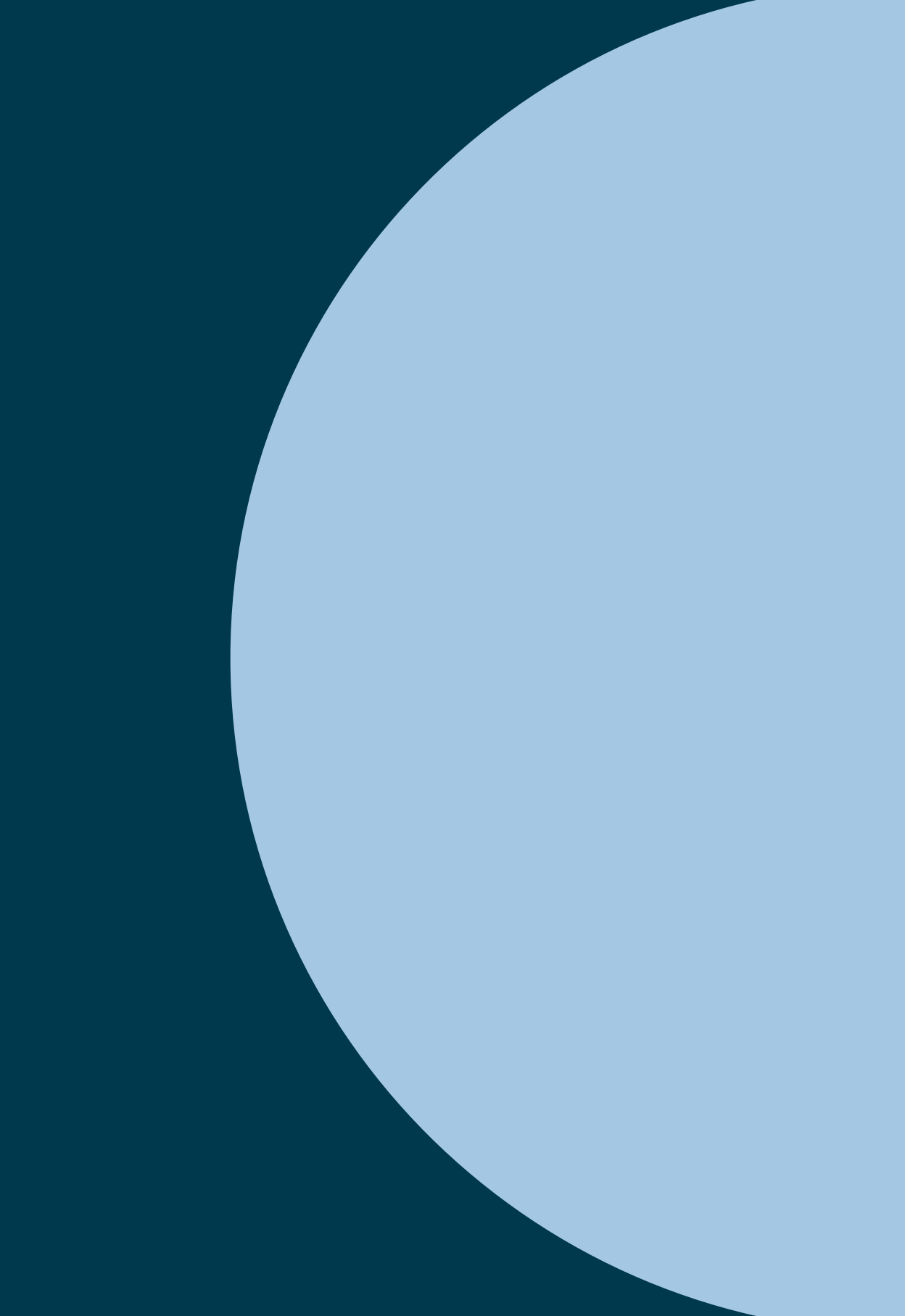
Brubaker, Rogers (1996): Nationalism Reframed: Nationhood and the National Question in the New Europe, Cambridge University Press.

Marquard, Odo (2000): Zukunft braucht Herkunft. Philosophische Betrachtungen über Modernität und Menschlichkeit, in: Odo Marquard, Philosophie des Stattdessen. Studien, Stuttgart, S. 66–78.

Pries, Ludger (Hg.) (2010): Transnationalisierung. Theorie und Empirie neuer Vergesellschaftung, VS Verlag: Wiesbaden.

Schiller, Nina Glick; Basch, Linda; Blanc-Szanton, Cristina (1992): Transnationalism: A New Analytic Framework for Understanding Migration, in: Annals of the New York Academy of Sciences, Bd. 645, Nr. 1, S. 1–24.

Dieselben (1994): Nations Unbound: Transnational Projects, Postcolonial Predicaments and Deterritorialized Nation-States. Gordon & Breach.



KEINE ANGST VOR STEREOTYPEN

Für einen neuen Umgang mit
Zuschreibungen und Diskriminierung

ÖZKAN EZLI

Die interkulturelle Situation war in Alltags- und fiktionalen Beschreibungen der vergangenen Dekaden vom liberalen Impuls geprägt, Zuschreibungen und Vorurteile infrage zu stellen und sich damit aus Opfer- sowie sozialstrukturellen schwächeren Positionen zu lösen. Mit diesem Impuls ging zeitgleich die Überwindung kultureller und identitätspolitischer Zwänge einher. Zugleich waren Stereotypen nie allein nur die Grundlage, um über andere sprechen zu können, sich gegenüber anderen zu positionieren oder sie schlimmstenfalls abzuwerten. Vielmehr dienten sie in der Geschichte der Migration ebenfalls als Anlässe und Stoffe für Gespräche sowie Annäherungen auf sozialer und individueller Ebene. Die Interkulturelle Woche ist beispielsweise ein niederschwelliges kulturelles Format, welches eine derartige Kontaktgeschichte wiedergibt. Seit 1975 bis heute wird sie in 500 deutschen Städten mit 5.000 Veranstaltungen bespielt.¹ In ihr geht es vor allem darum, dass Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Prägungen zusammenkommen. Diese Dynamiken – die Befreiung und das Sichkennenlernen – waren und sind die Grundlagen der positiven Entwicklung von Einwanderungsgesellschaften. Davon zeugen auch viele Aufstiegs- und Entwicklungsgeschichten, die von dem Recht über Politik und den öffentlichen Dienst bis hin zu den Leitmedien und zur Literatur reichen.²

Trotz des Erreichten werden heute Zuschreibungen, Stereotypen und Vorurteile vorab als eindeutige Kennzeichen von strukturellem Rassismus gelesen, ja gar als eine rassistische Handlung adressiert. Dass sie aber operativ als Elemente von Vermittlung auch liberale und soziale Dynamiken auslösen können, steht gegenwärtig nicht mehr zur Disposition. Die Folge ist, dass an die Stelle des liberalen und mitunter gesellschaftlichen Impulses in den aktuellen kulturell-diskursiven Debatten zu Rassismus und Postkolonialismus eine neue Form der Vulnerabilität, der Verletzbarkeit und Abhängigkeit getreten ist. Ein illustres Beispiel hierfür ist, welche affektiven Dynamiken die Frage nach der Herkunft auf Empfänger- (Verletzung) und auf Absenderseite (Unsicherheit) auslöst. Diese Verschiebung vom liberalen Impuls und der sozialen Interaktion zur Vulnerabilität hat die interkulturelle Situation, die Struktur der Begegnung von Menschen mit unterschiedlichen Prägungen und Geschichten grundlegend verändert. Im folgenden Beitrag stehen unterschiedliche interkulturelle

Situationen im Zentrum, deren »Stoffe« von Blicken über Zuschreibungen bis zu verbalen Diskriminierungen reichen. Kulturanalytisch möchte ich mit ihnen aufzeigen, dass nicht Zuschreibungen und Stereotypen das Problem sind, sondern vielmehr das, was aus ihnen gemacht wird und ob sie mit in Verhandlung gebracht werden oder nicht. Die ausgesuchten Situationen entstammen der Literatur und aus Interviews des sozialwissenschaftlich qualitativen Forschungsprojekts »Gefühlskulturen in der Einwanderungsgesellschaft zwischen Verweigerung und Teilhabe (2021–2025)«, das ich gemeinsam mit dem Soziologen Prof. Dr. Levent Tezcan aktuell durchführe. Der Beitrag ist in drei Teile untergliedert: Im ersten wird das Problem angerissen, im zweiten folgt ein Vergleich zweier Situationen aus der Literatur der 1980er und der aktuellen von 2021, der uns abschließend im dritten Teil zu neuen Ideen und Umgangsformen mit Zuschreibungen und Diskriminierungen führen soll.

»ICH WÜRD E JETZT NICHT SAGEN, DASS DER EIN RASSIST IST.«

»Der dreht zwischendurch mal am Rad. Ich weiß jetzt nicht, ob der zu wenig gestillt worden ist, ob die den bei der Geburt fallen gelassen haben, die Sicherung durchgebrannt ist ... wir kommen mit dem super klar. Ich würde jetzt nicht sagen, dass der ein Rassist ist. Der ist da irgendwie ausgetickt oder er hat jetzt irgendwie 'ne Seite geöffnet von der Bildzeitung.«

Mit diesen Worten beschreibt Ömer S., Jahrgang 1975, ein gebürtiger Sauerländer, Hauptschulabgänger, seit 25 Jahren als Maschinist im Stahlbau von Thyssen Krupp Essen angestellt, seinen deutschen Arbeitskollegen Marco W. von der Baustelle.³ Er ist einer der über 120 Probanden, die wir für das BMBF-Forschungsprojekt »Gefühlskulturen in der Einwanderungsgesellschaft zwischen Verweigerung und Teilhabe« (Tezcan/Ezli) interviewt haben. Das qualitative Interview fand mit ihm Mitte Juni letzten Jahres in einer Milli-Görüs-Moschee statt, deren stellvertretender Vorsitzender er seit einem Jahr ist. Der deutsche Arbeitskollege vom Bau, um den es in seiner Beschreibung geht, hatte ihn vor einigen Jahren in der Umkleidekabine der Betriebsfußballmannschaft rassistisch angegangen.

»Nachdem wir sechs Monate unsere Betriebsfußballmannschaft hatten, kam ein Kollege von mir in der Umkleidekabine zu mir, wir waren gerade am Umziehen, und sagte zu mir aus irgendeinem Grund: ›Verpiss dich nach Südostanatolien, da wo du hergekommen bist.« Das der so einer ist, das wussten auch die anderen. Ich: ›Was hast du gesagt?‹ Er: ›Ja, du hast mich schon verstanden.« Das Dolle ist, der Betriebsratsvertreter ist auch im Raum. Direkt hinter meinem Rücken zieht er sich um. Da ist drei Meter Abstand. Sagt nichts. Ich zum Betriebsratsvertreter: ›Hast du das gehört?‹ Betriebsratsvertreter: ›Was denn?‹ Ich denke mir so, alles klar, hat sich erledigt.«

Ömer S. war danach mehrere Tage emotional aufgebracht, er wollte den Vorfall dem Betriebsrat unterbreiten, doch der Betriebsratsvertreter konnte sich nicht erinnern, was gesagt worden sei. »Wenn ihr das so meint, ich stehe hier und hab meinen Allah«, kommentierte Ömer S. im Interview nach dem Vorfall seine Einstellung zum Betriebsratsvertreter und zum Betriebsrat. Es war dann der deutsche Chef des Betriebs selbst, der dann auf Grundlage von Ömer S.' Beschreibung DIN-A4-Plakate im Betrieb aushängte, dass jeder, der hier im Betrieb die ausländischen Mitarbeiter beleidigt oder diskriminiert, mit einer Kündigung zu rechnen habe. Der Betriebsrat war nach Ömer S.' Schilderungen von dieser Aktion des Chefs nicht angetan, weil er den Betriebsrat über seine Aktion nicht informiert hatte. »Aber er ist nun mal der Chef«, so Ömer S. Jedoch war es nicht nur diese Aktion des Vorgesetzten, die Ömer S. aus seinem Gefühl des Diskriminiertseins herausführte, sondern andere weitere eigene Erfahrungen mit dem diskriminierenden Kollegen Marco W. und nicht zuletzt die Erzählung und mit ihr seine Perspektive selbst.

»Derjenige, der damals – ich habe ja auch zum Teil versteckt gebetet, weil ich musste ja beten, ich habe aber nie meine Arbeit vernachlässigt, also derjenige, der mich damals beleidigt hatte, gegen mein Gebet war, der hat viele andere dumme Sachen gemacht, ich habe aber geschwiegen, die Baustellenleitung weiß aber, was mit dem los ist, der sagt zu mir in der Mittagschicht, klopft auf seine Uhr [Proband macht die Geste nach]: ›Hast du nicht einen Termin?‹ – Ich sag ihm: ›Was für

einen Termin?«. »Ja hier, kuck [Proband klopft erneut auf seine Uhr, wie es sein Kollege getan hat], ist ja fast schon 18:00 Uhr. Hast du mit deinem Gott nicht einen Termin?« [Proband kommentiert die Aussage des deutschen Kollegen:] İkinci-Namazını bana hatırlatıyor! Er erinnert mich an mein Nachmittagsgebet!«

Weiter führte Ömer S. aus, dass Marco W. später sogar 50 Euro gespendet habe, als er für die Moschee vor Ramadan Geld für Kinder in Afrika sammelte. »Das ist die Person gewesen, die zu mir sagte: ‚Verpiss dich nach Südostanatolien, da wo du hergekommen bist«, schließt er die Rekonstruktion seiner Diskriminierungserfahrung. Auf meine anschließende Frage, wie er denn seinen Arbeitskollegen sehe, antwortete er, dass dieser »ab und zu mal am Rad« drehe, aber »wir jetzt supergut mit ihm klar kommen« und er kein Rassist sei.

Wie kommt es, dass jemand, der eine klare rassistische Äußerung tätigt und »viele andere Sachen gemacht hat«, welche der Proband mit Schweigen quittierte, erstens von dem Betroffenen, dem Diskriminierten selbst nicht als Rassist identifiziert wird? Und was hat es mit diesem plötzlichen »Wir« auf sich, damit, dass er mit dem diskriminierenden Kollegen nun »super klar kommt?« Wie gelangte zudem der Diskriminierte von der Betroffenheit zu seiner souveränen Haltung, zu seiner Urteilskraft? Und handelt es sich bei seinem »Wir« vielleicht mehr um ein arbeitsbetriebliches als um ein türkisch- oder ein muslimisch-kulturelles? Oder vielleicht sogar um beides? An diese Fragen nach Identifikation und Partizipation in kulturellen und sozialen Hinsichten schließen sich weitere an wie: Mit welchen Mitteln wird hier eine andere Perspektive eingenommen, wie wird die Erfahrung der Verletzung in eine des Abwägens, der Interpretation und auch des Urteilens übersetzt? Warum verstärkt die Erinnerung nicht die Verletzung, die zu einer eindeutigen Identifikation einer diskriminierenden und rassistischen deutschen Mehrheitsgesellschaft oder zumindest eines rassistischen Betriebs auf der einen und ihrer Opfer auf der anderen Seite führen würde? Ist Ömer S. nun nicht »woke«, nicht wach, nicht aufmerksam genug?

Beispiele aus der Literatur von 1983 und von 2021 werden im Folgenden verglichen, um uns im Folgenden die Grundlage für eine differenzierte Antwort auf diese Fragen geben. Im Zentrum wird dabei die vermittelnde Funktion von Stereotypen stehen.

»DEUTSCHLAND IST EIN RASSISTISCHES LAND...«

Die erste Episode findet in einem Zugabteil Anfang der 1980er Jahre in Deutschland statt. Sie ist dem Roman »Die Leidenschaft der Anderen« von Aysel Özakın entnommen. In ihr wendet sich eine ältere deutsche Frau der Ich-Erzählerin zu und fragt:

»Sind Sie Französin?« Die alte Frau lächelt mir zu. Ich weiß, dieses Lächeln gilt der Französin.

»Nein, ich bin keine Französin.« Sie fragt nicht weiter. Weil ich ihre Neugierde nicht befriedigt habe, verliert sich ihr Lächeln. Ich will Widerstand leisten. Ich muss ihr sagen, dass ich Türkin bin. [...]

»Ich bin Türkin.« Ich habe es gesagt. Die Gesichter im Abteil drehen sich mir zu. Stille. [...]

Sie sollen wissen, dass ich nicht in ihr Land gekommen bin, um von ihnen zu leben, dass ich nicht erst hier gelernt habe, was Zivilisation ist, dass ich nicht dumm bin, dass ich nicht von einem Mann abhängig bin, ja, dass ich sogar Französisch kann ... Dies alles möchte ich ihnen aufzählen, um mich von dem Bild einer türkischen Frau in ihren Köpfen zu befreien. Gleichzeitig finde ich mich und diesen Gedanken lächerlich.«⁴

Im Fall der zweiten Erzählsituation – 40 Jahre nach Özakins Roman erschienen – befinden wir uns in einem McDonald's irgendwo in Deutschland. Die Episode stammt aus Shida Bazyars Roman »Drei Kameradinnen« von 2021. Die aus der Perspektive der Autorin agierende spätere Ich-Erzählerin namens Kasih gibt eine Erfahrung ihrer besten Freundin Saya vom Sommer 2020 wieder, bei der ihre Tanten aus dem Ausland zugegen waren.

»Bei McDonald's angekommen, setzten sich die Tanten und Saya übernahm mit ihrem Vater die Bestellung. Wenig später lief sie mit einem Tablett voller Pommes, Cola und viel Ketchup in Richtung des Tisches in der sonnigen Ecke des Restaurantbereichs. Als Saya das Tablett trug, fühlte sie sich noch ganz normal. Doch als sie sich dem Tisch mit den drei Damen näherte, schien es ihr auf einmal, als würde sie eine Bühne betreten. Die Tanten wurden angestarrt, sowohl von den Leuten an den Nachbartischen als auch von denen, die weiter weg saßen. Saya verteilte die Pommesstüten, wurde dafür mit Küsschen bedacht und wollte auf einmal lieber woanders sein, wollte am liebsten mit ihrer Familie allein sein und sich über den Besuch der Tanten freuen, ohne dabei über die Leute ringsum nachdenken zu müssen.«⁵

Später auf einer Party:

»In dem Moment, in dem sie [Saya] sagte, ›Deutschland ist ein rassistisches Land‹, habe ich ihre Erfahrungen aus dem Sommer mit all unseren anderen, früheren Verletzungen verbunden. [...] Ich wusste, dass Saya recht hatte.«⁶

Trotz Zuschreibungen der Herkunft beziehungsweise Identifikationen wie »Französin« oder »Türkin« und des Gebrauchs von Namen wie Saya (arabisch) und Kasih (malayisch-indonesisch) im Zusammenhang mit der unangenehmen Erfahrung des Angestarrtwerdens könnten die Unterschiede zwischen den Erzählsituationen auf narrativer, identitätspolitischer und schließlich auf gesellschaftlicher Ebene nicht größer sein.

Im ersten Beispiel (von Aysel Özakin) ist die soziale und kulturelle Frage noch unentschieden, sie ist Teil einer inneren Auseinandersetzung. Diese Auseinandersetzung dokumentiert auch die äußerst stabile Ich-Erzählperspektive. Wir sehen, was die Erzählerin sieht. Eine vergleichbare Stabilität der Perspektive finden wir auch in den Ausführungen von Ömer S. (im Rahmen der Interviews für das Forschungsprojekt). In der Erzählsituation von Shida Bazyar sind dagegen Betroffenheit und Identität das Produkt anderer Blicke. Die Betroffenheit beschränkt sich dabei nicht allein auf

Saya, sie wirkt sich auch auf die Ich-Erzählerfigur und auf die Autorperspektive (wissend) aus. Unterschiedliche Erzählperspektiven werden durch Betroffenheit zu einer einzigen homogenisiert. Sie ist darüber hinaus die Grundlage für die gesellschaftspolitische Aussage, dass Deutschland ein rassistisches Land sei. Nur was liegt dieser Sicht für eine Erwartungshaltung zugrunde? Ein liberaler Impuls, ein Impuls des Kennenlernen- und Verstehenwollens, der Wunsch, Teil der Gesellschaft zu sein oder vielmehr das Gegenteil von alldem? Und welche Affektlage korreliert mit ihr? Augenfällig sind zunächst zwei Aspekte: erstens, dass die von Ömer S. und Özakin konkret beschriebenen Affekte sich von negativen in positive oder in verhandelbare wandeln, während Bazyars unpräzise negative Beschreibung Deutschlands als rassistisches Land eine Steigerung erfährt. Zweitens fällt auf, dass Zuschreibungen und Stereotypen in den ersten beiden Situationen eine wesentliche Rolle spielen, während sie im letzteren Fall regelrecht vermieden werden. Um zu begreifen, dass Zuschreibungen und Stereotypen eine Mittler- und entlastende Funktion besitzen können, gilt es zunächst kurz zu erläutern, was erzählerisch und theoretisch unter Mittelbarkeit, vermittelnden Effekten und der Übersetzung als Vermittlung zu verstehen ist.

Alltagsbeschreibungen wie auch Erzählungen konstituieren sich aus einer Oberflächen- und einer Tiefenstruktur. Erstere ist von unterschiedlichen Personen und damit von sich unterscheidenden Erzähl- und Beobachterpositionen wie einer wissenden (auktorial), einer spiegelnden (personal) oder einer betroffenen (Ich) Position besetzt. Letztere – die Tiefenstruktur – übt die grundlegende basale Erzählfunktion der Mittelbarkeit aus, die grundlegend für die »Durchformung eines Stoffes« ist. In unserem Fall ist Gegenstand und Stoff die Erfahrung der Diskriminierung. Für den erzählerischen Prozess benötigt sie erstens den »speaker of the narrative words«, weil Erzählen und Beschreiben heißt, etwas in Worten mitzuteilen. Zugleich bedarf es für das, was in Worten mitgeteilt wird, aber auch eines »knowers of the narrative story«, der erfahren, wahrnehmen und wissen lässt, was im beschriebenen Raum vor sich geht.⁷ Die Bindung dieser beiden Ebenen erfolgt schließlich entweder durch eine Mittlerfigur, einen Übersetzer oder über Elemente und Effekte des Dritten, in einem Schwel-

lenbereich zwischen »speaking« und »knowing«, zwischen Oberflächen- und Tiefenstruktur. Diese erzählanalytischen Ausführungen korrelieren aufs Engste mit den Überlegungen Walter Benjamins, Georg Simmels und Albrecht Koschorkes zu den Funktionen des Übersetzers und der Figur des Dritten. Zur Übersetzung schreibt Benjamin in seinem Aufsatz »Die Aufgabe des Übersetzers« von 1923:

»Treue in der vollen Übersetzung des einzelnen Wortes kann fast nie den Sinn voll wiedergeben, den es im Original hat. Denn dieser erschöpft sich nach seiner dichterischen Bedeutung fürs Original nicht in dem Gemeintem, sondern gewinnt diese gerade dadurch, wie das Gemeintem an die Art des Meinens in dem bestimmten Worte gebunden ist. [...] anstatt dem Sinn des Originals sich ähnlich zu machen, die Übersetzung liebend vielmehr und bis ins Einzelne hinein dessen Art des Meinens in der eigenen Sprache sich abbilden, um so beide wie Scherben als Bruchstück eines Gefäßes, als Bruchstück einer größeren Sprache erkennbar zu machen.«⁸

Wenn der Übersetzer eine Mittlerfigur sein kann, mit einer spezifischen Praxis der Übersetzung, mit dem Fokus auf Konkretisierungen, nämlich »wie das Gemeintem an die Art des Meinens gebunden ist«, und damit den Verweis auf eine größere gemeinsame Sprache machen kann – auf eine Gesellschaft, erfolgt nach Georg Simmel der Übergang von einem vorsozialen in ein soziales Feld ebenfalls durch den Hinzutritt eines Dritten. Im Gegensatz zu Zweierbeziehungen (Ehe, Freundschaft), »aber auch mehr äußerlichen Verbindungen bis zu politischen von zwei Gruppen«, in denen Elemente, Individuen oder Gruppen A und B absolut voneinander abhängig sind, wirkt bei Dreierbeziehungen mit A, B und C »jedes einzelne der Elemente als Zwischeninstanz der beiden andren und zeigt die Doppelfunktion einer solchen: sowohl zu verbinden wie zu trennen«⁹ (A-B, A-C, B-C etc.). Diese Funktions- und Beziehungszunahme, indem alle drei Elemente nun als Zwischeninstanzen verbindend oder trennend aufeinander verweisen, in Beziehungen treten können, stellt für Simmel den qualitativen Sprung von der Intimität der Zweierbeziehung zur Vergesellschaftung an sich dar. Albrecht Koschorke hat diesen Aspekt 2010 konkretisiert, indem er konstatierte, dass durch den Dritten oder durch Effekte des Dritten (vermit-



telnde Effekte) die Unterscheidung zwischen A und B – im Falle meines Textes zwischen Herkunfts- und Ankunfts-kultur, zwischen dunkelhäutig und weiß, zwischen deutsch (Marco W.) und Islam (Ömer S.) – selbst zum Gegenstand und Problem der Beobachtung wird.

»Differenztheoretisch entstehen ›Effekte des Dritten‹ immer dann, wenn intellektuelle Operationen nicht mehr bloß zwischen den beiden Seiten einer Unterscheidung [wie Ausgangs- und Zieltext oder Herkunfts- und Ankunfts-kultur (sic)] oszillieren, sondern die Unterscheidung als solche zum Gegenstand und Problem wird. Zu den jeweils unterschiedenen Größen tritt die Tatsache der Unterscheidung wie ein Drittes hinzu, das keine eigene Position innehat, aber die Positionen auf beiden Seiten der Unterscheidung ins Verhältnis setzt, indem sie sie zugleich verbindet und trennt: ein Drittes, das binäre Codierungen allererst möglich macht, während es selbst als konstituierender Mechanismus gewöhnlich im Verborgenen bleibt.«¹⁰

Wie sieht es nun damit in unseren beiden Erzählsituationen aus?

Wie hat die alte Dame ihre Zuschreibung »Französin« im Zugabteil 1980 gemeint? Nett oder rassistisch? Gibt es hier einen Unterschied zwischen der Art des Meinens und dem Gemeinten? Tatsächlich spielt die Art des Meinens, »die alte Frau lächelt«, »ihr Lächeln verliert sich«, in der Beobachtung und Beschreibung der Ich-Erzählerin eine offensichtlich wichtige

Rolle. Jedoch verweist der Gebrauch des Wortes »Französin« auf eine bestimmte Absicht. Tatsächlich besaßen das Französische und besonders »die Französin« in der Bundesrepublik der 1980er Jahre ausschließlich positive Konnotationen, die von stilvoller Kleidung, einem angenehmen Aussehen über Emanzipiertsein und gutes Essen bis zu einer schönen Sprache reichten. Die Ausdrucksform des Meinens, die auf dieses Gemeinte verweist, ist das Lächeln der alten Frau, die vor sich eine hochkultivierte und freie Frau sieht. Die Ich-Erzählerin scheint um diese Verbindung zwischen der Art des Meinens und dem Inhalt des Gemeinten zu wissen, denn sie ist sich im Klaren darüber, dass das Lächeln der alten deutschen Frau der vermeintlichen Französin gilt. Aber es bleibt nicht allein bei dieser Überkreuzung. Denn die Ich-Erzählerin weiß auch um ihre Erscheinung, denn sie war schon zivilisiert, bevor sie nach Deutschland kam. In ihrem kurzen inneren Monolog über Zivilisation und das Beherrschen der französischen Sprache macht sie nicht nur sichtbar, was sie in ihrem Herkunftsland motiviert hat, Französisch zu studieren, sondern sie wiederholt zugleich auf differente Art, »wie das Gemeinte an die Art des Meinens in dem bestimmten Worte« auch bei der alten deutschen Frau gebunden ist, nämlich, dass der Begriff »Französin« für ein freies, kultiviertes, ein besseres Leben steht.

Trotz der Eindeutigkeit dieser interkulturellen Situation gibt es aber ein Problem, nämlich das Türkische und wofür dieses steht. Genau an diesem Punkt wird die Ich-Erzählerin zu einer Mittlerfigur, greift der verborgene konstituierende Mechanismus des Dritten, das Gefühl der inneren Zerrissenheit, von dem – mit Ausnahme der Leserschaft – niemand in dieser Situation erfährt. Entscheidend ist hierbei der Hinweis der Ich-Erzählerin, dass sie sich und ihre Gedanken eigentlich lächerlich findet. Damit schafft sie eine Distanz zu ihrer Betroffenheit, welche sie genau deshalb an die Schnittstelle von Identität und Nichtidentität versetzt. So spricht sie, wenn sie sagt, sie sei Türkin, nicht einfach für sich oder für die Türken. Vielmehr tritt sie mit ihrer Aussage, mit ihrer französisch wirkenden Erscheinung und indem sie auf Deutsch einer alten deutschen Frau ihr Türkischsein erklärt »wie ein Drittes zu den jeweils unterschiedenen Größen als Tatsache hinzu, das vielleicht keine Position hat, die Positionen aber

auf beiden Seiten der Unterscheidung ins Verhältnis setzt, indem sie sie zugleich verbindet und trennt«. Und es ist genau diese Bindekraft der Ich-Erzählerin, die es ihr ermöglicht, sich am Ende der Szene und auch am Ende des Romans in die Position einer alten deutschen Frau zu versetzen. Denn die Erzählsituation schließt wie folgt.

»Es gibt selbstverständlich Ausnahmen«, sagt die alte Frau lächelnd, als wolle sie mit mir Frieden schließen. Ich schäme mich, mit der alten Frau einen Zweikampf austragen zu wollen. Ich denke daran, wie unglücklich sie vielleicht in einer monotonen Ehe und einem langweiligen Beruf ist, wie sie die Leiden des Krieges miterlebt hat und vielleicht nie bewußt ihr Leben gelebt hat. Der Beamte betritt das Abteil. Als erste reiche ich ihm meinen Paß ...«

Die Affektlage hat sich entspannt, ist von Wut/Verärgerung in das Gefühl der Scham übergegangen, weil die Stereotypen »Französin« und »Türkin« als Effekte der Vermittlung überhaupt erst die Grundlage für diese Auseinandersetzung und die fast zeitgleich erfolgende Vermittlung (Vergesellschaftung) abgegeben haben. Das Französin- oder Türkinsein ist durch das Brechen der Stereotypen in diesem Fall mehr eine sozialstrukturelle und imaginäre als explizit eine kulturelle oder nationale Frage.

40 Jahre später haben wir es in Bazzyars Roman mit einer gänzlich anderen Erzähl- und interkulturellen Situation zu tun. Evident ist zunächst, dass außer dem Namen Saya und dem Markennamen McDonald's explizit nichts Konkretes auf kulturelle Kennzeichen oder auf auffallend körperliche Differenzen wie Hautfarbe deutet. Wir wissen zwar, dass die Tanten aus einem anderen Land zu Besuch nach Deutschland gekommen sind, erfahren aber an keiner Stelle woher. Nach einer Kurzanalyse im Netz erfährt man, Saya wird im Arabischen als Mädchen-, im Japanischen als Jungennamen verwendet. Da es sich bei der Figur um eine Frau handelt, könnte man vermuten, die Tanten tragen Kopftücher. Diese Suche nach dem Gegenstand des Starrens stellt man an, um nachvollziehen zu können, warum die anderen von den Nachbartischen und den Tischen dahinter die Tanten so anstarren wie sie sie anstarren. Welche Art des Meinens drückt diese Pra-

xis aus und was ist eigentlich damit gemeint? Es ist keine Frage, dass das Angestarrtwerden in öffentlichen Räumen irritierende, verunsichernde und unangenehme Gefühle auslöst, in Räumen, in denen indifferentes Verhalten von jeder Person für die Integrität aller Beteiligten geboten ist. Aber selbst negative Affekte wie Hass und böswillige Gesinnungen brauchen ihre Objekte, um in Erscheinung zu treten. Doch um solche Konkretionen, um konkrete Formen von Gewalt und Diskriminierung geht es weder in Shida Bazyars noch in vielen anderen aktuellen Romanen wie »Ich bin Özlem« von Dilek Güngör, »Dschinns« von Fatma Aydemir oder »Tausend Serpentina Angst« von Olivia Wenzel.¹¹ Im Gegenteil, in »Drei Kameradinnen« herrscht fast schon eine transkulturelle Diktion vor, die jegliche Hinweise auf Herkunft verwischt. Und das erfolgt programmatisch: Denn die Erzählerfigur weiß, wie sie mehrfach in direkter Ansprache an die Leserinnen und Leser des Romans mitteilt, um deren kulturalisierende und rassistische Blicke. Tatsächlich fühlt sich Saya normal, bis sie die starrenden Blicke auf ihre Tanten registriert, die sie eine Bühne der Betroffenheit betreten und sozial passiv werden lassen. Nehmen wir an, die Tanten aus dem Ausland tragen Kopftücher, dann könnten die sprachliche Reaktion, der Widerstand auch darin bestehen, zu erwidern: »Was starrt ihr so, habt ihr noch nie hübsche selbstbewusste Muslimas gesehen?« Und wenn nicht diese Reaktion, so könnte das Anstacheln einer Diskussion zu antimuslimischem Rassismus vor Ort eine andere sein. Das Problem ist nur, es fehlen die Kopftücher und den Tanten fallen die Blicke, die auf sie gerichtet sind, gar nicht auf.

Daher kann es zu einem Bruch eines Bildes, eines Vorurteils oder eines Stereotyps in dieser Erzählsituation gar nicht kommen, weil es hier schlicht keine Unterscheidung zwischen dem Gemeinten und den Arten des Meinens gibt. Denn der Blick der anderen ist ein abstrakter, kein konkreter. Bei Aysel Özakins Erzählsituation können wir durch die konkreten Beschreibungen vermuten, was wohl die ältere deutsche Frau denkt. Und mit ihrem Lächeln wissen wir, wie sie es wahrscheinlich meint. Wir können das erschließen, weil die alte Frau ein Gesicht hat und dieses nicht einfach weiß ist.¹² In Bazyars Erzählung kann eine solche Annäherung, wie sie die Ich-Erzählerin bei Özakin am Ende auch tatsächlich vollzieht, gar nicht

erfolgen. Der Blick der anderen ist hier abstrakt, keinem Individuum zuweisbar, hat kein Gesicht und wir wissen auch nicht, mit welchen Bildern er im Verhältnis steht. Ein Prozess des Vergesellschaftens kann hier gar nicht erfolgen. Die Art des Meinens ist das Gemeinte und umgekehrt. Damit ist auch ein Sichloslösen von der Position der Betroffenheit nicht möglich. Stattdessen wird die Betroffenheit im Roman im Laufe der Erzählung verstärkt. Vermutlich greift bei der Anklage, dass die Frage nach der Herkunft eine diskriminierende und rassistische sei, genau der beschriebene Mechanismus, da das Gefühl der Betroffenheit äußerst stark ist und der Gedanke, wie die Frage denn gemeint sein könnte, gar nicht aufkommt. Sie ist einfach, wie viele Autoren und Autorinnen in ihren Publikationen konstatieren, ein No-Go.¹³ Diesem Sog entkommt auch nicht die einzige potenzielle deutsche Mittlerfigur Lukas, der weiße deutsche Exfreund der Erzählerin Kasih, der nie etwas Verletzendes gesagt hat, aber gegen Ende des Romans ihr über informelle Kontakte einen Job beim Migrationsdienst in Nordbayern vermitteln will, den hundert Seiten davor ihr auch Frau Duncker vom Arbeitsamt vermitteln wollte. Saya und Kasih hatten diesen Vermittlungsversuch bereits als eine weitere rassistische Diskriminierung bewertet, somit auch Lukas' Versuch. Denn warum ist der einzige Job, den die Ich-Erzählerin vom Arbeitsamt und von Lukas vermittelt bekommt, einer, der mit Migration zu tun hat? Doch nur, wenn vor jedem Wettbewerb alle Plätze und Positionen in Deutschland bereits verteilt und bestimmt sind. So wird auch Kasih, die die Berufsoption in beiden Fällen ausschlägt, als weitere potenzielle Mittlerfigur suspendiert.

Und im Unterschied zu Aysel Özakins Roman endet dieser nicht mit einer veränderten Begegnungssituation und einer veränderten Affektlage zwischen einer Deutschen und Nichtdeutschen im öffentlichen Raum, sondern damit, dass sich die Erzählerin nach dem Fertigstellen des Romans »Drei Kameradinnen« ins Bett legt und darin Saya umarmt. Letztere entpuppt sich also als das alter Ego der Ich-Erzählerin, der personalen und auktorialen Erzählerfigur, letztlich als die Autorin selbst. Und auch wenn dieses Ende des Romans suggeriert, dass alles Erzählte Fiktion war, bleibt mit dem Verschmelzen von Saya und Kasih die Aussage, dass Deutschland ein rassistisches Land sei, auch dann, wenn die von einigen Deut-

schen bevorzugten Arten des Meinens ein freundlich-lächelndes und zuvorkommendes Gesicht aufwies, als absolutes, nicht hinterfragbares Wissen im Raum stehen. Walter Benjamins bekanntester Satz zur Aufgabe des Übersetzers, die darin bestehe, »jene reine Sprache, die in fremde gebannt ist, in der eigenen zu erlösen, die im Werk gefangene in der Umdichtung zu befreien«, hat sich in sein Gegenteil verkehrt. An die Stelle des Freiwerdens ist nun die Gefangenschaft auf beiden Seiten der Übersetzung getreten, weil es den positionlosen Vermittler, der Distanz zu sich und von sich nimmt, um zu vermitteln sowie Stereotypen und Zuschreibungen als Effekte der Vermittlung nicht mehr gibt. Dagegen sind in Ömer S.' Beschreibungen wie in Özakins Roman Zuschreibungen, Effekte des Dritten und zudem eine tatsächlich diskriminierende und abwertende Aussage Teil der Interaktion und Situation. Nicht ein positives Stereotyp wie die »Französin« bildet hier den Ausgangspunkt, sondern die »aus irgendeinem Grund« von Marco W. an Ömer S. gerichtete Aussage, dass er sich nach »Südwestanatolien verpissen soll, da, wo [er] hergekommen« ist.

WER IST HIER WOKE?

Als Ömer S. seinen Arbeitskollegen daraufhin fragt, was er gerade gesagt habe, erwidert dieser nur, dass er schon genau wisse, was er gesagt habe. Die Art des Meinens und das Gemeinte sind hier evident identisch. Später wird Ömer S. sagen: »Wir kommen mit dem super klar.« Wie kommt es zu diesem Wandel, vom persönlichen Verletztsein zu dieser souveränen Haltung, die gleichzeitig vergesellschaftend wirkt: vom verletzten Ich zum betrieblichen Wir? Denn zu Beginn der Erzählung ist Ömer S. tatsächlich verletzt, wütend und fühlt sich alleingelassen, als auch der Betriebsratsvorsitzende sich nicht mehr erinnern kann, ob überhaupt etwas in der Fußballkabine gesagt wurde; und die anderen nichts sagten, obwohl sie wussten, »was das für einer war«. Seine Affektlage zwischen Wut/Enttäuschung und seine Position gibt eindrücklich seine Aussage wieder: »Wenn ihr das so meint, ich stehe hier und hab meinen Allah.« Tatsächlich sind es mit der genauen Schilderung der Diskriminierungssituation von Ömer S. in seinen darauffolgenden Beschreibungen im Interview der wechselseitige Gebrauch kultureller Marker von deutscher wie von türkischer Seite, Kennzeichen der Differenz der beteiligten Parteien, die die

Situation nicht eskalieren, sondern umgekehrt entspannen lassen. Wenn die Plakataktion des direkten Vorgesetzten bei Ömer S. eine gewisse Entspannung einleitete, setzt die eigentliche Umkehr und Verwandlung Ömer S.' von einer betroffenen Person zu einer Mittlerfigur mit der Aussage/Frage von Marco W. an, ob er mit seinem Gott nicht jetzt einen Termin habe. Hierbei nimmt die Entität Allah/Gott die Funktion eines Dritten ein, eines positionslosen Vermittlers, der in einer vielschichtigen Konstellation mit Herkunft, Wut, Gebet und Arbeit in Relation steht. Diese Vielschichtigkeit spiegelt allein der erste hochverdichtete Satz in der Beschreibung dieser Situation wider, mit dem Ömer S. – darin der Protagonistin in Özakıns Roman vergleichbar – auf die andere Seite wechselt.

»Derjenige, der damals – ich habe ja auch zum Teil versteckt gebetet, weil ich musste ja beten, ich habe aber nie meine Arbeit vernachlässigt, also derjenige, der mich damals beleidigt hatte, gegen mein Gebet war, der hat viele andere dumme Sachen gemacht, ich habe aber geschwiegen, die Baustellenleitung weiß aber, was mit dem los ist, der sagt zu mir in der Mittagsschicht, klopft auf seine Uhr [Proband macht die Geste nach]: ›Hast du nicht einen Termin?‹ – Ich sag ihm: ›Was für einen Termin?‹. ›Ja hier kuck [Proband klopft erneut auf seine Uhr, wie es sein Kollege getan hat], ist ja fast schon 18:00 Uhr. Hast du mit deinem Gott nicht einen Termin?‹ [Proband kommentiert die Aussage des deutschen Kollegen:] İkinci-Namazını bana hatırlatıyor! Er erinnert mich an mein Nachmittagsgebet!«

Hochspannend an dieser Passage ist, dass Ömer S. mit seinem Einschub im ersten Satz »[...] ich habe ja auch zum Teil versteckt gebetet, weil ich musste ja beten, ich habe aber nie meine Arbeit vernachlässigt« und demjenigen, »der damals [...], also der mich damals beleidigt hatte« seinen Perspektivwechsel bereits andeutet und den positiven Grund für die Aussage seines deutschen Arbeitskollegen liefert. Denn die Frage von Marco W., ob er nicht jetzt einen Termin mit seinem Gott habe, deutet auf dreierlei: erstens, dass diesem bereits aufgefallen ist, dass er heimlich (»versteckt«) betet, zweitens, dass er auch sieht, dass Ömer S. seiner Arbeit trotzdem nachkommt (»nicht vernachlässigt«) – andernfalls hätte er das

»versteckte« Beten der Arbeitsleitung melden können – und schließlich drittens, dass es ihm überhaupt nichts ausmacht, wenn der Kollege sein Gebet bei der Arbeit verrichtet, ja, er diese Praxis sogar irgendwie achtet, wenn er Ömer S. auf seine Gebetszeit und religiöse Pflicht aufmerksam macht. Für Ömer S. war dieses Aufmerksammachen seines Arbeitskollegen auf seinen außerberuflichen »Termin« bei der Arbeit das Gegenteil der Aussage, er solle sich dorthin »verpissen, wo er hergekommen ist«.

Dieses Sehen mit den Augen des anderen und das Sprechen von seiner Position aus unterstreicht der Interviewte, indem er die Frage Marco W.s mit entsprechenden Gesten zweimal nachspielt: » [...] der sagt zu mir in der Mittagsschicht, klopft auf seine Uhr [Proband macht die Geste nach]: ›Hast du nicht einen Termin?‹ – Ich sag ihm: ›Was für einen Termin?‹ ›Ja hier kuck [Proband klopft erneut auf seine Uhr, wie es sein Kollege getan hat], ist ja fast schon 18:00 Uhr. Hast du mit deinem Gott nicht einen Termin?‹.« Als dann Ömer S. die Situationsbeschreibung an mich (den Interviewer) gewendet mit dem türkischen Satz »İkindi-Namazını bana hatırlatıyor!« schließt und diesen direkt mit »Er erinnert mich an mein Nachmittagsgebet!« ins Deutsche übersetzt, obwohl er weiß, dass ich, wie er selbst, türkischer Muttersprachler bin, macht er seine Vermittlerrolle praktisch und die vermittelnde Aussage seines Kollegen vergegenwärtigend sichtbar. Als Deutschtürke verbindet er an dieser Stelle Identität und Nichtidentität, seine Ich-Erzählerposition mit der personalen des Marco W. (Spiegel) und mit dem Wissen (auktorial), dass sein Kollege letztlich mit seiner Aussage auch gemeint hat, dass er und seine religiöse Praxis Teil der gemeinsamen Arbeit, des gemeinsamen Seins seien. Letztlich machen Marco W.s Aussage, seine Gesten und ihre Wiedergabe von Ömer S. sowie dessen dynamische Selbstpositionierung die Unterscheidungen zwischen deutsch/türkisch und deutsch/islamisch zum Gegenstand der Beobachtung. Dass dieses Wissen mit einer Aussage wie, dass der Islam wie das Judentum und Christentum zu Deutschland gehörten, nicht politisiert werden kann, dass es sozusagen eine Oberflächen- und Tiefenstruktur von Alltagswissen gibt und diese nur gesehen werden kann, wenn es Mittlerfiguren und Effekte des Dritten gibt, dass Aussagen in diesen Zusammenhängen im Verhältnis zu Praktiken (Gebet, Arbeit)

stehen, ist entscheidend, um für sich unterscheiden zu können, wer oder was rassistisch ist oder nicht. Als dann Marco W. später auch für seine Moschee spendet, weiß der Proband aus dem zusammen mit ihm Erlebten und über ihn In-Erfahrung-Gebrachten, dass dieser zwar ab und zu »am Rad« drehe, dies aber noch kein ausreichender Grund sei, um ihn als »Rassisten« zu identifizieren. Er weiß »nur«, dass er und Kollegen im Alltag »supergut« mit ihm klarkämen. Zu dieser für den Alltag wichtigen Urteilskraft verhilft ihm der verborgene konstituierende Mechanismus des Dritten, der keine Position innehat, »aber die Position auf beiden Seiten der Unterscheidung ins Verhältnis setzt, indem er sie zugleich verbindet und trennt«.

Spätestens hier sollte zur Disposition stehen, wer von den vorgestellten Personen und Figuren woke (»wach, bewusst«) durchs Leben geht und wer nicht. In jedem Fall sind Zuschreibungen und Stereotypen nicht das Problem, vielmehr was aus ihnen gemacht wird und ob und wie sie in Verhandlung kommen oder nicht. Dieser konkrete und mitunter realistische Blick auf Alltagssituationen in einem von Vielfalt geprägten Land entsteht erst dann, wenn wir nicht von vornherein Position beziehen, um dann auf unserem Standpunkt zu beharren, sondern wenn wir stattdessen darauf achten, was an geteiltem und nicht geteiltem Wissen das Spiel der Interaktionen begleitet, in welchem Verhältnis Gemeintes und Arten des Meinens in bestimmten Situationen stehen. Aus dem oben Dargelegten lassen sich folgende Empfehlungen für einen neuen Umgang mit Zuschreibungen und Diskriminierungserfahrungen ableiten.

FAZIT

Erstens: Stereotypen und Zuschreibungen sind nicht das Problem. Es können aber Situationen zu unversöhnlichen avancieren, wenn sie nicht in Verhandlung gebracht werden.

Zweitens empfiehlt es sich, bevor ein struktureller Rassismus unterstellt wird, Situationen genau in den Blick zu nehmen, sprich zu untersuchen, unter welchen Bedingungen was und wie gesagt oder gehandelt wurde. Im Hinblick auf das vorangehend Ausgeführte gilt der Grundsatz: Konkretisierungen helfen.

Drittens: Ehe von »zwei Seiten« die Rede ist, sollte in Augenschein genommen werden, was die zwei Seiten in ein bindendes oder trennendes Verhältnis setzt.

Viertens: Erfahrungen von Diskriminierungen oder Beleidigungen oder die Interpretation von Zuschreibungen sind wichtige soziale und gesellschaftliche Themen, die es in ihrer Vielfalt und Differenz zu thematisieren und nicht ausschließlich aus der Perspektive Betroffener wahrzunehmen gilt.

Fünftens: Die hier dargestellte Vielfalt an Erfahrungen und Reaktionen spiegelt sich im aktuellen Diskurs nirgends wider. In diesem wird mitunter die Frage nach der Herkunft bereits als rassistisch adressiert. Auch hier helfen Konkretisierungen, indem beispielsweise versucht wird, herauszufinden, wie Arten des Meinens mit dem Gemeinten zusammenhängen. Alle Menschen haben Gesichter. Und als ein altes Nomen actionis (Nomen der Handlung) schließt das Nomen Gesicht in seiner Bedeutungsbreite eine Vielfalt von Praktiken wie Sehen, Betrachten und Erscheinen im Angesicht eines anderen mit ein.¹⁴

Sechstens: Es gibt sehr viele positive Zeugnisse im Zusammenhang mit den von Migrant*innen gesammelten Erfahrungen, die sich nicht

nur in der Geschichte der Literatur und des Films der vergangenen 60 Jahre zeigen, sondern auch in alltagssolidarischen Handlungen beziehungsweise Äußerungen wie »Mach meinen Kumpel nicht an!«. Solche Zeugnisse lassen sich auch in dem kommunalen und niedrigschwelligen Veranstaltungsformat der Interkulturellen Woche auffinden. Es war eine der Hauptintentionen der Veranstalter der Interkulturellen Woche, den in den 1970er und 1980er Jahren aufkommenden polarisierenden Debatten um Zuwanderung Aufklärung entgegenzusetzen. Den Alteingesessenen sollte vor Augen geführt werden, wie die Arbeit der Ausländer zum westdeutschen Wohlstand beigetragen hatte. Diese Positivität in der Geschichte der Migration in der Bundesrepublik hat bedauerlicherweise in den dominierenden Diskursen um Rassismus und Postkolonialismus keinen Platz.

Und siebtens lässt sich aus den angestellten Analysen und Überlegungen der Schluss ziehen, dass es das Thema Diskriminierung zwar ernst zu nehmen gilt, doch die in dieser Hinsicht gemachten Erfahrungen nicht das Zentrum des Selbstverständnisses von Betroffenen bilden sollten. Ansonsten droht die Gefahr einer negativen Identität¹⁵, die sich nicht aus dem bereits gesellschaftlich Erreichten, sondern aus dem eigenen Verletztsein speist. Erst das Herauskommen aus dieser Affektlage und verfangenen Situation ermöglicht es, sich selbst und den anderen zu sehen und damit gemeinsam am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben.

- 1 Siehe hierzu: **Ezli, Özkan**: Geschichte und Gegenwart der Interkulturellen Woche, in:
→ www.migazin.de/2021/10/04/eine-zeitreise-geschichte-gegenwart-interkulturellen
- 2 Siehe hierzu: **Ezli, Özkan**: Narrative der Migration. Eine andere deutsche Kulturgeschichte, De Gruyter: Berlin 2022.
- 3 Bei den Namen der Proband:innen, bei ihren Berufs-, Ort- und Lokalbeschreibungen handelt es sich um Anonymisierungen, die aber den jeweiligen realen Lagen, Bedingungen und Ständen entsprechen.
- 4 **Özakın, Aysel**: Die Leidenschaft der anderen, Luchterhand 1983, S. 28f.
- 5 **Bazyar, Shida**: Drei Kameradinnen, Köln 2021, S. 57.
- 6 **Ebda.**, S. 60.
- 7 Siehe hierzu: **Stanzel, Franz K.**: Theorie des Erzählens, Göttingen 2008, S. 36.
- 8 **Benjamin, Walter**: Die Aufgabe des Übersetzers, Stuttgart 1992, S. 60.
- 9 **Simmel, Georg**: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung, Frankfurt am Main 1992, S. 115.
- 10 **Koschorke, Albrecht**: »Ein neues Paradigma der Kulturwissenschaften«, in: Eßlinger u.a. (2010): Die Figur des Dritten: Ein kulturwissenschaftliches Paradigma, Suhrkamp: Berlin 2010, S. 9–31, 16.
- 11 Siehe hierzu: **Ezli, Özkan**: Von der kulturellen zur negativen Identität. Ressentimentale Dynamiken in der aktuellen Migrationsliteratur, in: Islam in Europa. Institutionalisierung und Konflikt, Zeitschrift Soziale Welt. Hg. von Monika Wohlrab-Sahr und Levent Tezcan, S. 385–408.
- 12 Die Bedeutung der Unterscheidung schwarz/weiß in aktuellen deutschen Migrationsdiskursen, die es zuvor so nicht gab, untersucht Levent Tezcan in einer aktuellen Studie, die voraussichtlich Ende 2024 erscheinen wird.
- 13 Siehe hierzu: **Sanyal, Mithu**, Zuhause, in: Eure Heimat ist unser Albtraum, Ullstein 2019, S. 101–121. Siehe auch: Ataman, Ferda, Hör auf zu fragen! Ich bin von hier, Fischer 2019.
- 14 → <https://dwee.saw-leipzig.de/etymology/Gesicht/de>
- 15 **Ezli, Özkan**: Von der kulturellen zur negativen Identität. Ressentimentale Dynamiken in der aktuellen Migrationsliteratur, in: Islam in Europa. Institutionalisierung und Konflikt. Hg. von Monika Wohlrab-Sahr und Levent Tezcan, Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis, Nomos 2022, S. 385–404.

LESE-EMPFEHLUNGEN

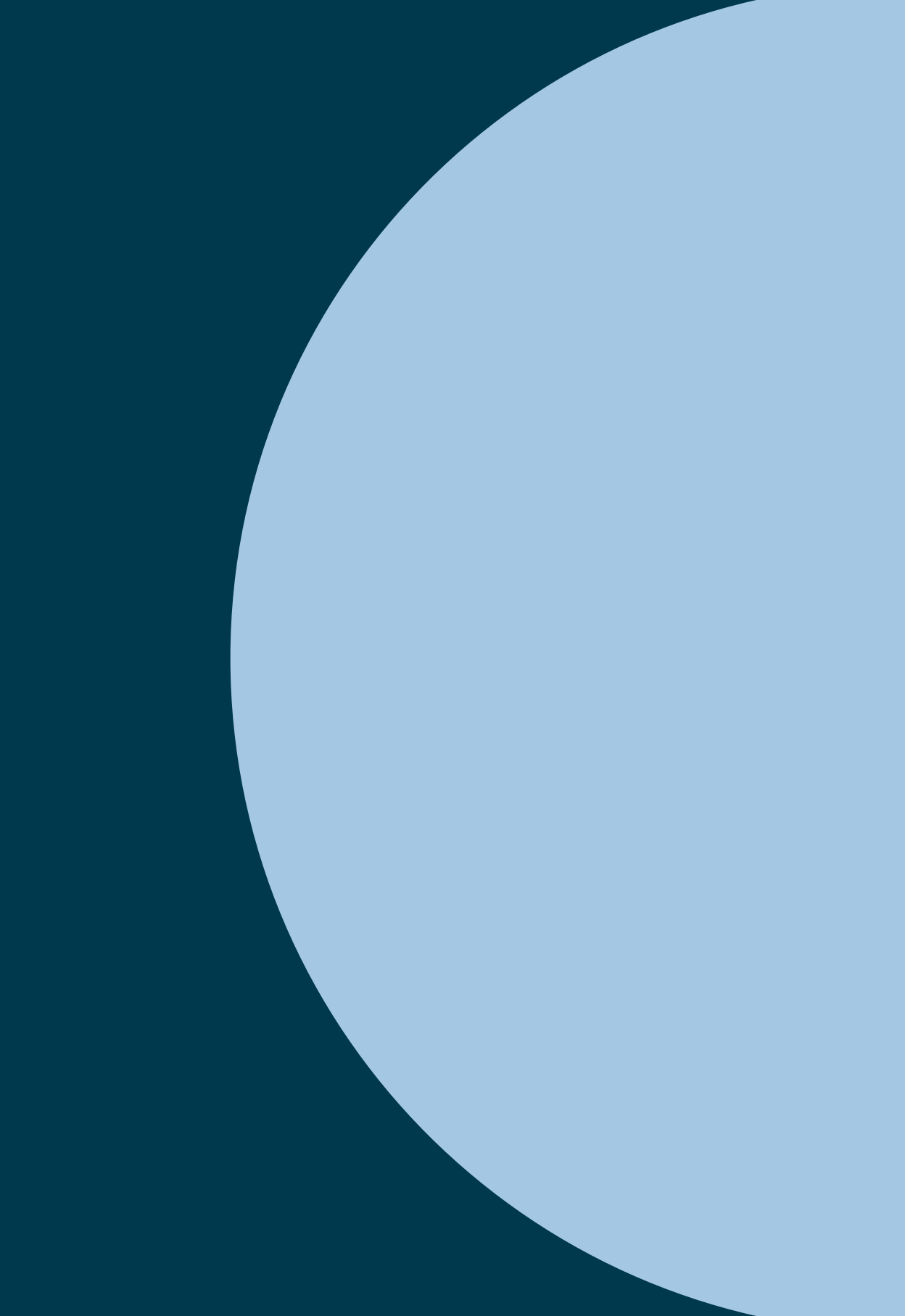
Lee, Harper: Wer die Nachtigall stört
(Orig.: To kill a mockingbird, 1960), Reinbek 2016.

Koschorke, Albrecht: Identität, Vulnerabilität und Ressentiment.
Positionskämpfe in den Mittelschichten, FGZ Working Paper Nr. 1
→ [https://fgz-risc.de/fileadmin/publikationen/2021/
fgz-wp_1_koschorke_identitaet-vulnerabilitaet-ressentiment.pdf](https://fgz-risc.de/fileadmin/publikationen/2021/fgz-wp_1_koschorke_identitaet-vulnerabilitaet-ressentiment.pdf)

Morrison, Toni: Menschenkind, Reinbek 1994.

Tezcan, Levent: Spielarten der Kulturalisierung,
Zeitschrift für Philosophie 2011.

Özdamar, Emine Sevgi: Die Brücke vom Goldenen Horn,
Köln 1999.



AUF ZWEI STÜHLEN STATT ZWISCHEN ALLEN

Zugehörigkeit in der
Einwanderungsgesellschaft

CORDULA HECKMANN

Ich bin in Rheinland-Pfalz geboren und zur Schule gegangen, dann habe ich in Berlin studiert und die 40 Jahre meines Berufslebens in der Berliner Schule zugebracht, den größten Teil davon im Bezirk Neukölln. Bin ich nun eine Berlinerin und habe ich für Neukölln den nötigen Stallgeruch? Häufig musste ich erleben, dass man als besonders kompetent und glaubwürdig galt, sofern man erzählen konnte, dass man in Neukölln geboren oder mindestens zur Schule gegangen sei. Nein, da konnte ich nicht mithalten, meine Kompetenz und Leistung standen deshalb gefühlt unter Vorbehalt. Gibt es für mich als Zugezogene ein Zugehörigkeitsgefühl für die Stadtgesellschaft? Ja, unbedingt, denn ich spreche die Sprache der Mehrheitsgesellschaft und habe den gemeinsamen geschichtlichen, kulturellen und religiösen Hintergrund. Damit besaß ich alle wesentlichen Voraussetzungen, um anerkannter Teil der Gesellschaft zu sein. Davon ausgehend kommen wir nun zum Thema Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft.

Die allermeisten der Schüler:innen der Rütli-Schule, die ich bis 2023 geleitet habe, bringen nicht die Sprache und den kulturellen Hintergrund der Mehrheitsgesellschaft mit. Ihre Familien kamen aus ganz verschiedenen Teilen der Welt zu uns nach Deutschland. So haben viele Schüler:innen in den Jahrgängen 7 bis 13 ihre Wurzeln in der Türkei, in den verschiedenen Ländern Südosteuropas oder in Afghanistan. Die größte Gruppe stellen die Schüler:innen mit arabischen, vielfach auch palästinensischen Wurzeln. Zu Hause sprechen die Kinder meist ihre Familiensprache. Trotz einiger Bemühungen, die Sprachförderung schon in der Kita zu professionalisieren, kommen die Kinder meist ohne gesicherte Deutschkenntnisse in die Schule. Bei der Alphabetisierung in der Schule bleibt ihre Familiensprache meistens außen vor und die Eltern fallen damit als Hilfslehrer:innen aus. So bleibt für sie die deutsche Sprache während ihrer gesamten schulischen Karriere ein Handicap und die Schulen sind gefordert, Konzepte zu entwickeln, die dem entgegenwirken. In allen Berliner Gemeinschaftsschulen, so auch in der Rütli-Schule, gibt es keine äußere Leistungsdifferenzierung. So lernen leistungsstarke Schüler:innen und Kinder mit einem Förderstatus, zum Beispiel im Bereich Lernen, mit- und voneinander. Diese große Leistungsspreizung der Schüler:innen und die damit verbundene Notwendigkeit, den Unterricht zu individualisieren, ist für die Lehrkräfte

eine große Herausforderung. Sie sprechen verschiedene Familiensprachen und haben genauso viele unterschiedliche soziale, kulturelle und religiöse Hintergründe.

»Die Schule der Nation ist die Schule«, hat Willy Brandt 1969 gesagt. Nachdem der Marktplatz als gesellschaftlicher Mittelpunkt ausfällt, kann man feststellen, dass die Schule der einzig verbliebene Ort ist, wo die gesamte Vielfalt unserer Gesellschaft mit all ihren Herausforderungen ankommt. Dort lernen und leben die Kinder in all ihrer Verschiedenheit zusammen und im besten Fall werden die Grenzen der vielbeschworenen Bubbles überwunden. Dort kommen, dort müssen die sehr unterschiedlichen Lebenswelten zusammenkommen. Darin liegen die große Bedeutung und die große Chance, die der Lernort Schule in unserer Einwanderungsgesellschaft bietet. Dieses Potenzial müssen wir nutzen, um einander zuzuhören, einander besser zu verstehen und für unsere freiheitliche demokratische Grundordnung zu werben. Welche sehr praktischen Schritte dabei möglich sind, werde ich im Folgenden erläutern.

HETEROGENITÄT ALS CHANCE

Seit Jahren weisen alle Analysen der Bildungsforschung auf den unmittelbaren Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg hin. Frühe Selektion, wie sie in Deutschland immer noch mehrheitlich nach Klasse 4 geschieht, verfestigt diesen Befund. Kinder und Jugendliche gerade aus armen und migrantisch geprägten Familien sind die Verlierer eines Systems, das auf Auslese setzt. Für uns am Campus Rütli war deshalb die Entscheidung für die Schulform Gemeinschaftsschule, in der die Schüler:innen von Jahrgang 1 bis 10 ohne äußere Leistungsdifferenzierung mit- und voneinander lernen, nur konsequent. Den großen Herausforderungen, die das Unterrichten in einer inklusiven Lerngruppe mit einer großen Leistungsspreizung an die Pädagog:innen stellt, haben sich diese mit großem Engagement und mit unterschiedlichen Konzepten gewidmet. So wird in den Jahrgängen 1 bis 6 in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen ohne Ziffernnoten gelernt. In der Mittelstufe ist das jahrgangsübergreifende Lernen ein optionales Angebot. Zugleich werden Fördergruppen in den unterschiedlichen Bereichen gebildet, die auch für die schwächsten

Schüler:innen erfolgreiches Lernen ermöglichen sollen, ohne sie dauerhaft von ihrer Lerngruppe zu trennen. Das Umarmen der Heterogenität und der Diversität fängt also damit an, dass man Verschiedenheit in all ihren Facetten nicht nur aushält, sondern den Blick fest auf Möglichkeiten und Chancen richtet. Ohne dass sich jedes Kind und jede:r Jugendliche mit ihren:seinen besonderen Begabungen und ihrer:seiner besonderen Biografie als wichtiger Teil einer Gemeinschaft begreift, kann kein Zugehörigkeitsgefühl entstehen. Es geht also nicht um Auslese und Segregation, sondern um eine Gemeinschaft, in der Kinder und Jugendliche ermutigt werden, ihre unterschiedlichen Potenziale bestmöglich zu nutzen.

MEHRSPRACHIGKEIT – WEG VOM DEFIZIT

Ein großes Potenzial der Schüler:innen mit anderem kulturellen Hintergrund ist ihre Mehrsprachigkeit. In der Hierarchie der Sprachen wird die türkische oder arabische Sprache allerdings nicht sehr hochgeschätzt. Die Bewunderung für Menschen, die neben Deutsch auch noch Englisch, Französisch oder Spanisch beherrschen, bleibt hier vielfach aus. Immer wieder wird bedauernd festgestellt, dass weder die Familiensprache noch die Zielsprache Deutsch ausreichend gut von den Schüler:innen beherrscht würden. Was macht man nun mit dieser Erkenntnis? Immerhin ist Deutsch die Sprache, in der Schulabschlüsse erworben werden und die den Menschen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sichert. Am Campus Rütli war es uns deshalb von Anfang an wichtig, die Mehrsprachigkeit unserer Schüler:innen zu nutzen, auch um ihre bildungssprachlichen Kompetenzen zu fördern. Und so haben wir in der Zusammenarbeit mit der Volkshochschule Neukölln muttersprachliche Türkisch- und Arabischkurse eingeführt. Die Kurse werden von den Schüler:innen freiwillig und zusätzlich belegt. Bestehen die Schüler:innen am Ende ihrer Schulzeit eine externe Prüfung auf B1- Niveau, dann wird ihre Familiensprache als zweite Fremdsprache in der gymnasialen Oberstufe anerkannt. Damit wird ihre Herkunftssprache aus der Schmutzecke geholt und als das anerkannt, was sie ist – ein Gewinn. Darüber hinaus sind die Türkisch- und Arabischkurse auch eine Geste gegenüber der Herkunftskultur der Schüler:innen und ihrer Eltern. All das hat uns nicht davon entbunden, ein klug durchdachtes und in der Breite der Schule verankertes Sprachbildungskonzept zu imple-

mentieren, das die bildungssprachlichen Hürden, wie zum Beispiel die Fachsprache, in den Blick nimmt. So werden Kleingruppen nach unterschiedlichen Sprachniveaus gebildet, um sie stärker an ihren persönlichen Bedarfen zu fördern. Eine weitere Maßnahme besteht darin, die Fünfschritt-Lesemethode verbindlich für alle Klassen einzuführen. Ein anderes Beispiel ist der Umgang mit Operatoren, also mit handlungsinitiierenden Verben, wie zum Beispiel »beschreiben« oder »analysieren«. Sie werden entsprechend den Anforderungsniveaus in den verschiedenen Jahrgangsstufen zum Unterrichtsgegenstand gemacht.

ELTERN ALS ERZIEHUNGSPARTNER:INNEN

Die Berliner Schule setzt ausdrücklich auf die Beteiligung und Mitsprache von Eltern in der Schule. Aber gerade in Schulen, die mehrheitlich von Schüler:innen anderer kultureller Herkunft besucht werden, hört man immer wieder: »Wir erreichen unsere Eltern nicht.« Auch für die Gemeinschaftsschule auf dem Campus Rütli würde diese Aussage stimmen, wenn wir ausschließlich auf die schulgesetzlich geregelte Mitwirkung von Eltern in den verschiedenen Konferenzen und Elternabenden gesetzt hätten. Um dem Anspruch der Schule, die Eltern als Erziehungspartner:innen willkommen zu heißen, gerecht zu werden, mussten wir andere Formate des Austausches schaffen. Halbjährlich laden wir deshalb die Eltern zu einem Lernentwicklungsgespräch ein, bei dem die Klassenleitung, der:die Jahrgangserzieher:in und wenn notwendig auch die Verantwortlichen für die Elternarbeit anwesend sind. Damit erreichen wir über 90 Prozent aller Eltern und machen die Schule auch für sie zu einem Ort der Begegnung. Dort kommen wir ins Gespräch über Gelingendes, aber auch über Schwieriges. So versuchen wir Vertrauen und Zugehörigkeit zu schaffen für eine Institution, die Deutschland in besonderer Weise repräsentiert. Dort werden ihre Kinder nicht nur auf Ausbildung und Studium vorbereitet, sondern auch auf die Anforderungen einer offenen und pluralen Gesellschaft.

Darüber hinaus findet zweimal in der Woche unter der Leitung der Elternbegleiterin ein Elternfrühstück statt. An diesem Frühstück nehmen, soweit das möglich ist, auch Pädagog:innen und die Schulleitung teil. Viele Mütter kommen, um bei gutem Essen ins Gespräch über ihre Themen zu kommen.

Da geht es auch um Fragen rund um die Schule. Wie geht das mit den Abschlüssen? Wie müssen wir das, was auf den Zeugnissen steht, interpretieren? Was nehmen wir Eltern aktuell atmosphärisch in der Schule wahr? Einmal tauchte zum Beispiel das Thema Pubertät auf und die damit verbundenen familiären und schulischen Herausforderungen. Das war ein guter, gemeinsam verabredeter Anlass, Jugendamtsmitarbeitende zum nächsten Elterntreffen einzuladen. Sie konnten in entspannter Atmosphäre ihre Beratungsangebote vorstellen. Leider haben gerade Eltern aus migrantischen Milieus Angst vor dem Jugendamt. Wird doch vielfach erzählt, dass das Jugendamt die Möglichkeit habe, ihnen ihre Kinder wegzunehmen. Die genaueren Umstände, nämlich dass eine Kindeswohlgefährdung dafür vorliegen müsste, bleibt dabei im Unklaren. Die anwesenden Mütter lernten, dass das Jugendamt vor allem die Aufgabe hat, sie und ihre Kinder auch in schwierigen Zeiten zu begleiten und zu unterstützen. Natürlich ist damit die Hoffnung verbunden, dass diese Informationen in der Community weitergetragen werden, damit diese Angebote für viele nutzbar werden.

CHANCEN DES GEBUNDENEN GANZTAGS

In der Gemeinschaftsschule auf dem Campus Rütli lernen die Kinder und Jugendlichen im rhythmisierten Ganzttag von 8.00 Uhr bis 16.00 Uhr. Der damit verbundene Wechsel zwischen formellem und informellem Lernen eröffnet viele Möglichkeiten, den Schüler:innen für ihre Interessen und Fragen Raum zu geben. So haben sie zwei Stunden pro Woche »Soziales Lernen« bei den Sozialpädagog:innen, zum Teil auch zusammen mit den Klassenlehrer:innen, um in der Gruppe beispielsweise einen gemeinsam verabredeten Umgang mit Konflikten oder Mobbing zu finden. Gerade in einer Schule, in welcher Kinder und Jugendliche völlig verschiedener Herkunft zusammen lernen, braucht es einen Aushandlungsprozess, der den Zusammenhalt und die Zugehörigkeit fördert. Diesem Gedanken folgt auch die im Stundenplan verankerte Klassenratsstunde, in der Regeln verabredet, Konflikte gelöst und Verabredungen getroffen werden. Daneben gibt es Mädchen- und Jungengruppen, in denen unterschiedlichen Problemlagen und Sichtweisen im Zentrum stehen. Aus dem Ganzttag heraus wurde auch die Comeback-Gruppe gegründet, um nach Corona die schul-

distanzierten Jugendlichen wieder für die Schule zu gewinnen. Gerade Kinder und Jugendliche aus armen Familien, denen am Anfang der Pandemie häufig die Technik für den Online-Unterricht nicht zur Verfügung stand, waren besonders gefährdet, aus dem schulischen Blickfeld zu geraten. Es war unbedingt notwendig, sie schnell wieder in die Schule und in das damit verbundene soziale Umfeld zu holen. Dafür brauchte es bei manchen Schüler:innen ein alternatives, stärker sozialpädagogisch orientiertes Angebot. So stärkt auch die Ausbildung etwa zu Schulmediator:innen oder zu Schulsanitäter:innen ihre Kompetenzen in sehr unterschiedlichen Bereichen. All das macht der gebundene und rhythmisierte Ganzttag möglich. Die Schüler:innen sollen sich als Teil dieser Gesellschaft fühlen und so auch außerhalb von Schule selbstbewusst ihren Weg gehen.

ZWISCHEN GLAUBEN UND ZWEIFELN

Die deutsche Politik hat sich der Realität, eine Einwanderungsgesellschaft zu sein, jahrzehntelang verweigert und damit viele Chancen gelingender Integration nicht genutzt. Nun wird häufig, wenn Integration nicht gelingt, darauf hingewiesen, dass Integration keine Einbahnstraße sei. Das ist richtig. Das entbindet uns aber nicht von der Anerkennung dessen, dass Kinder und Jugendliche noch keine gesicherte Orientierung und Wertehaltung haben. Neben Wissensvermittlung ist das genau die Aufgabe von Schule. Können in den herkömmlichen Strukturen interessante und glaubwürdige Angebote für Kinder und Jugendliche geschaffen werden, die in zwei Welten leben, nämlich in der ihrer Eltern mit den entsprechenden kulturellen und religiösen Prägungen und in der der deutschen Mehrheitsgesellschaft, einer pluralen, auf Mitwirkung basierenden, offenen Demokratie? Diese beiden Welten in einen gewinnbringenden Dialog zu bringen, ist die Herausforderung, vor der unsere Gesellschaft steht. Kitas, Schulen und Jugendfreizeiteinrichtungen kommt dabei eine zentrale Rolle zu. Obwohl wir all das wissen, unterrichten wir immer noch Klassen und keine Schüler:innen, unterrichten wir immer noch in Strukturen, die den Anforderungen einer Schule in einer Einwanderungsgesellschaft nicht gerecht werden. Neben das herkömmliche Curriculum müssen Angebote treten, in denen Kinder und Jugendliche anderer kultureller Herkunft die Möglichkeit haben, ihre Fragen zu stellen und ihre Sichtweise einzubringen.

Nur so scheint es möglich, ihnen eine Stimme zu geben, damit sie ein Gefühl der Zugehörigkeit entwickeln können. Menschen aus aller Herren Länder kommen nach Deutschland und bringen die Probleme und Sichtweisen ihrer Heimatländer mit. In einer globalen Welt mit ihren großen Informationsmöglichkeiten erreichen alle Konflikte unmittelbar Deutschland. Das kann man auch jetzt wieder rund um die Ereignisse im Nahen Osten beobachten. In dieser emotional hoch aufgeladenen Stimmung ist es schwierig, in ein konstruktives Gespräch zu kommen. Der Kurs »Israel – Palästina«, den Schüler:innen der Gemeinschaftsschule auf dem Campus Rütli seit einigen Jahren in den Jahrgängen 9 und 10 besuchen können, reagiert darauf.¹ In ruhigeren Zeiten sollen Schüler:innen über ihre Gefühle sprechen können, verschiedene Perspektiven einnehmen lernen und Faktenwissen erwerben. Über gesichertes Fachwissen zu diesem Thema allerdings verfügen auch die deutschen Lehrkräfte leider oft nicht. Das ist ein Grund, weshalb sich die Lehrer:innen, wenn sie von diesen Weltereignissen eingeholt werden, überfordert fühlen und auch sonst dieses Thema gern umgehen. Aus dem Kurs »Israel – Palästina« sind zwei Israelreisen entstanden, an denen mehrheitlich arabisch- oder palästinensischstämmige Jugendliche teilnahmen. Auf diesen Reisen fanden viele Begegnungen statt, die für die Schüler:innen überraschend waren und sie zum Nachdenken anregten. Diese wurden zusammen mit starken Kooperationspartnern wie IBiM e.V. (Intersektionales Bildungswerk e.V.) und KlG A e.V. (Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus e.V.) gut vor- und nachbereitet. Außerdem entstand der preisgekrönte Comic »Mehr als zwei Seiten«, der inzwischen als Unterrichtsmaterial zum Thema Antisemitismus Bildungseinrichtungen bundesweit zur Verfügung steht.

Auch die Zusammenarbeit mit me2respect in der Bekämpfung von Antisemitismus und Rassismus war immer hilfreich. Ein Imam und Rabbi sprechen gemeinsam über ihre Religionen. Dabei kommen sie mit den Schüler:innen über ihre Religion und ihre Weltsicht in ein sowohl informatives als auch nachdenkliches Gespräch.

Viele Menschen, auch unsere Schüler:innen, haben eine klare Meinung zu etwas. Häufig können sie aber auf Nachfrage ihre Meinung nicht begründen. Sie versichern aber, sie glaubten fest an das, was sie behaupten. Häufig spiegelt ihr Wissen nur eine einzige Perspektive. Mit ihren oft demonstrativen Äußerungen, wie zum Beispiel das Rufen von »Du Jude« oder »Was du fastest nicht? Du bist kein richtiger Moslem«, stellten sie die Campus-Lehrer:innen vor folgende Frage: Welches schulische Angebot braucht es, dass die Schüler:innen das Feld der Provokation verlassen und in einen kontroversen, aber wichtigen Dialog eintreten? Die Brücke sollte geschlagen werden zwischen ihrer Herkunftskultur, der die Schüler:innen oft auch entfremdet sind, und den Werten einer offenen, pluralen und demokratischen Gesellschaft. Es geht in dem Oberstufenkurs »Glauben und Zweifeln« allgemein um das Menschsein und viele universelle Fragen: Was hat uns zu dem gemacht, wer wir sind? Wer werden wir morgen sein? Und vielleicht am wichtigsten: Wie wollen wir zusammenleben? Die Antwort lautet, indem wir Zweifel zulassen, an unserer eigenen Haltung, unseren Überzeugungen und Handlungen. Die Autoren dieses Kurses, Tobias Nolte und Giorgio Paschotta, formulierten das folgendermaßen:

»Wir wollen mit unseren Schülerinnen und Schülern über diese Themen (zum Beispiel Religion, Geschlechterrollen, Nahostkonflikt, Rolle der Medien) nicht nur [dann] reden, wenn die Nachrichtenlage es gerade unausweichlich macht und die Situation dementsprechend emotional aufgeladen ist. Stattdessen wollen wir im Zusatzkurs [...] einen Diskussionsraum schaffen, in dem sich Denken, Haltungen und Weltbilder auf Basis einer guten Beziehung, gegenseitigen Vertrauens und somit eines ehrlichen Austauschs entwickeln können. Der Zusatzkurs ›Glauben und Zweifeln‹ reagiert auf das tiefe Bedürfnis unserer Schülerinnen und Schüler, sich vom Ausgangspunkt ihrer Lebenswelt Gedanken über die Welt und die Gesellschaft zu machen, in die sie gerade hineinwachsen.«²

Ist damit alles gut? Leider nein, aber die Schüler:innen merken, dass sie Teil dieser Gesellschaft sind und sich zugehörig fühlen dürfen. Wir wissen auch, dass es nur ein erster Schritt auf einem langen Marsch zu einem guten Miteinander ist.

ES BRAUCHT EIN DORF ...

Die Schule ist neben der Familie aber nicht der einzige Sozialisationsort für Kinder und Jugendliche. Auch der Sozialraum mit seinen vielfältigen Möglichkeiten und Angeboten ist für sie ein wesentlicher Anker, um Zugehörigkeit zu empfinden. Nachmittags besuchen viele der Campus-Schüler:innen, aber auch solche anderer umliegender Schulen die Jugendfreizeiteinrichtung Manege. Ihr Jugendparlament ist Ausdruck gelebter Demokratie. Entgegen vieler anders lautender Stimmen suchen die Schüler:innen schulischen Erfolg und nehmen deshalb auch kostenfreie Lernangebote sehr gern an. So auch die der Manege. Gleichzeitig muss die Manege immer wieder die enge Zusammenarbeit mit der Schule und damit ihr ressortübergreifendes Arbeiten rechtfertigen. Der ausdrückliche Wunsch der Kinder und Jugendlichen schützt sie nicht vor dieser Kritik. Tatsächlich aber hat diese enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Schule und der Jugendfreizeiteinrichtung Manege die Kinder und Jugendlichen des Campus durch die schwere Corona-Zeit geführt. Diese Zusammenarbeit hat nicht nur geholfen, ihre schulische Anschlussfähigkeit zu erhalten, sondern konnte den Schüler:innen auch die Gewissheit vermitteln, dass sie sehr wichtig für uns sind. Es war das ganze Dorf, das es brauchte, um sie nicht zu verlieren.

Im Sozialraum kann man das gut zusammen meistern. Genauso wie auch Übergänge gemeinsam gestaltet werden können – von der Kita in die Grundschule, von der Grundschule in die weiterführende Schule und dann in den Beruf oder das Studium. Gerade in den Übergängen verlieren wir oft Kinder aus sozial benachteiligten Familien, deren Eltern keinen qualifizierten Schulabschluss besitzen. Aufgabe von Bildungseinrichtungen ist es, Kinder und Jugendliche stabil und zugewandt durch diese schwierigen Phasen zu begleiten. Nur so können diese sich aufgehoben und dem Gemeinwesen zugehörig fühlen. Wir müssen verstehen, dass Bildung in der Einwanderungsgesellschaft mehr professions- und ressortübergreifendes Denken und Handeln verlangt. Schulen, wenn sie sich auf den Weg machen, haben großartige Kooperationspartner an ihrer Seite. So wie es das afrikanische Sprichwort sagt: »Um ein Kind aufzuziehen, braucht es ein ganzes Dorf.«

FAZIT

Sebastian Engelbrecht hat in seinem Kommentar vom 23. Oktober 2023 im Deutschlandfunk³ gesagt, es brauche, um gegen den Antisemitismus zu kämpfen, den Dreiklang von Bildung, Begegnung und Austausch. Dieser Analyse folgt die Gemeinschaftsschule auf dem Campus Rütli schon sehr lange. Trotzdem ist das Interesse an unserem Konzept immer dann am größten, wenn Konflikte in unterschiedlichen Teilen der Welt wieder einmal kurz vor der Eskalation stehen. Das ist schade, denn wir wissen, die Weltlage und die Herausforderungen rund um Integration werden uns immer wieder einholen. Erst unter dem Druck der Ereignisse darüber nachzudenken, wie wir junge Menschen anderer Herkunft in einen gewinnbringenden Diskurs bringen und sie von unserer pluralen und offenen Gesellschaft mit ihren Werten überzeugen können, ist kein erfolversprechendes Konzept.

Was folgt aus alledem: Die Lebenswelt von jungen Menschen mit Migrationserfahrung muss sich in den Schulen wiederfinden. Wir müssen Schulen und Jugendfreizeiteinrichtungen stärken. Wir brauchen demokratiefördernde Projekte mit kompetenten und gut informierten Fachleuten. Diese Projekte sind jedoch meist nicht nachhaltig finanziert und fallen schnell, wenn Haushaltskürzungen notwendig erscheinen, dem Spardiktat zum Opfer. Was tatsächlich passieren müsste, wäre, Schulen und Jugendfreizeiteinrichtungen so auszustatten, dass sie ihrem Anspruch, Kinder und Jugendliche individuell zu fördern, gerecht werden können.

Die lang bewährten und wichtigen demokratiefördernden Projekte müssen aus dem Vorbehalt der temporären Finanzierung genommen werden. Schulen und Jugendfreizeiteinrichtungen brauchen dringend diese Expertise von außen.

Am Ende geht es um Haltung, aber auch um die Ressourcen, um innerhalb der Einwanderungsgesellschaft eine gute Bildung und ein Zugehörigkeitsgefühl zu ermöglichen. Das darf man auch dann nicht vergessen, wenn die Weltlage, was wir alle hoffen, sich bald wieder etwas beruhigt. Wertevermittlung lebt von Glaubwürdigkeit, die aber kann man nur in der Kontinuität und einem vertrauensvollen und geübten Miteinander herstellen.

1 Weitere Informationen:

Mehr als zwei Seiten → <https://mehrals2seiten.de>

Der Nahostkonflikt im Unterricht: Mehmet Can vom Campus Rütli zu Gast bei ufuq.de Couch Talk, 23.02.2022 → www.ufuq.de/aktuelles/der-nahostkonflikt-im-unterricht-mehmet-can-vom-campus-ruetli-zu-gast-beim-ufuq-de-couch-talk

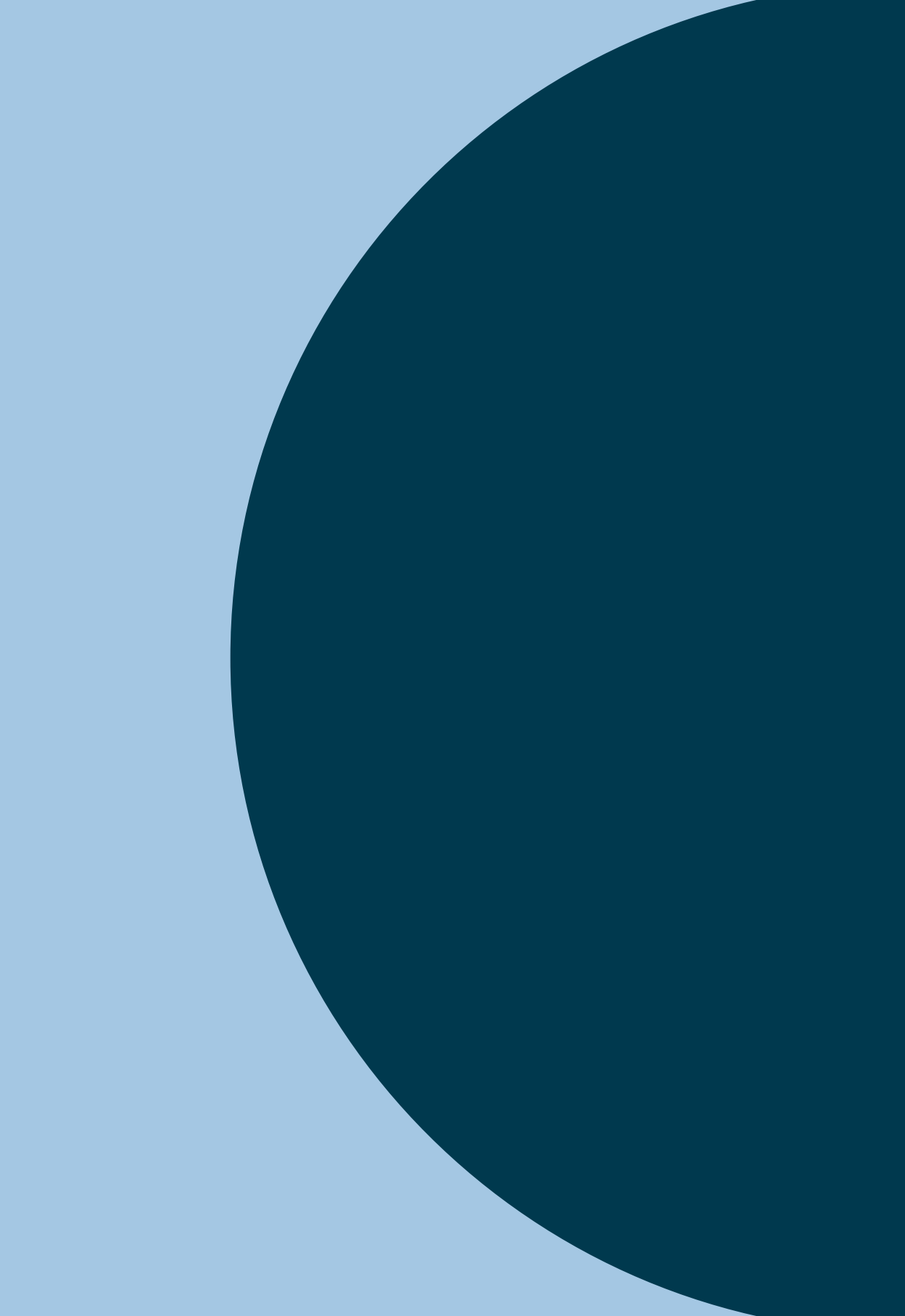
Wiebke Hollersen: Schülerin der Rütli-Schule: »Ich will nicht, dass man mich als Anhängerin der Hamas bezeichnet«, Berliner Zeitung, 22.10.2023, 5.56 Uhr.
→ www.berliner-zeitung.de/mensch-metropole/ruetli-schule-in-berlin-neukoelln-was-lehrer-und-schueler-ueber-gaza-israel-und-verbotene-demos-sagen-li.2151214

2 **Nolte, Tobias/Paschotta, Giorgio:** Vorstellung des Zusatzkurses »Glauben und Zweifeln«. In: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.): Fachbrief Nr. 40. Themenschwerpunkt Islamfeindlichkeit und Islamismus – Konsequenzen für die politische Bildung in Schulen, Berlin 2021. S. 8–12.

3 **Sebastian Engelbrecht:** Kommentar zum Kampf gegen Antisemitismus: Bildung und Begegnung. Deutschlandfunk. Kommentare und Themen der Woche. 23.10.2023, 19.07 Uhr.
→ www.deutschlandfunk.de/kommentar-zum-kampf-gegen-antisemitismus-bildung-und-begegnung-dlf-fa819f03-100.html

LESE-EMPFEHLUNGEN

Cordula Heckmann: Gebt die Kinder nie auf! Was wir am Beispiel der Rütli-Schule über Bildung lernen können, München 2023.



EIN »BRAVE SPACE« FÜR ALLE!

Jouanna Hassoun über den Nahostkonflikt
an deutschen Schulen und die Perspektiven
von Zugehörigkeit in der deutschen
Migrationsgesellschaft

JOUANNA HASSOUN ist Geschäftsführende Vorständin von Transaidency e.V., einer NGO, die seit 2015 humanitäre Hilfe in vielen Krisengebieten der Welt organisiert hat. Im Bildungsbereich arbeitet sie in unterschiedlichen Kontexten zum Nahostkonflikt, zum Beispiel bei »Make Hummus Not Walls« oder für das Projekt »Jugend für die Zukunft stärken«. Gemeinsam mit dem deutschjüdischen Aktivistin Shai Hoffmann (Gesellschaft im Wandel) hat sie die Israel-Palästina-Bildungsvideos realisiert. Seit dem Angriff der Hamas am 7. Oktober 2023 sind daraus die »Trialoge – Eine Deutschpalästinenserin und ein Deutschjude mit israelischen Wurzeln gehen gemeinsam an Schulen« entstanden.

Während wir an dieser Publikation noch arbeiteten, fanden in Deutschland infolge des Krieges zwischen der Hamas und Israel nach dem 7. Oktober 2023 viele Demonstrationen und Vorfälle statt, die in aufwühlender bis verstörender Weise die immense Tragweite vor Augen führten, die der Nahostkonflikt für Menschen palästinensischer Herkunft, Juden und Jüdinnen sowie Menschen aus arabischen Ländern und muslimischen Glaubens für ihr Leben und das Zusammenleben in Deutschland hat.

Aus aktuellem Anlass haben wir daher ein langes Gespräch mit Jouanna Hassoun über ihre Arbeit mit Jugendlichen geführt. Wir bedanken uns an dieser Stelle ausdrücklich, dass sie sich so kurzfristig Zeit dafür genommen hat. Das Gespräch führten Hassan Asfour, Savita Dhawan und Christoph Müller-Hofstede am 17. November 2023 in Berlin.

Kannst du uns kurz die Idee und den Ansatz eurer Arbeit im Kontext des Nahostkonflikts beschreiben?

Unser Ansatz ist immer partizipativ, das heißt, wir beziehen unsere Zielgruppen immer aktiv mit in die Gestaltung der Formate, der Workshops etc. ein. Und wir arbeiten (fast) immer mit gemischten Teams, also mit jüdisch-muslimischen oder israelisch-palästinensischen Teams. Ich selbst arbeite mit Shai Hoffmann zusammen, einem deutschjüdischen Schauspieler, Musiker und Unternehmer. Neben unserer Bildungsarbeit organisieren wir schon seit Jahren im Rahmen von Transaidency e. V. humanitäre Hilfe – wir haben in den letzten Jahren Hilfe nach Syrien, Afghanistan, aber auch in die Ukraine und nach Gaza geschickt. Das war die Ausgangsidee unserer Gründung 2015. Vieles läuft bei uns nach wie vor ehrenamtlich.

Ihr verfolgt also zwei Schwerpunkte: humanitäre Hilfe und Bildung. Wo siehst du die Verbindung?

Wir schauen immer primär auf das, was man »Menschlichkeit« nennen könnte, also das, was uns über alle ethnischen, kulturellen, religiösen oder andere Trennungslinien miteinander verbindet, wir leben die Vielfalt und die Pluralität, die sich in Deutschland auch in vielen anderen Städten wiederfindet.

Beim Thema Bildung geht es uns um die Perspektiven von jungen Menschen, für die sind Vorbilder wichtig, die einen sogenannten »Migrationshintergrund« haben.

Eigentlich soll unser Hintergrund gar keine Rolle spielen, wir wollen vor allem positive Ergebnisse erreichen. Wir geben Jugendlichen auch Orientierung, welchen Beruf oder welches Studium sie machen könnten. Da haben wir schon tolle Erfolge gehabt, zum Beispiel haben wir zweimal eine Spende für unsere humanitäre Hilfe erhalten von einer jungen Frau, die inzwischen ihr eigenes Geld verdient und sich bedanken wollte, dass wir sie in einer gewissen Phase der Berufsfindung gut unterstützt haben.

Wir würden gerne mehr über die Motivation und Rahmenbedingungen eurer Arbeit an den Schulen erfahren. Wie sehen eure Formate aus und was leitet dich bei der Arbeit mit deinem israelisch-deutschen Partner? Mit welcher Altersklasse arbeitet ihr hauptsächlich in Schulen?

2018 haben wir das Projekt »Make Hummus not Walls« ins Leben gerufen. Das ist ein partizipatives Projekt zum Nahostkonflikt mit jüdisch-muslimischen oder israelisch-palästinensischen Tandems. Wir arbeiten in Workshops zu Themen wie Antisemitismus, jüdisches Leben, palästinensisches Leben, muslimisches Leben, Antidiskriminierung und natürlich zum Nahostkonflikt. Wir machen gemeinsam Hummus, kommen darüber auch zu persönlichen Bezügen ins Gespräch. Im Moment fehlt uns die Finanzierung, daher müssen das die Schulen selbst bezahlen. Im Rahmen des Projekts »Berlin Makes Hummus not Walls« sind in Zusammenarbeit mit Shai Hoffmann (Gesellschaft im Wandel) 2020 die Bildungsvideos zum Thema Israel-Palästina entstanden. Er kam auf uns zu und fragte, ob wir das gemeinsam realisieren möchten, da er mit seiner Idee zu den Israel-Palästina-Bildungsvideos bei Ministerien und Stiftungen keine Förderung erhalten hat.¹ Dazu haben wir Begleitmaterial von fast 500 Seiten produziert. Inhaltlich konzentrieren wir uns stark auf das Thema Identität: jüdische und palästinensische Identität sowie den Umgang mit Emotionen zum Nahostkonflikt. Leider wird das oft vernachlässigt, obwohl es kaum einen Konflikt gibt, der so stark emotionalisiert wie der Nahostkonflikt. Jeder ergreift sofort Partei: Viele Deutsche – vollkommen berechtigt aus der deutschen Geschichte heraus und aufgrund der Shoah – sagen spontan: Wir müssen Israel und das jüdische Leben beschützen. Auf der muslimischen Seite heißt es: Palästina ist unser Land und unsere Heimat, und natürlich halten wir zu unseren muslimischen Freunden. Das ist natürlich vereinfacht, aber so ungefähr verlaufen die Frontlinien.

Nach dem 7. Oktober haben wir die Infos zu unseren Israel-Palästina-Bildungsvideos auf Instagram hochgeladen, als es zu einem Vorfall an einer Schule kam, bei dem die Emotionen in einer Dimension hochkochten, die einen manchmal zum Verzweifeln brachte. Umso wichtiger ist es uns, in

unsere Workshops auch Übungen zum Thema Gefühle einzubauen, damit touren wir aufgrund der vielen Anfragen durch halb Deutschland. Wir reden mit den Jugendlichen also primär über ihre Gefühle. Unser Konzept ist das Zuhören, Einordnen und Reflektieren – also sehr »basic« oder einfach – auf gut Deutsch gesagt.

Kommen denn alle zu Wort bei bis zu 50 Teilnehmenden?

Es kommen alle zu Wort. Niemand wird unterdrückt. Niemand wird mundtot gemacht, alle Gefühle haben Platz, die Wut hat Platz, die Verzweiflung, die Tränen haben Platz, wir haben bei fast allen Dialogen auch Menschen, die weinen, weil sie betroffen sind. Wir fangen damit an, dass wir anbieten, heute mit uns nur über ihre Gefühle zu sprechen. Dann erzählen wir, was der 7. Oktober 2023 und der Krieg in Gaza mit uns persönlich gemacht haben. Und dann arbeiten wir mit Emotionskarten, da kommt man sofort ins Gespräch.

Mit welcher Altersgruppe arbeitet ihr?

In der Regel mit Jugendlichen ab der 8. Klasse. Wir kriegen zwar viele Anfragen von Grundschulen, aber für die Arbeit mit Kindern sind wir nicht ausreichend qualifiziert.

Habt ihr deutliche Veränderungen gemerkt nach dem 7. Oktober? Gab es da einen Bruch, eine Zäsur im Vergleich zu Gesprächen vor dem 7. Oktober?

Eine Zäsur für wen, ist die Frage? Also, wenn du jetzt muslimische Menschen fragst, sagen sie dir: Warum eine Zäsur? Die Palästinenser werden doch eh seit 75 Jahren unterdrückt – also ich gebe das jetzt nur wieder, es sind nicht meine Worte. Die fragen sich, warum wird erst jetzt hingeguckt, warum hat man nicht vorher hingeguckt, obwohl die Palästinenser seit 75 Jahren unterdrückt werden? Und trotzdem sagen sie, natürlich finden wir das nicht gut, was die Hamas getan hat, keiner von uns befürwortet dieses Massaker. Ich habe bisher noch keinen gehört, der das gesagt hat.

Aber natürlich gibt es auch problematische Aussagen. Wir hatten das an einer Schule, wo drei junge Männer in der Oberstufe aus dem Koran rezitiert haben, wie man mit Juden umgehen müsse. Wenn jemand mit Koranversen kommt, die so rezitiert werden, dann begegnet uns das, was man »muslimischen Antisemitismus« nennen kann.

Aber das ist schon eine andere Ebene dann.

Genau, bei solchen Äußerungen brauchen wir Experten für Deradikalisierung.

Wie könnt ihr trotzdem kompetent mit so einer Situation umgehen?

Der Islam entstand im 7. Jahrhundert auf der arabischen Halbinsel, insbesondere in der Stadt Mekka. In Medina, einer anderen wichtigen Stadt in Arabien, nachdem Muhammad und seine Anhänger aus Mekka ausgewandert waren, gab es jüdische Gemeinschaften. Muhammad versuchte anfangs, eine Allianz mit diesen Gemeinschaften zu schmieden, und die ersten Offenbarungen des Korans ermutigten zur Zusammenarbeit mit den »Leuten der Schrift«, zu denen auch die Juden gehörten. Diese Beziehungen waren jedoch nicht immer harmonisch, und es kam zu Auseinandersetzungen: Im Laufe der Zeit verschlechterten sich die Beziehungen zwischen Muhammad und einigen jüdischen Stämmen in Medina. Es gab Konflikte, die zu Kriegen führten, wie beispielsweise zu der Schlacht von Badr und der Belagerung von Banu Quraish. Diese Konflikte hatten politische, wirtschaftliche und religiöse Ursachen. Es ist wichtig zu betonen, dass die Beziehungen zwischen dem Propheten Muhammad und den jüdischen Gemeinschaften in dieser Zeit komplex waren und nicht auf einfache Weise zusammengefasst werden können. Es gab sowohl Kooperationen als auch Konflikte, auf diese Geschichte nahmen viele Faktoren Einfluss.

Unser Ziel ist es, aus dieser religiösen Ebene und auch aus der politischen Ebene herauszukommen und immer wieder den Blick auf das Thema Menschlichkeit und Empathie zu richten und darauf aufmerksam zu machen, dass es um Menschenleben geht.

Welche Wirkung bemerkt ihr? Was bewirken die Emotionskarten, wenn ihr diesen Raum eröffnet?

Wir bemerken, dass sie sich ernst genommen fühlen, wenn ihnen jemand zuhört. Wir bemerken, dass da Wut im Raum ist, auch Schmerz und Verzweiflung. Daher brauchen sie, wir einen geschützten Rahmen, den wir »brave space« (mutigen Raum) bezeichnen können. Das heißt, wir ermutigen dazu, auch kontroverse Themen anzusprechen, die man dann gemeinsam einordnen und reflektieren kann. Wenn das nicht in den Schulen stattfindet, dann überlassen wir sie entweder Social Media oder den Hetzern. Oder sie bleiben in ihren Bubbles, ihren Social-Media-Filterblasen stecken. Dort gibt es ja nur die Position pro Israel oder pro Palästina. Dabei geht die Menschlichkeit verloren. Wir arbeiten immer auf einen Konsens hin: Ich erkenne deinen Schmerz an, und du erkennst meinen Schmerz an. Für mich ist das, was die Hamas gemacht hat, nicht zu rechtfertigen, aber es gibt auch keine Rechtfertigung für das, was Israel macht.

Ich stimme dir da absolut zu. Wir haben ein Mentoringprogramm, bei dem Jugendliche aus Neukölln verschiedene Treffen mit einem Bundestagsabgeordneten ihres Bezirks haben und unter anderem eigene Anliegen vortragen. Bereits vor dem 7. Oktober haben die Jugendlichen den Nahostkonflikt als wichtiges Anliegen benannt, insbesondere, dass sie das Gefühl haben, dass es keinen Raum für ihre Perspektiven gibt. Es war sehr wichtig, dass ihnen zugehört wurde, ohne dass es bewertet wurde.

Was erfordert das eigentlich von der Workshopleitung? Was setzt das voraus?



Ich glaube, was wir brauchen für eine Leitung in so einem Gespräch, sind ein persönlicher Bezug, Empathie und die Bereitschaft, mehrere Perspektiven zu sehen und auszuhalten. Shai und ich haben beide unsere persönliche Geschichte: Er ist deutscher Jude mit israelischen Wurzeln, ich bin Deutschpalästinenserin, Muslimin und in einem Flüchtlingslager geboren. Diese persönlichen Bezüge sind wichtig für die jungen Menschen: Oft meinen sie, dass sogenannte »weiße Deutsche« sie einfach nicht verstehen würden. Am wichtigsten scheint mir aber, dass wir Persönlichkeiten brauchen, die keine Schnappatmung bekommen, wenn unreflektierte – auch antisemitische – Äußerungen kommen.

Wie unterscheidet ihr das? Es gibt doch antisemitische Äußerungen, die man eindeutig erkennt und denen man etwas entgegensetzen muss. Und es gibt Äußerungen, die möglicherweise vorschnell als Antisemitismus abgestempelt werden, gerade auch von Lehrkräften, die ganz andere Bezüge dazu haben. Inzwischen glaube ich, dass da viele Ängste vorhanden sind, die ich heute besser verstehen kann als in meiner eigenen Schulzeit, in der ich laufend Konflikte hatte mit Lehrkräften in dieser Frage. Ich bin oft politisch nicht der gleichen Meinung, aber ich verstehe inzwischen, warum da oft die Sorge war, dass da irgendetwas entgleitet in Richtung Antisemitismus, auch vor dem Hintergrund einer spezifischen Geschichte in Deutschland. Wie geht ihr mit diesen Ambivalenzen um?

Wir fragen einfach weiter, um die Intention und den Hintergrund der Äußerungen genauer zu erfahren. Zum Beispiel, ob es jetzt zu menschenverachtenden Äußerungen kommt, indem etwa jemand sagt: »Nur Hitler wusste, wie mit den Juden umzugehen ist.« Oder: »Alle Muslime sind Terroristen.« Wir wollen wissen, ob es um »Ungerechtigkeit« geht, ob es darum geht, Israel nicht als Staat anzuerkennen oder um die palästinensische Identität. Wir haben da keine Stoppschilder, aber sehen natürlich auch die roten Linien, die in Richtung Radikalisierung überschritten werden können. Notfalls sprechen wir mit der Schulleitung oder den Lehrkräften,

um sie zu sensibilisieren. Andererseits: Von den 250 oder 300 Schüler/innen, die wir in den letzten Wochen in ganz Deutschland erreicht haben, hatten wir nur die drei jungen Männer, von denen ich eben erzählt habe, die man als nicht mehr erreichbar einschätzen konnte.

Nochmal zu den Grenzen. Weil du gerade gesagt hast, die dürfen erst mal alles sagen. Das war bei uns in den Dialoggruppen auch so. Aber wir wussten auch, es gibt Dinge, die wir nicht stehen lassen dürfen. Wie handhabt ihr das? Also wenn einer dann sagt: »Nur Hitler wusste, wie man mit den Juden umgeht.« Da ist etwas im Raum. Das macht etwas mit der Gruppe, mit dem Raum.

Wir ordnen das ein und versuchen es zu hinterfragen. So eine extreme Aussage haben wir noch nicht gehört. Das ging eher in die Richtung: Das Land gehört nicht den Juden, sondern den Palästinensern. Wir fragen dann, wie wichtig ist es überhaupt, wer da als Erstes war? Die jüdischen, christlichen, muslimischen Menschen brauchen eine Perspektive auf Sicherheit, eine Perspektive auf Frieden, eine Perspektive auf Gerechtigkeit. Als Palästinenserin steht für mich das Existenzrecht von Israel nicht zur Debatte, aber auch nicht das Existenzrecht der Palästinenser.

Wie kann man möglicherweise euer Format noch wirksamer machen? So wichtig diese Gespräche und Workshops sind, so bedauerlich ist natürlich, dass vieles davon im schulischen Regelbetrieb verlorengelht. Uns hat das Beispiel des Geschichtslehrers Mehmet Can hier aus Neukölln sehr beeindruckt, der mit seinen Schülern über zwei Jahre an dem Thema Israel/Palästina gearbeitet hat. Ihr habt ja auch mit ihm zusammengearbeitet. Habt ihr dazu eigene Überlegungen, wie man mit den Schulen eine kontinuierliche Arbeit verabreden kann?

In der Regel kriegen wir Feedback von den Lehrkräften, die unsere Themen auch im Politikunterricht oder in anderen Fächern wieder aufgreifen. Mit einer besseren Finanzierung könnte ich mir auch eine langfristige

»Premiumvariante« unserer Gespräche vorstellen. Zur Zeit sind wir leider so etwas wie ein Feuerlöscher, wie ja oft in der politischen Bildung.

Ich würde gerne auf unser Thema »Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft« eingehen, das ist ja auch der Titel unserer Publikation. In der aktuellen Debatte wird mehr denn je von »gesellschaftlichem Zusammenhalt« und »Zugehörigkeit« gesprochen, meistens in dem Zusammenhang, dass es uns daran fehle. Doch wenn man anfängt, sich mit diesen Begriffen zu beschäftigen, tun sich Welten auf. Es sind sehr sperrige Begriffe, die umso facettenreicher werden, je näher man sie betrachtet. Dennoch glauben wir, dass das »Gefühl von Zugehörigkeit« so etwas wie eine Basiskomponente darstellen könnte, wenn es um »Zusammenhalt« in einer diversen Gesellschaft geht. Das betrifft alle möglichen lokalen, regionalen Kontexte ebenso wie schulische und außerschulische. Und auch im Kontext von Demokratiebildung treffen wir auf Jugendliche, die sich zum Beispiel bei der Debatte zum Nahostkonflikt nicht verstanden und zugehörig fühlen. Kannst du mit diesem Begriff »Zugehörigkeit« als Leitidee etwas anfangen?

Definitiv. Für eine Gesellschaft oder für ein Land kann ich mich nur engagieren, wenn ich mich zugehörig fühle. Im Moment kontaktieren mich viele junge und erwachsene Menschen, darunter Akademiker/innen, Juristen und Ärzte, die fragen: »Wo ist mein Platz in dieser Gesellschaft, wenn mir jetzt wieder meine Identität abgesprochen wird?« Beispielsweise fordert der Bundespräsident alle Araber und Muslime dazu auf, sich von der Hamas zu distanzieren. Damit nimmt man Muslime in Sippenhaft. Warum soll ich mich jetzt öffentlich von der Hamas distanzieren, wenn ich mit der Hamas nichts zu tun habe? Um sich gegen diese Diskriminierungen zu wehren, braucht man sprachliche und andere Fähigkeiten. Mit unseren Projekten versuchen wir, diese jungen Erwachsenen sprachfähig zu machen, um sie nicht an die Extremisten zu verlieren. Das kann uns nur gelingen, wenn jeder seinen Beitrag dazu leistet und wir immer mehr Multiplikatoren, Vorbilder reinholen, die ein anderes Bild repräsentieren.

Aber welche Rolle spielt für dich der Aspekt von Gerechtigkeit und Bildung?

Es ist absolut wichtig, dass wir alle gleich behandeln, alle Schulen gleich ausstatten, dass wir Lehrende haben, die – wenn nicht diskriminierungsfrei – wenigstens diskriminierungsärmer sind. Wenn wir das schaffen, dann würden sich nicht so viele abgehängt fühlen.

Was ist, wenn Leute einfach nicht bereit sind, sich nicht bewegen oder was auch immer, aber die Dinge auch nicht nutzen?

Und: Wie kann man deiner Meinung nach eine Balance finden, einerseits die Probleme und die wirkliche Diskriminierung anzusprechen und es andererseits vermeiden, alle Leute als »Opfer« anzusprechen und damit so etwas wie einen Opferkult zu fördern? Wie kann man stattdessen zur Teilhabe ermutigen und befähigen?

Niemand von uns fühlt sich als Opfer. Jeder von uns hat entweder eine Ausbildung, ein Studium oder arbeitet und verdient sein eigenes Geld. Wir sind gegen ein Opfernarrativ und wollen auch nicht in diesem Kontext arbeiten. Wir begegnen jedem Menschen erst mal auf Augenhöhe und fordern diese Person auf, sich gesellschaftlich zu engagieren oder mitzumachen. Wir werden nicht alle erreichen, oft gibt es auch andere ideologische Narrative im Angebot. Hier hat auch die Politik eine große Verantwortung, wenn es um die zielgenaue Förderung von zivilgesellschaftlichen Akteuren geht.

Noch eine Frage zur Zugehörigkeit. Wenn Leute etwas gerne machen wollen, zum Beispiel in der freiwilligen Feuerwehr auf dem Dorf. Da gibt es Geschichten von Geflüchteten, die sich da in lokalen Kontexten engagiert haben. Da kann praktische Zusammenarbeit ein Zugehörigkeitsgefühl erzeugen. Wie kann man das zum Beispiel in der Schule umsetzen?

Partizipationsmöglichkeiten schaffen! Eigentlich bräuchte man Fächer wie soziales Lernen, wie Empathie unabhängig von den ganzen schulischen Sachen, die man natürlich auch braucht. Ich hatte Glück, dass ich schon als 15- oder 16-Jährige in schulische Projekte einbezogen wurde, und das hat sich durch mein ganzes Leben gezogen. Man sollte damit noch früher anfangen, ab der 4. Klasse. Wir können nicht alle erreichen, aber wir können das Angebot schaffen, sich in der Gesellschaft bemerkbar zu machen, etwas zu tun. Ob freiwillige Feuerwehr, ob im Sportunterricht, ob im Förderverein, was auch immer. Und vielleicht kriegen wir das auch als Gesamtgesellschaft hin, denn wir können nicht alles auf die Politik schieben. Jeder von uns hat die Verantwortung, was zu tun.

Die wichtigste Kategorie scheint mir der Aspekt der Verantwortung zu sein. Jeder sollte Verantwortung für sich und für sein Vorankommen übernehmen, und damit seine eigenen Möglichkeiten nutzen, dazugehören. Man sollte nicht auf eine »Erlaubnis für Zugehörigkeit« warten, sondern die Gelegenheiten nutzen, die sich bieten.

Ich entnehme unserem Gespräch, dass es wirklich großen Bedarf gibt, sich besser auszutauschen, konzeptionell, politisch – aber auch ganz praktisch, um die Wirkung unserer Arbeit in dem Rahmen, der möglich ist, zu steigern. Wir werden den Nahostkonflikt leider nicht lösen, wir können doch Jugendliche ermutigen, mit ihren Emotionen und einer wirklich komplizierten Gesellschaft wie der deutschen einigermaßen kompetent und aktiv umzugehen: Da gibt es große Potenziale und noch Luft nach oben.

Ich weiß nicht, wie du das siehst, auch wenn wir fast nur über Probleme und Gegenwind sprechen in diesen Tagen, ich beobachte trotzdem große Fortschritte. Heute sprechen wir – da meine ich die Deutschen mit oder ohne Migrationshintergrund – doch viel offener auch über Themen wie Nahost – sicher auch kontroverser. Es geht dabei natürlich auch immer um Identitäten,

und das kann in Grabenkämpfen ausarten. Daher ist es so wichtig, einen dialogischen Weg zu finden, um der anderen Seite nicht die Legitimation und Identität abzusprechen. Das hat für mich sehr viel mit Zugehörigkeit zu tun. Lass den Menschen ihre Identität, ihre Herkunft, ihren Glauben und so weiter und so fort, aber in einem Rahmen, in dem wir sagen, da ist Respekt, da ist ein ziviler Umgang miteinander und wir können noch menschlich miteinander umgehen. Wenn ich mir die 1980er und 1990er Jahre in Deutschland anschau, dann sind wir schon ein gutes Stück vorangekommen.

So konfliktträchtig das auch gerade ist, wir haben noch nie so eine relativ offene Debatte und Möglichkeiten gehabt, zu kritisieren und auch so viel Unterstützung zu bekommen. Allerdings sehen die jüngeren Generationen das möglicherweise nicht so positiv.

Das meine ich auch, wir haben zwei unterschiedliche Sichtweisen, auch zwei unterschiedliche Generationen, die einen, die fordernd sind, und die anderen, die sagen: »Ich bin dankbar.« Die Frage ist, wie kriegt man beide zusammen?

Und das nicht nur beim Thema Nahost.

Danke, Jouanna, für unser Gespräch und die Zeit, die du dir genommen hast.

1 → <https://www.xn--israelpalstinavideos-jzb.org>



AUTOREN

AUTOREN



Özkan Ezli

Özkan Ezli ist Literatur- und Kulturwissenschaftler. Er widmet sich kulturtheoretischen und -praktischen Studien, mit einem transkulturellen und mobilitätsbezogenen Schwerpunkt auf Basis von Literatur-, Film-, Sozial-, Debatten- und Theorieanalysen sowie materieller Kultur.



Jouanna Hassoun

Jouanna Hassoun ist Geschäftsführende Vorständin des humanitären Bildungsvereins Transaidency e.V. Dieser setzt sich nicht nur für humanitäre Hilfe ein, sondern engagiert sich auch für eine demokratische und inklusive Gesellschaft. Für ihre Verdienste im Bereich bürgerschaftlichen Engagements wurde Jouanna Hassoun mit dem Landesverdienstorden von Berlin gewürdigt.



Cordula Heckmann

Cordula Heckmann leitete von 2009 bis 2023 die Gemeinschaftsschule auf dem Campus Rütli in Berlin-Neukölln. In ihrem Buch »Gebt die Kinder nie auf« schildert sie, wie es gelungen ist, die ehemalige Brennpunktschule in einen attraktiven Lernort für alle umzuwandeln. Cordula Heckmann wurde am 9. Oktober 2023 mit dem Bundesverdienstkreuz am Bande ausgezeichnet.



Armin Nassehi

Armin Nassehi ist Professor für Soziologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Seine Hauptarbeitsgebiete sind soziologische Theorie, Kultursoziologie, politische Soziologie, Wissenssoziologie. Er hat zahlreiche Publikationen innerhalb dieser Forschungsgebiete vorgelegt, darunter mehr als 20 Bücher. Seit 2012 ist er Herausgeber der Kulturzeitschrift »Kursbuch«.



Rainer Ohliger

Rainer Ohliger, Historiker und Sozialwissenschaftler, arbeitet als Autor und Berater in Berlin. Seine Hauptforschungs- und Interessengebiete sind historische und internationale Migration, interethnische Beziehungen sowie Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft.

DIALOG MACHT SCHULE



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.lektoratberlin.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: Özkan Ezli (Ezli), Transaidency e. V. (Hassoun), Anke Illing (Heckmann), Hans-Günther Kaufmann (Nassehi), Reinhardt & Sommer GbR (Ohliger, Asfour, Müller-Hofstede), Dialog macht Schule gGmbH (Savita Dhawan)

Gestaltung: minkadu Kommunikationsdesign Berlin | → www.minkadu.de

1. Auflage, Januar 2024

ISBN 978-3-9824930-7-7

© 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

Gefördert
durch die



Bundeszentrale für
politische Bildung



Dieser Band beleuchtet die Debatte über »Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft« mit neuen Impulsen aus Theorie und Praxis. Trotz der Mehrdeutigkeit des Begriffs wird eine Orientierung an dieser »Leitidee« als essenziell für die Demokratiebildung betrachtet. Inmitten strittiger Diskurse und emotional aufgeladener Vorstellungen von Zugehörigkeit werden Anregungen präsentiert, die Mut machen sollen für einen dialogischen Umgang mit den Widersprüchen und Paradoxien einer modernen Migrationsgesellschaft.

Der Band enthält ein Gespräch mit dem Soziologen **Armin Nassehi** über die Chancen der Migrationsgesellschaft trotz aktueller Diskurse über Defizite und Widersprüche. Ferner eine Analyse der Debatte um Zugehörigkeit von **Rainer Ohliger** und ein Plädoyer für einen neuen Umgang mit Stereotypen und Diskriminierung von **Özkan Ezli**. Praktische Ansätze in Schulen, speziell die Transformation der Rütli-Schule, werden in einem Aufsatz von **Cordula Heckmann** behandelt. **Jouanna Hassoun** berichtet über ihre Einsätze an Schulen im Kontext der Bruchlinien und verhärteten Fronten nach dem 7. Oktober 2023.

Ein vielstimmiges Plädoyer für neue Ansätze in der Demokratiebildung!