

- Weber, Max (1967): Rechtssoziologie. Herausgegeben und eingeleitet von Johannes Winckelmann. Neuwied/Berlin
- Weber, Max (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen
- Weingarten, Elmar/Sack, Fritz (1976): Ethnomethodologie. Die methodische Konstruktion der Realität. In: Elmar Weingarten/Fritz Sack/Jim Schenkein (Hrsg.): Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. Frankfurt am Main, S. 7-26
- Wilpert, Czarina (1998): Migration and Informal Work in the New Berlin: New Forms of Work or New Sources of Labour? In: Journal of Ethnic and Migration Studies, 2, S. 269-294
- Wilpert, Czarina (1999): Report on the New Migration and the Informal Labour Markets in Germany. German Contribution to the EU-Funded Research Project „Migrant Insertion in the Informal Economy, Deviant Behaviour and the Impact on Receiving Countries“ (Contract No. SOE2-3005). MIGRINF. Unveröffentlichtes Manuskript. Berlin

Werner Schifffauer

Staat – Schule – Ethnizität

Die Schule ist eine entscheidende Institution der nationalstaatlich verfassten Bürgergesellschaft – d.h. der Gesellschaftsform, die auf der Idee des Individuums im freien Tausch basiert (Schifffauer 1997: 35): Ihre Rolle bestand und besteht darin, die Mitglieder der Gesellschaft auf diesen freien Austausch vorzubereiten – und zwar in wirtschaftlicher, politischer und soziokultureller Hinsicht. Gleichzeitig vermittelt die Schule die Ideale einer Gesellschaft über die Ausgestaltung dieses freien Tausches – über die Art und Weise des Tausches, die Grenzen des Tausches und die Vorstellungen von distributiver Gerechtigkeit und ihrem Verhältnis zu gegenseitiger Gerechtigkeit. Die Schule ist somit der Ort, an dem die jungen Immigranten zum ersten Mal systematisch mit den konkreten Idealen der jeweiligen Zivilgesellschaft konfrontiert werden, in die ihre Eltern emigriert sind – mit der *zivilen Kultur*¹ der respektiven Gesellschaft. In der Auseinandersetzung mit ihr (und mit dem Platz, der den Immigranten in ihr zugewiesen ist), konstituieren sich wesentliche Züge der Minderheitenidentität.

Wir haben in diesem Zusammenhang ein vergleichendes Forschungsprojekt mit dem Thema „Staat – Schule – Ethnizität“ an europäischen Schulen durchgeführt.² Am Beispiel der türkischen Einwanderer der zweiten, teils dritten Generation haben wir untersucht, wie dieser Prozess der Minderheitenkonstitution in Frankreich, England, den Niederlanden und in Deutschland abläuft. Zu diesem Zweck wurden jeweils ein Schuljahr lang vier ethnologische Feldforschungen an Schulen der Sekundarstufe in Berlin, Rotterdam, London und Paris durchgeführt. In meinem Beitrag werde ich primär auf Deutschland eingehen und das in den anderen Ländern erhobene Material lediglich als Folie einführen. Ich werde also fragen, welches Konzept von *civil culture* an der deutschen Schule vermit-

- 1 Der Begriff der *civil society*, der in der amerikanischen Diskussion als die Ebene freier gesellschaftlicher Assoziationen zwischen Gruppen wie Verwandtschaft und Religion einseitig und Staat andererseits begriffen wird (siehe z.B. Walzer 1992: 89), ist bemerkenswert blind gegenüber derartigen Differenzen.
- 2 Beteiligte am Forschungsprojekt waren: Gerd Baumann (Research Center Religion and Society, Amsterdam); Beate Collet (Europa-Universität, Frankfurt/Oder), Riva Kastoryano (CERI, Paris); Talip Küçükcan (Warwick); Sabine Mannitz (Europa-Universität, Frankfurt/Oder), Werner Schifffauer (Europa-Universität, Frankfurt/Oder); Thijl Sumier (Research Center Religion and Society, Amsterdam); Steven Vertovec (Oxford). Das Projekt wurde von der Volkswagen-Stiftung im Rahmen des Schwerpunkts „Das Fremde und das Eigene“ gefördert.

#

telt wird, und Überlegungen dazu anstellen, welchen Einfluss dies auf die Selbstkonzeption junger Immigranten hat. Wir sind davon ausgegangen, dass die Schüler nicht allein vom Unterrichtsstoff (also den expliziten Curricula) geprägt werden, sondern insbesondere auch von den impliziten Praktiken: Nicht nur, was in der Schule vermittelt wird, schien uns wichtig, auch *wie* es vermittelt wird.

Die Untersuchung für den deutschen Teil erfolgte an einer Gesamtschule im Berliner Bezirk Neukölln, der Lise-Meitner-Oberschule, die sich in einer besonderen Situation befindet, insofern die Lehrer das Gefühl haben, bei ihrer schwierigen Arbeit in einem Arbeiterviertel Berlins von der Schulbehörde systematisch im Stich gelassen zu werden. Pars pro toto steht dafür die räumliche Situation. Die Schule befindet sich seit dem Abriss des alten asbestverseuchten Gebäudes 1988 in einer Containeransiedlung; 1997 wurde deutlich, dass es dabei auch bleiben wird. Anstatt des vorgesehenen Neubaus wird an anderer Stelle ein Gymnasium errichtet werden. Diese Besonderheit gilt es bei den folgenden Ausführungen in Erinnerung zu behalten.

Es ist notwendig, noch zwei weitere Vorbemerkungen zu machen: Die erste Bemerkung betrifft Fragen des geistigen Eigentums: Dieser Beitrag ist aus einer intensiven Teamarbeit im Projekt hervorgegangen, und die Thesen sind in großen Teilen gemeinsam erarbeitet worden. Dies ist nicht zuletzt deshalb wichtig zu betonen, weil das Material, das ich hier vorstellen werde, nicht von mir, sondern von *Sabine Mannitz* erhoben wurde, auf deren komplementären Beitrag im vorliegenden Band ich an dieser Stelle ebenfalls hinweisen möchte. Die zweite Vorbemerkung betrifft den Status ethnographischen Materials: Bei den präsentierten Szenen aus dem Schulalltag sei daran erinnert, dass sie aus dem Zusammenhang gerissen sind. Eine verbale Sequenz, ob sie nun auf Mitschrift, Gedächtnisprotokollen oder Tonbandmitschnitten basiert, hat oft etwas Blöfstellendes – einmal deshalb, weil alle anderen Kommunikationskanäle wegfallen (und Relativierungen durch Tonfall, Gestik etc. nicht mitkommuniziert werden), dann aber auch deshalb, weil der weitere Kontext (was sich vorher und nachher abgespielt hat) abgetrennt ist. Wir sind uns des Moments der Macht sehr bewusst, das mit diesem Vorgehen verbunden ist, und haben versucht, so sensibel wie möglich damit umzugehen.

Regeln und Regelverständnis

Eine entscheidende Dimension der Vermittlung zivilgesellschaftlicher Ideale ist die Frage nach Regeln: Welches Verständnis von Regeln wird den Schülern vermittelt; welche Art des Umgangs miteinander und mit Lehrern wird den jungen Migranten an der Lise-Meitner-Schule als Ideal vermittelt – und welche Probleme ergeben sich für sie in diesem Zusammenhang?

Wenn man in dieser Hinsicht die Berliner mit den anderen von uns untersuchten Schulen vergleicht, fällt eine Besonderheit sofort ins Auge. Um es poin-

tiert zu formulieren: Im Gegensatz zu den anderen Schulen zeichnet sich die Lise-Meitner-Schule durch bemerkenswerte Regellosigkeit aus. Während an allen anderen Schulen eine übergreifende Schulordnung in zentralen Fragen durchgesetzt wird, wird dies an der Lise-Meitner-Schule weitgehend den einzelnen Lehrern überlassen. Zwei Beispiele, die vor allem junge Deutsch-Türken betreffen, mögen dies belegen:

- Türkisch im Unterricht zu sprechen, wird an der französischen und holländischen Schule sanktioniert: In Frankreich steht dies im Zusammenhang mit der Idee, dass die republikanische Schule den Einzelnen von der Befangenheit in primordialen Bindungen befreit; in Holland mit der Idee, dass die Notwendigkeit, zu einem gesellschaftlichen Konsens zu gelangen, einer *lingua franca* bedarf. In England wird umgekehrt das Recht der türkischen Kinder, sich im Unterricht auch auf Türkisch zu verständigen, betont: Die Lehrer in Haringey waren der Meinung, dass es „rassistisch“ wäre, dies zu untersagen. Dies geht soweit, dass im Schulgebäude Hinweisschilder in verschiedenen Sprachen angebracht sind. An der Lise-Meitner-Schule wird dagegen von Fall zu Fall entschieden. Manche Lehrer schätzen es aus pragmatischen Gründen, wenn türkische Schüler ihren Mitschülern beispielsweise den Inhalt einer Mathematikaufgabe in ihrer Muttersprache erklären. Andere, meist Deutschlehrer, haben Bedenken gegen dieses Praxis und untersagen sie.
- Kleiderregeln: Hier ist es immer wieder die Frage des Kopftuchs muslimischer Schülerinnen, an der sich die Debatten entzünden. In Frankreich fanden in den letzten Jahren immer wieder heftige Auseinandersetzungen über die Frage statt, ob muslimische Schülerinnen den Unterricht mit Kopftuch besuchen dürfen oder nicht. Der letzte Stand ist ein Rundschreiben des Erziehungsministers Bayroux vom Oktober 1994, in dem im Namen des „nationalen und des republikanischen Projektes, die beide eine bestimmte Idee von Bürgerschaft hervorgebracht haben“ das Kopftuch verurteilt wird. Die Idee von Minderheiten, die sich zwischen Individuum und Staat ansiedelten, sei mit der Idee der Republik unvereinbar. Obwohl das Edikt nicht bindend war, wurde es in Clichy-sous-Bois (am Ort der Schule, in der wir die Untersuchung durchführten) übernommen – mit dem Erfolg, dass eine der Schülerinnen zum Bedauern der Lehrer wie der Schülerschaft (!) relegiert wurde. In den Niederlanden tendiert man dazu, die Frage zu entdramatisieren: Man macht das Kopftuch zu einem Symbol von Subkultur – zu einer Frage des persönlichen Kleidungsstils und siedelt es damit auf der gleichen Ebene an wie eine Punkfrisur. Man versucht Frontstellungen, die das Kommunikationsklima belasten könnten, von vornherein zu vermeiden. In Großbritannien wiederum wird auf Grund des programmatischen Bekenntnisses zur multikulturellen Gesellschaft das Kopftuch mit größter Selbstverständlichkeit akzeptiert (und die muslimischen Schülerinnen werden vom Sport- und Schwimmunterricht befreit). An der Lise-Meitner-Schule ist (bis auf den Sportunterricht) das Kopftuch einerseits prinzipiell gestattet, andererseits

wird es mit äußerstem Unbehagen gesehen: Deutlichster Hinweis darauf ist, dass „die Kopftuchmädchen“ als Problem definiert werden, obwohl sie weder in Bezug auf Disziplin noch auf Leistung besonders auffallen. Darüber hinaus gibt es einfach Dissens: Einige Lehrer würden ein Verbot des Kopftuchs im Namen republikanischer Ideale begrüßen, andere würden sich im Namen der multikulturellen Gesellschaft gegen ein Verbot aussprechen. Auch ist die Lehrerschaft in der Frage gespalten, ob man muslimische Schülerinnen auf Antrag vom Schwimm- und Sportunterricht befreien sollte oder nicht.

Ich habe diese zwei Fälle relativ ausführlich geschildert, weil aus ihnen schlaglichtartig die Besonderheiten der jeweiligen Lösungen hervortreten. Ähnliche Fälle ließen sich fast beliebig vermehren. (Durchsetzung von Disziplin; Sanktionierung von Normverstößen). Was nun auffällt, ist dass der Bezug zur jeweiligen zivilgesellschaftlichen Kultur – zu dem „what a society stands for“ – in Frankreich, den Niederlanden und England sehr explizit hergestellt wird: In Frankreich steht das Regelverständnis im Zusammenhang mit dem Ideal einer Republik, in dem die Individuen im öffentlichen Raum als radikal Gleiche einander gegenüberreten und in dem die Nation als Ort der Emanzipation von primordialen Bindungen verstanden wird. Das Regelverständnis in Holland steht im Zusammenhang mit dem Projekt der Bürgergesellschaft, deren Mitglieder nach Konsens streben und im Namen des Individualismus ihren kulturellen Hintergrund soweit relativieren, dass er diesen Aushandlungsprozess nicht mehr beeinträchtigt. In England schließlich bezieht sich das Regelverständnis auf das Konzept der multikulturellen Gesellschaft, in der die einzelnen ethnischen / kulturellen / religiösen „communities“ einander gegenüberreten und, dem Ideal von „fair and equal treatment“ verpflichtet, miteinander nach Lösungen von anstehenden Problemen suchen – eher am Gedanken pragmatischer Kompromisse orientiert als am Bedürfnis nach systematischen Regulierungen. Wofür aber steht die Praxis der Lise-Meitner-Schule?

Ich möchte mich dieser Frage mit Hilfe eines Beispiels nähern. *Ferhat*, ein türkischer Jugendlicher, war durch generelle „Disziplinlosigkeit“ aufgefallen. Die Vorfälle hatten sich gehäuft, und es wurde eine Sitzung des Jahrgangsausschusses einberufen. Sie fand am 20.2.1997 statt. Ich zitiere aus dem Protokoll von *Sabine Mannitz*:

„Anwesend sind Ferhat, seine Lehrer, seine Mutter und sein Onkel. Es wird eingangs eingeräumt, dass es keinen größeren Vorfall wie Diebstahl oder Gewalt gegeben habe, sondern es gehe um Ferhats allgemein störendes Verhalten im Unterricht. Er würde zu spät kommen und sei auch ansonsten disziplinos. Ihm wird vorgeworfen, umtriebig zu sein, dazwischenzureden und einfach in der Klasse umherzuspazieren. Er wolle ständig diskutieren, statt sich entsprechend der Regeln zu verhalten. Frau W. sagt, mal würde er unflätig zu ihr sein, mal seine Kappe nicht abnehmen wollen. Ferhat wirft ein: ‚Ich wollte nur Gründe.‘ – Damit provoziert er reihum Bemerkungen, dass genau dieses Verhalten das Problem sei. Von den Lehrern B. und D. wird ihm gesagt, dass er seine Mütze abzunehmen habe, wenn ein Lehrer das verlangt, da gebe es nichts zu dis-

kutieren, er habe zu gehorchen. Ferhat: ‚Aber bei Frau K. und Herrn W. darf ich auch die Mütze tragen, manchmal nehm ich ab, aber ...‘ A. schneidet ihm das Wort ab: ‚Ferhat, dieses Verhalten ist unmöglich, wir können über solche Sachen hier nicht diskutieren. Du tust so, als seien wir deine Kumpel, mit denen du über solche Sachen reden kannst. Du musst endlich zur Kenntnis nehmen, dass du mit uns anders reden musst als mit deinen Kumpels.‘ Frau W. setzt nach, dass sie sich seine Beschimpfungen nicht mehr länger anhören wolle. Ferhat ist wütend: ‚Was habe ich denn gesagt, ist mir doch nur rausgerutscht, dass ich zu ihnen ‚du‘ gesagt habe. Gleich haben Sie mich rausgeschmissen.‘ Der Sportlehrer M. beklagt sich darüber, dass Ferhat im Unterricht erscheint und ausruft: ‚Herr M., heute spielen wir Fußball!‘ – Ferhat dazu: ‚Aber ich frage doch nur!‘ – M.: ‚Du nimmst mir doch damit jede Entscheidung. Du hast dir keine Gedanken über die Unterrichtsgestaltung zu machen. Das tu‘ ich.‘“

Betrachten wir zunächst den Standpunkt der Lehrer. Die Lehrer vertreten einerseits Regelvielfalt (es steht nicht zur Diskussion, dass die einen die Mütze zulassen, die anderen verbieten), andererseits gehen sie wie selbstverständlich davon aus, dass es *diese* Regeln gibt (und Ferhat ständig gegen sie verstoßen würde). Das dahinter stehende Regelverständnis lässt sich vielleicht folgendermaßen paraphrasieren: „Verhalte dich stets so, dass du durch dein Verhalten zum Ziel der Interaktion beiträgst.“ Der Sinn einer Regel wird auf die Absicht der Interaktion bezogen: Die Regel dient dazu, das Ziel der Institution zu realisieren, den Auftrag der Schule umzusetzen – also einen effizienten Unterricht zu ermöglichen. Sie ist also nur Mittel zu einem höheren Zweck. Dies wird besonders deutlich dann gesehen, wenn die allgemeine Maxime in Einzelbestimmungen ausbuchstabiert wird. Wenn es dieser Zweck ratsam erscheinen lässt, von den Einzelbestimmungen abzuweichen, dann ist genau dies sinnvoll. Eine Bestimmung kann und soll sogar flexibel angewendet werden. Ein mechanisches Beharren auf den Bestimmungen würde nämlich mit diesem Ziel tendenziell kollidieren. Gerade die Abkehr von einer systematischen Applikation einer Regel erlaubt ein Maximum an Umsetzung von Zielvorgaben, weil sie es ermöglicht, den je besonderen Umständen des Einzelfalls, der besonderen Situation oder der besonderen Persönlichkeit gerecht zu werden. Manchen Lehrern erscheint es sinnvoll, Türkisch im Klassenzimmer zu unterrichten, weil es dem Lernziel, etwa Deutsch zu lernen, widerspricht; anderen erscheint es sinnvoll, Türkisch zuzulassen, weil dann die Schüler sich auf Türkisch helfen können, eine Aufgabe zu erklären.

Dieses Regelverständnis unterscheidet sich bemerkenswert von dem der anderen von uns betrachteten Länder: Dort würde man den Sinn der Regel weniger mit dem Ziel der Interaktion in Beziehung setzen, sondern eher einen umgekehrten Zusammenhang herstellen: Die Regel ermöglicht Kommunikation, und erst sekundär ist sie vom Ziel abhängig. Nur wenn sich alle an die Regeln halten, sind sie in der Lage, gemeinsam Ziele zu definieren (und sie sich nicht von außen vorgeben zu lassen). Ein Festhalten an der Regel ist also Bedingung der Möglichkeit von Willensbildung. Die Regel unter Verweis auf das Ziel in Frage zu stellen, ist in ähnlicher Weise problematisch, wie die Grammatik in Verweis auf die Aussage in Frage zu stellen. Dies kann zwar gelegentlich not-

wendig sein, sollte aber die Ausnahme bleiben. Natürlich sollte man den Gegensatz nicht übertreiben: Auch an der Lise-Meitner-Schule sieht man den kommunikationskonstitutiven Aspekt der Regeln; auch in Clichy-sous-Bois berücksichtigt man das Ziel. Der Unterschied besteht vielleicht nur darin, dass man in Deutschland schneller als anderswo bereit ist, von der Regel abzuweichen.

Man könnte ein Experiment machen und sich fragen, was die Lehrer empfinden würden, wenn die eine oder andere Lösung in Deutschland übernommen würde. Wahrscheinlich Unbehagen: Die französische Lösung würde als mechanisch empfunden werden, bei der Übernahme der britischen Lösung würde gefürchtet werden, dass die Gesellschaft auseinander fällt, bei der holländischen Lösung geargwöhnt werden, dass das Problem heruntergespielt und nicht ernst genommen wird.

Ein derart lockerer Umgang mit Regeln erfordert eine hohe Identifikation mit der Institution. Andernfalls, so wird jedenfalls gefürchtet, lässt die mit diesem Regelverhältnis verbundene Freiheit dem Missbrauch Tor und Tür offen, und führt der Regelpluralismus zu Anarchie und Beliebigkeit.³ Kurzum: Gefragt und gefordert ist ein verantwortlicher Umgang mit Regeln. An dieser Stelle wird deutlich, dass auch in Deutschland ein enger Zusammenhang des in der Schule vertretenen Regelverständnisses und der *civil culture* im allgemeinen existiert. Man sieht den Nexus am ehesten, wenn man sich die in Deutschland vertretene Konzeption von Freiheit verdeutlicht.

Während Freiheit in Frankreich mit Gleichheit, in England mit Unantastbarkeit, in Holland mit Vernunft assoziiert wird, so in Deutschland mit Verantwortung. Nur der sollte am gesellschaftlichen Tausch partizipieren, der tatsächlich in der Lage ist, Verantwortung zu übernehmen, das heißt sozusagen den übergeordneten Zweck, letztlich das Allgemeinwohl, zu berücksichtigen. Wenn dies gegeben ist, ist auch ein „freier“, sprich: flexibler Umgang mit der Regel möglich. Dies ist ein tendenziell anstrengendes Ideal: Während in den anderen nationalen Kontexten davon ausgegangen wird, dass im Mikrokosmos der Schule wie im Makrokosmos der Gesellschaft das Allgemeinwohl sich realisiert, wenn man nur die Regeln befolgt, so ist man in Deutschland skeptischer. Man traut der Regel nicht so recht über den Weg – sie kann mechanisch appliziert werden, missbraucht werden, wird der Komplexität des Alltags nicht gerecht usw.

Wenn man will, kann man dieses Verständnis durch Rekurs auf den Begriff des Individuell-Allgemeinen bei Schiller fassen: Freiheit ist nur möglich, wenn man die dialektische Beziehung zwischen Individuellem und Allgemeinem her-

3 Tatsächlich scheint in dieser Hinsicht die Lise-Meitner-Schule diesem Risiko besonders ausgesetzt. Viele Lehrer wirken resigniert und – wie gesagt – vom Senat im Stich gelassen. Dies drückt sich etwa darin aus, dass Regelverstöße häufig achselzuckend hingenommen werden. Hier ist die Haltung bemerkenswerter anders in Clichy-sous-Bois, einer Schule, in der sich die Lehrer in einer vergleichbaren Situation sehen: Aus der Problematik wird geschlossen, dass es hier besonders wichtig sei, die Regeln streng durchzusetzen, um eine Gettoisierung der Schule zu vermeiden.

stellt, wenn das Individuelle im Allgemeinen ebenso realisiert ist wie das Allgemeine im Individuellen. Konkreter auf unseren Fall formuliert bedeutet dies: Wenn das Allgemeine im Individuellen gegeben ist (das Individuum sich mit dem Allgemeinen identifiziert, sprich: verantwortungsfähig und verantwortungsbereit ist), kann sich auch das Individuelle im Allgemeinen realisieren (kann man flexibel, frei mit der Regel umgehen). Dieser Position entspricht ein Grundgefühl, dass es wichtig ist, dem Einzelfall gerecht zu werden.

Ferhat zeigt nun die Schwierigkeiten, vor die ein derartiges Ideal die jungen Immigranten stellen kann. Da es relativ wenige feste, d.h. in allen Bereichen und unter allen Umständen gültige Regeln gibt, hat er offenbar Probleme, sich zurechtzufinden. Das, was in der einen Situation möglich ist, verallgemeinert er und appliziert es in anderen, wo es von den Lehrern als kontraproduktiv eingeschätzt wird. Und er verhandelt auch dann, wenn es nach Meinung der Lehrer „auf etwas anderes ankommt“: Er hat also kein „Gefühl für die Situation“ und kann nicht entscheiden, wann Lockerheit angemessen ist und wann einfach Gehorsam gefragt ist. Er macht deshalb Arbeit und wird als Disziplinproblem eingestuft. Zweifellos hat Ferhat größere Schwierigkeiten als andere türkische Schüler, aber er scheint kein Einzelfall zu sein. Es war sehr deutlich, dass vor allem die türkischen Jungen es vor allem den Lehrerinnen nicht recht machen können: Sind sie höflich, dann „biedern“ sie sich an, sind sie unhöflich, dann wird ihnen vorgeworfen, sie seien „Machos“.

Konfrontiert mit jemandem, der Schwierigkeiten wie Ferhat hat, reagieren die Lehrer nun bemerkenswert hilflos, was besagen will: In einer Art und Weise, die ihren eigenen Idealen widerspricht. In der Auseinandersetzung mit einem Schüler, der Schwierigkeiten hat, gerade den „Geist“ der Regel zu verstehen, bleibt ihnen nur übrig, auf das personale, dem Einzelfall verpflichtete Prinzip in seiner problematischsten Ausprägung zu rekurrieren – und persönlichen Gehorsam einzufordern. In diesen Grenzsituationen wird der (im Alltag oft kaum sichtbare) hierarchische Zug im deutschen Regelverständnis deutlich. Man muss die Äußerungen der Lehrer hier allerdings richtig lesen. Es handelt sich keineswegs um ein Einklagen von Gehorsam per se – sondern vielmehr um die Reaktion entmervter Pädagogen, die mit einem Schüler konfrontiert sind, der ihrer Meinung nach einfach das Spiel nicht versteht. Nachdem man sehr lange Zeit keine Grenzen gesetzt hat, kommt man jetzt zu einem: „Nun ist aber Schluss“. Man hat den Eindruck, dass dies bei den Lehrern Unbehagen über sich selbst stiftet. Man stößt bei Immigrantenkindern schneller an seine Grenzen, „man versteht sie nicht“ – und sieht sich zu einem Verhalten genötigt, das im Gegensatz zu den Idealen des Selbst steht. All dies mag dazu beitragen, dass der Umgang mit „Ausländern“ als schwieriger als der mit Deutschen eingestuft wird.

Es ist wichtig, die mit diesem Regelverständnis verbundene Exklusionsproblematik zu sehen. Es stellt hohe Forderungen an jugendliche Immigranten – und überfordert sie nicht selten. Die dann sich ergebenden Disziplin-schwierigkeiten tragen dazu bei, dass ein hoher Ausländeranteil an Schülern in einer Schule als Problem definiert wird und die Schule bestrebt ist, wie man sehr

unschön sagt, den „Ausländeranteil herunterzufahren“. Auch hier spiegelt sich im Mikrokosmos der Schule, was die deutsche Zivilgesellschaft insgesamt auszeichnet. Man traut den Immigranten nicht so richtig zu, sich im zivilgesellschaftlichen Austausch auf „angemessene“ und „verantwortliche“ Weise einzubringen (und unterstellt Eigen- und Partikularinteressen, Unverantwortlichkeit usw.).⁴ Es mag daran liegen, dass die Integration von Immigranten hierzulande ein oder zwei Generationen länger dauert als in anderen Ländern Europas.

Dennoch bedeutet dieses Regelverhältnis nicht nur die Markierung von Grenzen, es bietet auch die Möglichkeit von Identifikationen. Junge Immigranten, die dieses Regelverständnis einmal internalisiert haben, lernen es durchaus zu schätzen – gerade auf dem Hintergrund einer eher positional ausgerichteten Sozialisation in der Familie. Dies zeigt etwa folgende Äußerung einer jungen Frau griechischer Herkunft:

„Und ich persönlich bin sowieso, und das ist das, was meine Eltern mit ‚verdeutscht‘ meinen, ich meine, man muss auch Kompromisse schließen können, so geht’s ja nicht. Dann fangen die an ‚hör auf mit dem Gelaber‘, die sind das nicht gewohnt: zu diskutieren.“

Die Struktur des Wissens

Das Verhältnis vom Individuellen zum Allgemeinen, das wir hier erarbeitet haben, lässt sich auch auf die Techniken der Vermittlung von Wissen anwenden. Es ist bemerkenswert, dass in jedem der vier Länder eine bestimmte Unterrichts-methode favorisiert und damit das Wissen auf eine spezifische Weise strukturiert wird: In Frankreich findet primär Frontalunterricht statt, wobei der „Rahmen“, d.h. die Unterrichtsschritte, in Form von Überschriften am Anfang jeder Stunde vom Lehrer an die Tafel geschrieben wird. Die Systematik von Einleitung, These, Antithese und Konklusion wird streng eingehalten. In den Niederlanden wird großes Gewicht auf die freie Diskussion gelegt (deren Gegenstand von den Schülern gewählt wird und der einen Bezug zu ihrer Alltagswelt haben soll): Dabei geht es nicht um Wissen, sondern um die Fähigkeit, Argumentationen aufzubauen. In Großbritannien dominiert „group work“: Die Jugendlichen sitzen in Gruppen im Unterricht und bearbeiten gemeinsam einen Text. Die Hausaufgabe besteht dann in der Anfertigung einer je individuellen Bilanz, die inhaltlich nicht mehr weiter besprochen werden. Die Methode in Deutschland ist das Unterrichtsgespräch. Betrachten wir auch hier ein Beispiel,

4 Von der politischen Rechten wird in diesem Zusammenhang primär die Verantwortung in Bezug auf die nationale „Wertgemeinschaft“ betont, von der Linken primär die Verantwortung in Bezug auf Emanzipationsideale (gelegentlich auch ökologischer Werte). Der archetypische Gegner von beiden ist der „Fundamentalist“. Für den rechten Diskurs siehe etwa *Schönbohm* in der *Berliner Zeitung* vom 22.6.1998, S. 9.

aus einer Deutschstunde (aus dem Protokoll von *Sabine Mannitz/Deutsch GA* 9.21 am 10.2.1997):

Lehrerin: „Am nächsten Montag schreiben wir einen Test, diese Woche üben wir nochmal.“ An die Tafel schreibt sie: „Was verstehe ich unter dem Begriff ‚Vorurteil‘?“

Ferhat: „Rassismus!“

Lehrerin: „Ruhe, Ferhat. Dazu schreibt jetzt jeder von Euch einen Satz. Wer fertig ist, meldet sich.“

Ferhat: „mault im Hintergrund. „Warum denn schriftlich, iss doch blöd, könn’n wir doch drüber reden!““

Lehrerin: „Es reicht mir jetzt, Ferhat! Ihr sollt das aufschreiben. Nachher klären wir das gemeinsam.“

Als die Sätze fertig sind, lesen einige vor:

Tanja: „Unter einem Vorurteil verstehe ich, wenn man zu eilig eine Meinung bildet.“

Lehrerin: „Ja.“

Ramona: „Ein Vorurteil ist, wenn man voreilig Schlüsse zieht, ohne dass man denjenigen kennt.“

Lehrerin: „Gut.“

Christian: „Unter einem Vorurteil verstehe ich, wenn man etwas Schlechtes über Randgruppen meint, ohne sie zu kennen.“

Lehrerin: „Über Randgruppen der Gesellschaft, würde ich ergänzen, sonst ist das sehr gut und auch richtig, dass es etwas Schlechtes ist.“

Fatma: „Unter einem Vorurteil verstehe ich, wenn man positive oder negative Meinungen äußert und Menschen damit diskriminiert, ohne dass man sie beurteilen kann.“

Lehrerin: „Hm ja – Also in etwa habt ihr das offenbar verstanden, worum es geht. Aber wir schreiben besser doch noch mal eine Definition an die Tafel, die ihr Euch dann in Eueren Hefter übertragen könnt.“

Die für alle verbindliche Definition, die an die Tafel geschrieben wird, lautet wie folgt. „Begriffsklärung: Vorurteile sind verfestigte Meinungen gegenüber Personen, Bevölkerungsgruppen, Ländern oder Sachverhalte, die nicht auf Erfahrungen beruhen.“ Die Lehrerin geht nun zur Besprechung der Hausaufgaben über, in denen das Thema der Stunde vorbereitet wurde. Nach der ersten Frage („Warum nomadisieren die Zigeuner?“) wird die zweite Aufgabe angesprochen:

Lehrerin: „Na gehen wir mal zur zweiten Frage, lies mal vor, was das war. Tanja!“

Tanja: „Kannst du anhand des Textes erklären, warum Zigeuner häufig Klauen oder das in der Vergangenheit getan haben?“

Ferhat: „Stimmt nicht.“

Ferhat wird erneut zur Ordnung gerufen, einige Hausaufgaben-Sätze zu Frage zwei werden vorgelesen, die alle die Kausalkette des ausgeteilten Textes zusammenfassen: Flucht und Vertreibung, kein fester Wohnsitz, daher keine Arbeit, daher Diebstahl.

Ramonas Antwort wird sehr gelobt und als vorbildliche Formulierung für alle diktiert: „Sie mussten stehen, da sie verfolgt und gejagt wurden und nichts zum Essen hatten.“

Ferhat: „Das stimmt nicht der Satz!“

Claudia: „Und warum ist Antonio dann so dick?“

Ferhat: ruft dazwischen: „Also der Satz stimmt überhaupt nicht!“

Lehrerin: „Du warst nicht dran, Ferhat, melde dich und sei ansonsten ruhig.“

Ferhat: motzt gegen an: „Macht doch keinen Spaß, ey, dann mach ich eben nicht mehr mit!“

Wir haben hier einen „pädagogischen“ Diskussionsstil. Was richtig ist, steht von vornherein fest. Allerdings soll der Unterrichtsstoff im Gespräch erarbeitet werden. Die Schüler sollen die Möglichkeit haben, ihr individuelles Vorwissen und auch ihre je besonderen Gesichtspunkte einzubringen. Sie sollen, wie eine pädagogische Lieblingswendung besagt, dort abgeholt werden, wo sie sich befinden. Dabei gilt es in einem dialektischen Verfahren die Besonderheit des Ausgangswissens zu überwinden und es im Allgemeinen aufzuheben. Die Eigenheit dieses Unterrichtsstils tritt wiederum im Kontrast zu den anderen Ländern besonders deutlich hervor. Anders als in Holland und England gibt es ein deutliches Gefühl, dass das Gespräch der „Wissensvermittlung“ – der Erarbeitung des Allgemeinverbindlichen – dienen muss beziehungsweise, dass die Diskussion nicht auf Kosten von Wissen gehen darf. „Nur“ die Fähigkeit zur Diskussion zu erwerben, wäre eindeutig zu wenig. Deshalb wird gemeinsam Bilanz gezogen und an der Tafel festgehalten. Man erkennt die gleiche Idee von Individualität und Allgemeinheit wieder wie beim Regelverständnis: Es gibt eine Offenheit gegenüber den Schülern, ein Aufgreifen und ein Eingehen auf die Argumente und gleichzeitig eine Tendenz, Ergebnisse, also das Allgemeingültige und Allgemeinverbindliche, festzuschreiben. Dies alles geht einher mit einer deutlichen Asymmetrie in den Rollen – es fällt den Lehrern zu, das Allgemeine zu definieren.

Auch dies macht Sinn im Kontext der Eintübung in die Zivilgesellschaft deutscher Prägung. Es wird nämlich eine Plattform erarbeitet, die es den Schülern ermöglichen soll, nun wiederum verantwortlich an der Gesellschaft zu partizipieren. Die Übernahme von Verantwortung paart sich mit der Idee von Leistung. Tatsächlich wird dieses Credo im Rahmenplan festgeschrieben:

„Das Leben in einem demokratischen Gemeinwesen verlangt von jedem Einzelnen Kenntnisse und Verhaltensweisen, die früher nur von wenigen verlangt wurden“ (*Rahmenplan A I, Die Berliner Schule, Abs. 2*).

Unsere Unterrichtsszene wirft noch einmal ein Licht auf den „Fall Ferhat“. Das Problem für die Lehrerin besteht hier darin, dass er sich nicht einpasst: Seine Interventionen erscheinen ihr eher störend – weil zu früh, weil im Widerspruch zur Meinung der Lehrerin, weil verbal, wo Schriftliches erwartet wurde. In den Augen der Pädagogin ist Ferhat einfach ein Störenfried. In diesem Zusammen-

hang ist auch auf die expliziten Curricula einzugehen. Zunächst lässt sich allgemein festhalten, dass die Selbstpräsentation in den Schulbüchern nach wie vor (und ganz anders als in Britannien) davon ausgeht, dass Deutschland kein Einwandererland ist. Die massiven sozialen und kulturellen Veränderungen, die die Bundesrepublik durch die Migration erlebt hat, werden in den Schulbüchern höchstens gestreift. Während den durch die Wiedervereinigung geschaffenen Fakten sehr schnell Rechnung getragen wurde, bleiben die durch Einwanderung geschaffenen Fakten weitgehend unberücksichtigt.⁵ In der Unterrichtspraxis weichen die Lehrer hiervon allerdings gelegentlich ab und weisen Unterrichts-einheiten des Lehrplans, etwa zur Türkei im Fach Erdkunde, über den vorgesehnen Rahmen aus. Es teilt sich jedoch den Schülern mit, dass dies nicht zum „eigentlichen“ Stoff gehört. Als ein Lehrer eine Unterrichtseinheit zum Kurdis-tankonflikt anbot, sah er sich mit dem Einspruch der deutschen Schüler auf Grund ihres Vorwissens bevorzugen. Die Aus sparung der Migrationsgeschichte in den offiziellen Curricula und Schulbüchern produziert also eine Unterscheidung zwischen dem richtigen, dem harten Stoff – der Deutschland ins Zentrum rückt – und dem Additiv, das irgendwie der Migrationssituation Rechnung trägt.

Selbst- und Fremddefinitionen

Die Schwierigkeiten, die wir oben hatten, in Bezug auf Deutschland den Nexus von Regelverständnis und *civil culture* herauszuarbeiten, ist nicht zufällig. Dies dürfte damit zusammenhängen, dass nur selten positiv formuliert wird, „what this country stands for“. Sucht man nach entsprechenden Formulierungen, so findet man in der Regel negative Aussagen. So wird etwa als zentrales Ziel der politischen Bildung die Bekämpfung eines potentiellen Machtmissbrauchs definiert:

„Aufgabe politischer Bildung ist es, die Möglichkeit der Einwirkung des Einzelnen herauszuarbeiten und ihm das Gefühl der Ohnmacht vor einer übermächtigen gesellschaftlichen Apparatur zu nehmen“ (*Rahmenplan A I, Die Berliner Schule, Abs. 10*).

Demokratie wird so primär mit der Fähigkeit zu Einspruch und Widerstand assoziiert, weniger aber mit positiven Verfahren – etwa der Kunst, pragmatische Kompromisse zu erzielen oder rationale Lösungen zu finden. Statt dessen wird – eher vage – auf die Herausbildung von „Geist“ und „Verantwortlichkeit“ gesetzt, die den Bürger in die Lage versetzen soll, einer Tyrannei entschieden entgegenzutreten:

5 Insbesondere hierzu vgl. den Beitrag von Sabine Mannitz im vorliegenden Band.

„Dabei [= bei der Herausbildung von verantwortungsbewussten Persönlichkeiten] sollen die Antike, das Christentum und die für die Entwicklung zum Humanismus, zur Freiheit und zur Demokratie wesentlichen gesellschaftlichen Bewegungen ihren Platz finden“ (*Schulgesetz von Berlin, Paragraph 1*).

Nun steht dieser Auftrag („Nie wieder soll ein Krieg von deutschem Boden ausgehen“, „Nie mehr Auschwitz“) für das Programm der Bundesrepublik insgesamt. Es ist jedoch nicht zu übersehen, dass es erst mit der Achtundsechziger-Revolution auch gesamtgesellschaftlich durchgesetzt wurde. Diese Revolte war hierzulande mehr als anderswo ein Generationenkonflikt, in der der Vätergeneration vorgeworfen wurde, nach den Ungeheuerlichkeiten der Nazi-Zeit trotz aller Sonntagsreden schlicht weitergemacht zu haben. Sie richtete sich gegen den Einsatz von Alt-Nazis in hohen Ämtern der Republik, gegen den Autoritarismus der Adenauer-Ära, gegen das verhängnisvolle und stickige Schweigen über die Nazi-Verbrechen. Es war die Achtundsechziger-Generation, die sich schämte, Deutsch zu sein. In einem bestimmten Sinn vollzog sie (worauf *Bodo Morshäuser* [1992] hingewiesen hat), was die Nazis propagiert hatten, nämlich die Gleichsetzung von Nationalsozialismus und Deutsch-Sein.

Dies ist deshalb wichtig, weil die Lehrer der Lise-Meitner-Schule praktisch alle dieser Generation entstammen. Dies hatte konkret zwei Konsequenzen. Zum einen erklärt sich ein Teil der „Anarchie“ der Schule auch aus dem autoritären Impetus dieser Generation. Zum zweiten war es gerade dieser Generation nicht möglich, ein positives nationales Projekt zu definieren und es den Schülern mitzugeben. Mit anderen Worten: Während die nationalen Projekte Großbritanniens, Frankreichs oder der Niederlande explizierbar waren und damit ein Identifikationsangebot enthielten, stand in Deutschland jede Anspielung auf Nation in dem Verdacht nationalkonservativer, reaktionärer oder gar nationalsozialistischer Gesinnung. Damit wird es für junge Immigranten sehr schwer, mit „Deutsch“ etwas Positives zu konnotieren: „Ich möchte mich aber auch irgendetwas nicht als Deutsche fühlen, weil ‚typisch deutsch‘ schreckt irgendwie ab“, äußerte sich eine junge Frau im Gruppeninterview.

All dies hatte jedoch noch eine weitere, für unser Thema sehr wichtige faszinierende Implikation. Die Achtundsechziger-Generation leitete aus der Notwendigkeit, endlich die Konsequenzen aus dem Nationalsozialismus zu ziehen, eine Konsequenz ab, die seitdem die *civil culture* der Bundesrepublik prägt: Sie machte ernst mit der Verpflichtung, jeder Art von Gewalt gegen Fremden entgegenzutreten. Was damit allerdings ungewollt vollzogen wurde, war die Gleichsetzung von Ausländern und Juden. Betrachten wir wiederum eine Szene: Es ist eine Unterrichtsstunde zum 9. November 1938, zum Tag des Pogroms der Synagogen (aus dem Protokoll von *Sabine Mannitz*):

Ali: „Warum sind eigentlich die Juden nicht aus Deutschland geflohen?“

Lehrer: „Ja, warum fliehen denn die Türken nicht?“

Ali: „Warum sollten denn die Türken fliehen?“

Lehrer: „Na, heute gibt es doch Morde, Brandanschläge und Überfälle auf Türken – warum fliehen denn die Türken nicht?“

Ali: „Aber das ist doch nicht vom Staat gemacht, die Brandanschläge.“

Lehrer: „Die Reichskristallnacht war auch nicht vom Staat gemacht. Das war ein Volkssturm. Da waren zwar Leute von der SA dabei, aber das muss man sich vorstellen wie einen Sportverein! Wenn ich heute bei *Türkiyemspor* wäre und den Leuten Bescheid gebe, so heute Abend treffen wir uns da und da in einer Kneipe und die kommen dahin in ihren normalen Klamotten und ich sag‘ dann: ‚Lasst uns einen Überfall machen auf Kurden und so!‘ – So muss man sich das vorstellen. Die SA-Leute waren da in Zivil, und da haben dann auch andere Bürger mitgemacht bei den Überfällen. Der Hitler war da zwar auch schon seit fünf Jahren an der Macht, aber das war nicht der Staat. – Aber kommen wir doch zurück zu der Frage: ‚warum verlassen die Türken nicht in Scharen Deutschland?‘“

Ali: „Weil die nicht an der Macht sind, die so etwas machen, die Reps.“

Fatma: „Weil wir jetzt viel sicherer sind.“

Lehrer: „Du meinst, dass unsere Situation jetzt nicht mit der Nazidiktatur vergleichbar ist, ja?! Ja – das sehe ich auch, das wäre ja sonst ganz schlimm. Aber was wäre denn, wenn ganz viele Leute jetzt plötzlich Reps wählen würden? Ist doch vorstellbar – immer mehr Arbeitslose ... Würdet ihr dann türmen?“

Wir haben es hier mit einem linksliberalen Lehrer zu tun, der in bester Absicht versucht, das Thema zu aktualisieren – und es gerade nicht in der Schublade des längst Vergangenen zu lassen. Was er hier nun macht, ist nichts anderes, als die in der Bundesrepublik weit verbreitete Parallelisierung: Ausländerfeind = Antisemit = Nazi (und in der komplementären Gleichsetzung Juden = Ausländer) auszudrücken. Gerade weil sich dieser Dialog aus der Situation des Unterrichtsgesprächs entwickelte, also unüberlegt war, ist er so aussagekräftig: Er bringt nämlich die ganze Problematik dieser Gleichsetzung zum Ausdruck. Sie wird ja weder den jüdischen Opfern der Nationalsozialisten gerecht (die hier zu Ausländern gemacht werden) noch auch den jungen Ausländern (die als potentielle Opfer gefasst werden). Letztere werden mit einer Erinnerung belastet, die so ungeneuerlich ist, dass sie kaum noch Handlungsperspektiven lässt. Ohne es zu wollen, wird durch die Erinnerungskultur wieder eine Grenze zwischen Deutschen und (wie auch immer definierten) Nicht-Deutschen gezogen – es wird, wie auch gegenüber den Opfern des Holocaust und ihren Nachfolgern, tendenziell ein „besonderes Verhältnis“ definiert. Die problematische Konsequenz für junge Ausländer wird gerade dann deutlich, wenn sie dies übernehmen und sich in allen möglichen Situationen im Verweis auf die „Ausländerfeindlichkeit“ exkulpieren. Aber auch hier ist Ausgrenzung nur die eine Seite der Medaille. Andererseits lassen sich über das Narrativ des Nationalsozialismus wiederum Identifizierungen herstellen. Man kann sich nämlich als junger Einwanderer gemeinsam mit den sich antifaschistisch verstehenden Deutschen gegen die „Auslän-

derfeinde“ solidarisieren, so eine junge Tamlin im Rahmen eines Gruppen-Interviews:

„Ich kenne sehr viele Deutsche, die sagen nicht jetzt einfach ‚Ich bin’n Deutscher‘, das sind halt Linke, die sagen genauso, die sind gegen das System hier, die sagen, es ist so ’ne bürokratische Scheiße hier – ich identifiziere mich mit *solchen* Deutschen, nicht mit den durchschnittlichen Deutschen. Aber ich kann jetzt nicht sagen, was durchschnittlich ist.“

Bemerkenswerterweise äußerte sie darüber hinaus, dass sie immer einen Wutanfall bekomme, wenn die Deutschen umstandslos mit Nazis gleichgesetzt würden – etwa bei Anschlägen auf Ausländer, aber auch bei Ärger mit den Behörden: „Meine Mutter war echt erstaunt, als sie hörte, dass mein Lehrer bei einer Demo gegen Nazis war ...“ Eine derartige Identifikation scheint nicht zuletzt deswegen stabil zu sein, weil sie Solidarisierung im Zeichen von Opposition erlaubt und dadurch der Komplexität der Einwanderungssituation gerecht zu werden hilft.⁶ Was der Komplex „Nationalsozialismus“ nämlich erlaubt, ist es die „schlechten“ Deutschen – die „Nazis“ – von den „guten Deutschen“ – den „Linken“ – zu trennen und sich mit letzteren zu solidarisieren.⁷

Hier wird ein Narrativ verstärkt, das den Inhalt des Unterrichts auf vielfältige Weise durchzieht. Das Selbstbild, das deutschen wie ausländischen Schülern heutzutage über die deutsche Geschichte vermittelt wird, lässt sich dahingehend zusammenfassen, dass die politischen Projekte in Deutschland entweder per se problematisch oder zum Scheitern verurteilt waren. Die Geschichte des Erfolgs rekurriert auf die Ökonomie, nicht aber auf die politische Geschichte: Die 1848er Revolution ist gescheitert, der Zollverein Lists war dagegen ein Erfolg; die Gründung des Kaiserreichs war eine Niederlage der Liberalen, legte aber die Grundlage für den wirtschaftlichen Triumph der Gründerzeit; die politische Niederlage der Ersten Weltkriegs führte zum Triumphzug des „made in Germany“; auf die politische Niederlage des Zweiten Weltkriegs folgte das Wirtschaftswunder. Auf diesem Hintergrund erscheint die Demokratie als sehr fragiles, ständig bedrohtes Projekt.

6 Ein strukturelles Pendant stellte die Kommunistische Partei in Frankreich dar, die eine der wichtigsten Integrationsagenturen war. Mit der Krise der Arbeiterbewegung entfällt dieser Bezug (vgl. *Dubet/Lapeyronnie* 1994).

7 Diese Gleichsetzung hat eine bemerkenswerte Verstärkung mit der Wiedervereinigung erfahren. In vielem – und auf zutiefst ungerechte Weise – wird der „Ossi“ mit dem „Nazi“ gleichgesetzt, und zwar sowohl von den jungen Immigranten wie auch von den Westdeutschen: Gerade die Achtundsechziger werfen den „Ossis“ vor, ihre Kulturrevolution nicht mit vollzogen zu haben und mental den fünfziger Jahren verhaftet geblieben zu sein. Für die türkischen Jugendlichen an der Lise-Meitner-Schule war diese Distanzierung eine wichtige Grundlage der Solidarisierung. Den hiermit verbundenen Selbst- und Fremdbewertungen sowie Praktiken der partiellen Identifikation geht *Sabine Marnitz* in „West Side Stories“ ausführlicher nach.

Dies steht in auffallendem Gegensatz zum Selbstbewusstsein der anderen drei Demokratien: Frankreich repräsentiert sich in seinen Schulbüchern als Triumph der Zivilisation; Großbritannien als „mother of parliaments“ beziehungsweise als „mother of free“. Wenn man das deutsche Projekt etwas karikaturhaft vom Englischen und Französischen absetzen würde, dann könnte man sagen, dass die Triade Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit in diesen drei zivilen Kulturen von unterschiedenen Punkten aus gedacht wird: In England nimmt man Freiheit (im Sinne von Unantastbarkeit der Privatsphäre) zum Ausgangspunkt, in Frankreich Gleichheit und in Deutschland Solidarität. Je nach dem, welchen der Werte man bei dieser Triangulierung zum Ausgangspunkt nimmt, ergibt sich eine besondere Einfärbung auch der anderen Punkte.

Für Deutschland ergibt sich daraus ein Freiheitsbegriff, der sehr stark mit „Freiheit von“ wirtschaftlichem Elend gedacht wird und der im Gegensatz zu einem Freiheitsbegriff steht, der primär die „Freiheit zu“ betont. Auch in diesem Zusammenhang wird ein beschränkter, „verantwortlicher“ Gebrauch von Freiheit betont – etwa wenn die Sozialpflichtigkeit des Eigentums betont wird. Wirtschaftlicher Erfolg gilt nämlich nicht per se als gut, sondern hauptsächlich deshalb, weil er die Voraussetzung für die Herstellung von distributiver Gerechtigkeit im Sozial- beziehungsweise Wohlfahrtsstaat darstellt. Diese besondere Betonung des Wohlfahrtsstaates zeigt sich nicht zuletzt in der Behandlung des Aufstiegs der Nationalsozialisten. Das Scheitern der Weimarer Republik wird hauptsächlich auf das wirtschaftliche Scheitern zurückgeführt. Wie wenig selbstverständlich dies ist, wird aus dem Vergleich mit englischen Schulbüchern deutlich, in denen ein politisches Narrativ vorherrscht: Das Scheitern der Weimarer Republik wird dort primär mit der Schwäche der politischen Institutionen erklärt – in England dagegen habe es die Stärke des Parlamentarismus erlaubt, die ökonomische Krise zu bewältigen.

In diesem Zusammenhang ist interessant, dass die Jugendlichen der Lise-Meitner-Schule, nach politischen Wünschen gefragt, den Ausbau des Sozialstaats forderten. Sie thematisierten weder primär die Forderung nach doppelter Staatsbürgerschaft noch nach kommunalem Wahlrecht oder gar einer Antidiskriminierungsplattform, sondern forderten die Möglichkeit, Ausbildungsplätze einzuklagen und das Recht auf Arbeit (wobei konzediert wurde, dass dies nichts mit Ausländern per se zu tun habe). Mit anderen Worten: Der deutsche Sozialstaat wurde an seinem eigenen Programm gemessen und kritisiert.

Die Konstitution des „Ausländers“

Welche Konsequenzen haben all diese Prozesse nun für die Ausbildung einer Minderheitenidentität? Zunächst eine Folge, die sie *nicht* haben: In allen vier Ländern entwickelten die jungen Immigranten eine „Minderheitenidentität“. In einer bemerkenswerten Übereinstimmung erklärten unsere Gesprächspartner, dass Staatsbürgerschaft einen Immigranten noch nicht zum Mitglied der Mehr-

heitsgesellschaft mache, also zum Franzosen, Niederländer, Engländer oder Deutschen. Dies hat zwei Ursachen: Die eine liegt in der faktischen Diskriminierung, die auch in Staaten wie Frankreich, allen Regelungen der Staatsbürgerschaft zum Trotz, die Virulenz eines ethnisch definierten Nationenverständnisses bezeugt. Die andere Ursache liegt in einer Besonderheit der Migrationssituation. Einwandererfamilien tendieren dazu, die symbolischen Grenzen zwischen sich und der Umwelt zu unterstreichen – und zwar besonders dann, wenn es sich um Arbeitsmigranten handelt, die lange Zeit an dem Traum einer Rückkehr festhalten. In diesen Familien herrscht eine weitverbreitete Angst, die Kinder zu verlieren, sei es, weil man sich von ihnen entfremdet, sei es auch, weil man nicht mehr auf die Unterstützung der weiteren Gesellschaft bei der Disziplinierung der Kinder setzen kann. Auf dem Hintergrund dieser Sorge werden sehr schnell die Lebensäußerungen der Kinder und Jugendlichen auf einer kulturalistischen Folie interpretiert. In allen vier Ländern sehen sich die Heranwachsenden mit dem Vorwurf konfrontiert, „verdeutsch“, „verenglischt“, „verfranzösischt“ zu sein. Während die Mehrheitsgesellschaft den heranwachsenden Jugendlichen signalisiert: „Ihr gehört nicht (voll) dazu“, signalisieren die Migrantenfamilien: „Ihr sollt nicht voll dazugehören“. In beiden Diskursen wird eine Minderheitenidentität gestiftet.

Während es nun in den vier Ländern deutlich ist, dass die Immigranten sich als Minderheit definieren (und zwar ziemlich unabhängig von der Regelung des Staatsbürgerschaftsrechts), so gibt es doch erhebliche Unterschiede in der Frage, wie sie sich definieren, d.h. genauer, wie sie die Grenzen zwischen sich und der Mehrheitsgesellschaft und zwischen sich und den anderen Migrantengruppen ziehen.

In Bezug auf Deutschland ist das bereits mehrfach zitierte Gruppeninterview mit Oberstufenschülern der Lise-Meitner-Schule aufschlussreich: Die sechs Schülerinnen und Schüler hätten, was ihre Herkunft betrifft, kaum heterogener zusammengesetzt sein können: In der Gruppe waren eine Griechin, eine Kroatin, eine Türkin, eine Tamilin, ein Kosovo-Albaner und eine Palästinenserin mit libanesischer Staatsangehörigkeit. Auf eine bemerkenswerte Weise gingen die jungen Leute trotzdem davon aus, dass sie als Gruppe – als Ausländer – „anders“ waren als „die Deutschen“. Eine Passage:

Ranya: „Aber es gibt ganz große Unterschiede zwischen uns und den Deutschen.“

Dimitra: „Wieso?“

Ranya: „Wieso?! Ja, du musst doch mal sehen, wie wir miteinander umgehen oder wie die Deutschen miteinander umgehen!“

Dimitra: „Ja, Mentalität bezüglich meinst du jetzt?“

Ranya: „Ja“ ...

Meera: „Wie die aufwachsen und wie wir aufwachsen, das ist unterschiedlich.“

Ranya: „Unser Denken ist, also, ich meine, mein Denken zumindest ist ganz anders als das eines Deutschen. Bei uns an der Schule ... sind die Ausländer mehr für sich und die Deutschen für sich. Da ist ganz selten mal'n Deutscher zwischen Ausländern.“

Die Opposition von „Ausländern“ und „Deutschen“ strukturierte wesentlich das Gespräch. Auch unter „Ausländern“ mag es einige Differenzen geben, der eigentliche Unterschied besteht jedoch zu „den Deutschen“: Dieser Unterschied wird mit dem Begriff von Denken, Mentalität etc. gefasst. Wir haben es (um es in einer etwas antiquierten Begrifflichkeit zu formulieren) in Deutschland mit einem Diskurs zu tun, der den Gegensatz Deutsche – Ausländer als Hauptwiderspruch fasst und den Gegensatz zwischen Einwandererethnien als Nebenwiderspruch einordnet. Dies ist deshalb bemerkenswert, weil sich die jungen Immigranten in den anderen europäischen Ländern der Mehrheitsgesellschaft ganz anders zuordneten.

- In Großbritannien tendierten die verschiedenen ethnisch-nationalen-religiösen Gruppen dazu, sich stärker voneinander abzusetzen – und betonten anders als in Deutschland den Gegensatz zueinander. Gleichzeitig gab es etwas Verbindendes, das in den Bindestrich-Identitäten zum Ausdruck kam: British-Turkish, British-Pakistani usw.
- In Frankreich gab es eine dominante Gruppe, die ihre Gemeinsamkeit betonte – die Jugendlichen mit maghrebinischem Hintergrund. Die türkischen Jugendlichen dagegen sahen sich nicht als Gruppe, sondern tendenziell als eine lose Ansammlung von Individuen.
- In den Niederlanden tendierten die Jugendlichen aus den verschiedenen Einwanderergruppen zwar dazu, sich als Ausländer zu definieren. Anders als die Einwanderer in Deutschland erkannten sie jedoch keinen prinzipiellen Unterschied zwischen sich und der Mehrheit an.

Ich möchte zum Schluss einige Facetten des bereits Gesagten zusammenstellen, und damit eine abschließende Erklärung dieses Sachverhalts versuchen:

- Das spezifische Regelverständnis produziert einen Gegensatz von Deutschen und Ausländern. Die Schwierigkeit, die Regeln abzulesen, erschwert die Anpassung von jungen Immigranten. Auf der Seite der Lehrer korrespondiert dies mit einer Konstruktion des Ausländers als Problem.
- Durch Curricula und Schulbücher wird den Immigranten signalisiert, dass sie nicht dazu gehören. Dies wird unter Umständen durch Unterrichtseinheiten, die durch besonders motivierte Lehrer extra wegen der Immigrantenkinder konzipiert werden, eher unterstrichen als abgeschwächt. Das Wissen über Einwanderung und Einwanderer gehört sehr deutlich nicht zu der Plattform, die die jungen Deutschen in die Lage versetzen soll, verantwortlich an der Zivilgesellschaft zu partizipieren.
- Die Gleichsetzung Ausländer = Juden; Ausländerfeindlichkeit = Nationalsozialismus trägt ebenfalls zur Konstitution des Gegensatzes Deutsche – Ausländer bei, weil durch dieses Narrativ eine Schuld- beziehungsweise Verantwortungsgemeinschaft einer Opfergemeinschaft gegenübergestellt wird. Es wäre zu überlegen, welche Konsequenz dies für die Konstruktion des Aus-

länders als des „Anderen“ hat (so dass Ausländer-Sein mit „Südländer“ und „Armut“ zusammen gedacht wird, während Nicht-Deutsche aus dem nördlichen Ausland, den USA, Österreich und der Schweiz nicht eigentlich „Ausländer“ sind). Dies trägt selbst noch in den Allianzen mit den „guten“ Deutschen, die ebenfalls „eigentlich“ Nicht-Deutsche sein wollen (und dies beispielsweise in Slogans wie „Wir alle sind Ausländer – fast überall“ auch explizit zum Ausdruck bringen).

Die positive Besetzung des Wohlfahrtsstaates führt dazu, dass ein ökonomischer, d.h. ein abstrakter Maßstab eingeführt wird, der die politischen und kulturellen Differenzen zwischen den Herkunftsländern zurücktreten lässt: Die Unterschiede zwischen den Herkunftsländern nivellieren sich, weil sie alle „arm“ sind.

All dies dürfte dazu führen, dass der Gegensatz zwischen Inländern und Ausländern hier zu einer dominanten Kategorie wird. Dies sollte jedoch nicht als absolute Grenze verstanden werden. Es war auch ein Anliegen, an dieser Stelle zu zeigen, dass sich auf dieser Folie ein komplexes Spiel von Identifikation und Abgrenzung entfaltet.

Literatur

- Dubet, François/Lapeyronnie, Didier (1994): *Im Aus der Vorstädte. Der Zerfall der demokratischen Gesellschaft*. Stuttgart
- Morshäuser, Bodo (1992): *Hauptsache Deutsch*. Frankfurt am Main
- Schiffauer, Werner (1997): *Fremde in der Stadt. Zehn Essays über Kultur und Differenz*. Frankfurt am Main
- Schiffauer, Werner/Baumann, Gerd/Kastoryano, Riva/Vertovec, Steven (Hrsg.): *Civil Enculturation. Nation-State, School and Ethnic Difference in four European Countries* [im Erscheinen]
- Schiller, Friedrich (1966): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. In: Schillers Werke. Frankfurt am Main, S. 193-286
- Walzer, Michael (1992): *The Civil Society Argument*. In: Chantale Mouffe (Hrsg.), *Dimensions of Radical Democracy*. London, S. 89-107

Julia Schneewind. *Hans Merckens*

Inklusion und Exklusion von Mitgliedern der türkischen Minorität in Schulklassen

Im Rahmen des von der *VW-Stiftung* geförderten Projektes „Individuation türkischer Jugendlicher in Berlin“ wurden 1999 in 65 achten Klassen der Haupt-, Real- und Gesamtschule und des Gymnasiums in Westberliner Bezirken Sozialogramme durchgeführt, deren Auswertung Gegenstand dieses Artikels ist. Ziel der Hauptuntersuchung ist, soziale Ressourcen von türkischen Schülern in Bezug auf Assimilation, Integration, Segregation und Marginalisierung zu erheben und darüber hinaus die ethnische Zusammensetzung der Freundesgruppe der türkischen Jugendlichen in Bezug auf die Bereiche Schule und Freizeit zu analysieren.

In der Studie wird in Anlehnung an *Berry/Kim* (1988)¹ davon ausgegangen, dass sich integrierte Schuljüngliche türkischer Herkunft sowohl in Richtung der Herkunfts- als auch in Richtung der Mehrheitsgesellschaft orientieren. *Berry* und *Kim* gehen davon aus, dass diese Gruppe von Schuljünglichen den Kontakt zu Vertretern beider Ethnien bejaht und beide Kulturen wertschätzt. Von assimilierten Schuljünglichen wird gesprochen, wenn der Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft und die Akzeptanz dieser Kultur im Gegensatz zur Kultur der Herkunftsgesellschaft überwiegt. Segregation äußert sich im Verhalten der Jugendlichen insofern, als dass sich der Jugendliche nur an der Herkunftsgesellschaft orientiert und den Kontakt zu Vertretern der Mehrheitsgesellschaft ablehnt. Von einem marginalisierten Jugendlichen oder auch von Diffusion wird gesprochen, wenn der Jugendliche sich keiner Kultur zugehörig fühlt. Hier gelingt dem Schuljünglichen weder die Verbindung beider Kulturen noch die Integration einer der beiden kulturellen Zusammenhänge in seine Persönlichkeit.

Im Folgenden soll nun kurz erläutert werden, welche theoretische Idee hinter einer Netzwerkanalyse steht, um dann am Beispiel der Sozialogramme, die im Rahmen der oben genannten Untersuchung durchgeführt wurden, Aussagen über die soziale Situation türkischer Jugendlicher in Berliner Schulklassen treffen zu können. Es soll die Frage nach Inklusion und Exklusion türkischer Jugendlicher im Berliner Schulsystem betrachtet werden, anhand ihrer sozialen Kontakte zu türkischen und deutschen Mitschülern. Die Anzahl der Kontakte soll durch Mittelwertvergleiche dargestellt werden, der Grad der Exklusion und Inklusion wird durch den Vergleich von Quotienten analysiert (vgl. drittes Kapitel). Im vierten

¹ *Berry* hat eine Theorie zur Akkulturation von Migranten allgemein entwickelt, die im Rahmen diese Projektes auf türkische Schuljüngliche bezogen wurde.

Frank Gesemann (Hrsg.)

Migration und Integration in Berlin

Wissenschaftliche Analysen und politische
Perspektiven

Leske + Budrich, Opladen 2001