

ALINA ZIEGLER



„Ausländer-Time!“

**Zur Konstruktion und Inszenierung sozialer Identitäten
durch Schülerinnen und Schüler an einer Realschule in Köln**

KÖLNER ETHNOLOGISCHE BEITRÄGE

Herausgegeben von Michael J. Casimir

Heft 51

2018

ALINA ZIEGLER

„Ausländer-Time!“

**Zur Konstruktion und Inszenierung sozialer Identitäten
durch Schülerinnen und Schüler an einer Realschule in Köln**

KÖLNER ETHNOLOGISCHE BEITRÄGE

Herausgegeben von Michael J. Casimir

Heft 51

2018

Vorwort des Herausgebers

Alina Ziegler bearbeitet in ihrer MA Arbeit, die von Prof. Michael Bollig betreut wurde, ein Thema, das in der deutschen Ethnologie bislang wenig behandelt wurde: die Konstruktion und Inszenierung sozialer Identitäten in einer (Kölner) Schule, in der 95 Prozent der Schüler einen migrantischen Hintergrund haben. Während derartige Arbeiten in der interkulturellen Pädagogik, teilweise auch in der Soziologie, bislang einen (begrenzten) Platz hatten, stellt Ziegler eindrucksvoll unter Beweis, dass eine spezifisch ethnologische Herangehensweise an die Thematik neue Perspektiven eröffnet. Ziegler greift dabei auf ein klassisches „Instrument“ ethnologischer Forschung zurück, die teilnehmende Beobachtung: über zwei Jahre hat sie an selbiger Schule die Nachmittagsbetreuung und Hausaufgabenaufsicht koordiniert, hat vielfältige Schulaktivitäten mit Schülern (vor allem Fünft- und Sechstklässlern) unternommen und sich in anderweitigen schulischen Angelegenheiten eingebracht. Aufbauend auf diese lange Zeit der unmittelbaren Teilhabe am Schulgeschehen hat sie verschiedene Verfahren angewendet. Einige wenige Interviews hat sie mit Lehrern und Schulleitung durchgeführt. Die Informationen zu den Innensichten der Kinder hat sie durchgehend aus unmittelbarer Beobachtung oder aus eigens für die Forschung entworfenen Spielen gewonnen. Auf beeindruckende Art und Weise gelingt es Ziegler so den Kindern eine Stimme zu geben. Ihre Ansichten über Identitäten, Eingrenzung und Ausgrenzung werden authentisch kolportiert und nachvollziehbar analysiert. Zentrales Ergebnis der Arbeit Zieglers ist, dass die Kinder ihr „Ausländer-Sein“ sehr gezielt und prononciert inszenieren. „Nicht-deutsch“ zu sein verleiht Identität und stiftet Gemeinschaft. Die Schüler distanzieren sich explizit von einer deutschen Identität, obwohl viele von ihnen deutsche Staatsbürger sind oder über eine doppelte Staatsbürgerschaft verfügen. Dabei werden vor allem äußere morphologische Merkmale (Hautfarbe, Haar- und Augenfarbe), Religion aber auch die Kontaktintensität mit dem Herkunftsland der Eltern (oft auch der Großeltern) hervorgehoben. Bestimmte Verhaltensweisen werden plakativ als „Nicht-Deutsch“ konstruiert. Die Kinder wollen keineswegs eine hybride Identität sondern eine eindeutige. Identität, hier vor allem nationale Identität, wird hier essentialisiert, auch wenn objektive Gegebenheiten genügend Anlass geben würden, den konstruierten, situativen Charakter von Identität herauszustreichen.

Michael J. Casimir

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	3
2.	Gegenstand, Durchführung und Reflexion der Forschung	9
2.1.	Zur Schule.....	9
2.2.	Zur Forschung.....	11
2.3.	Zur Reflexion.....	18
3.	Bewegte Identitäten & Integration – Ein schwieriges Verhältnis	22
3.1.	Soziale Identität – „Without the other, I cannot be myself“	22
3.2.	Bewegte Zugehörigkeiten?	27
3.3.	Integration – Fördern statt Fordern!	30
4.	Zur Konstruktion und Inszenierung sozialer Identitäten	33
4.1.	Identitätsentwürfe als Mittel alltäglicher Kommunikation und Interaktion.....	34
4.2.	Die Heimat in der Fremde?.....	38
4.3.	Grundlegende Skepsis: „Deutschsein finden wir nicht so gut“	43
4.4.	„Wir sind alle Ausländer!“ – Eine neue Identität?	47
4.5.	Religiosität als symbolische Zuflucht?	52
4.6.	Verhärtete Fronten?	58
5.	Fazit – Konsequenzen für Theorie und Praxis	65
6.	Literaturverzeichnis	72

1. Einleitung

Bundesinnenminister Thomas de Maizière stellte Ende April 2017 seine Vorstellungen einer „deutschen Leitkultur“ vor, die zehn Punkte umfassen. Er diskutierte hier, was Deutschland, „was uns im Innersten zusammenhält, was uns ausmacht und was uns von anderen unterscheidet.“ Im Verlaufe seines Beitrages warf er auch die Frage auf, was in seinen Augen mit den Menschen ist, die nach Deutschland migriert oder geflüchtet sind, in Deutschland leben möchten und dürfen, dennoch aber eine deutsche Leitkultur nicht kennen (wollen) oder ablehnen. Seine Antwort: „Bei denen wird die Integration wohl kaum gelingen. Denn zugehörig werden sie sich nicht fühlen ohne Kenntnis und jedenfalls Achtung unserer Leitkultur.“ (DIE ZEIT 2017)

Daran anschließend möchte ich auf die eingangs zitierte Frage verweisen, die mir ein Fünftklässler im Rahmen meiner Forschung für die vorliegende Masterarbeit an einer Realschule in Köln stellte: „Wenn es Ausländer gibt, gibt es dann auch Inländer?“ Die Ausgangsbeobachtung der Forschung waren ähnliche, für mich überraschende Fragen und Beobachtungen, die gesellschaftliche Zugehörigkeit auf neue Weise verhandeln und in ein anderes Licht rücken. Nicht nur waren die eigene Herkunft und damit verknüpfte Fragen wie „Wer oder was bin ich eigentlich?“ bei den Schülerinnen und Schülern ein Dauerthema – auch ich wurde ständig gefragt, wo ich herkomme. Diese auf mich zu Beginn paradox anmutende Situation stellt herrschende gesellschaftliche Machtverhältnisse gewissermaßen auf den Kopf. Sie ist dadurch zu erklären, dass etwa 90-95% der Schülerinnen und Schüler¹ an dieser Realschule eine Migrationsgeschichte² aufweisen. Daher sind die Kinder und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte in der Mehrheit und stellen die Frage, die ansonsten gerne an sie

¹ Genaue Zahlen werden von Schulseite hier nicht erhoben. Meine Angaben beziehen sich hier und im Folgenden hauptsächlich auf die Aussagen der stellvertretenden Schulleiterin, teilweise aber auch auf Aussagen und Erzählungen der Schülerinnen und Schüler.

² In dieser Arbeit werde ich hauptsächlich den Begriff „Migrationsgeschichte“ verwenden. In der Öffentlichkeit wie auch in der wissenschaftlichen Diskussion findet sich in diesem Zusammenhang meist der Begriff „Migrationshintergrund“ oder „Migrant*innen der zweiten oder dritten Generation“. Gegen Letzteres habe ich mich entschieden, da ich dies nicht für alle Schülerinnen und Schüler feststellen kann. Der allgemeine Gebrauch des Begriffs „Migrationshintergrund“ ist zudem problematisch; so wird er beispielsweise meist nur für Migrant*innen aus nicht westlichen Ländern verwendet. (vgl. für eine ausführlichere Kritik UTLU 2015) Für statistische

gerichtet wird: „Und wo kommst du eigentlich her?“ Damit stellt mein ‚Feld‘ innerhalb Nordrhein-Westfalens und auch innerhalb Deutschlands einen recht außergewöhnlichen Fall dar: Von 5646 Schulen in NRW weisen 93 einen Anteil von 90% oder mehr an Kindern mit Migrationsgeschichte auf; dies entspricht etwa 1,6%. (KSTA 2017) Wie ich im Folgenden zeigen werde, zeichnen sich diese Schulen durch spezifische Herausforderungen bezüglich Integrationsfragen sowie Zugehörigkeitsdynamiken ihrer Schülerinnen und Schüler aus, die bisher in dieser Form nicht diskutiert wurden. Erschwerend kommt hinzu, dass die betreffende Realschule außerdem durch eine hohe Bildungsbenachteiligung der Schülerinnen und Schüler und ihrer Familien gekennzeichnet ist. Faktoren wie Arbeitslosigkeit, finanzielle Probleme oder Bildungsferne der Eltern beeinflussen die Bildungsvoraussetzungen der Kinder negativ. In Kapitel 2.1 werden die Schule und damit die Rahmenbedingungen der Forschung ausführlicher beschrieben.

Bisherige Veröffentlichungen zu Perspektiven auf national-ethnische³ und religiöse Zugehörigkeiten unter Schülerinnen und Schülern konzentrieren sich teilweise auf jüngere Kinder im Kindergarten- oder Grundschulalter, zumeist aber auf Jugendliche.⁴ Meine Forschung, welche ich in Kapitel 2.2 näher beschreiben und anschließend

Zwecke, für die er durchaus seine Berechtigung hat, werden damit Personen klassifiziert, die selbst oder bei denen mindestens ein Elternteil nach Deutschland migriert ist. (BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE 2015: 211) Ich habe mich für den Begriff „Migrationsgeschichte“ entschieden, der mir offener erscheint und keine eindeutige Kategorisierung vornimmt. Problematisch daran ist, dass jeder Mensch in irgendeiner Form eine Migrationsgeschichte aufweist; dieser Begriff mag daher also zu offen sein. Eine Benennung ist jedoch sinnvoll, da Migrationserfahrungen zwar zutiefst verschieden sind, für analytische Zwecke dennoch von einem „Kernbestand an grundlegenden Erfahrungen“ ausgegangen werden kann, um Unterschiede und Spezifika herausarbeiten zu können (HA 2000: 380). Als Alternative bietet sich – sofern bekannt – die Benennung von „Bindungs-Identitäten“ (beispielsweise „deutsch-türkisch“) an (FOROUTAN 2010: 12). Relevant ist eine Migrationsgeschichte oder auch die Migrationserfahrung der Familie in meinem Fall deshalb, weil sie von den Schülerinnen und Schülern als relevant betrachtet wird.

³ Ich werde im Folgenden nur bedingt zwischen nationalen und ethnischen Zugehörigkeiten differenzieren und habe mich daher für diese zusammengesetzte Formulierung entschieden. Einerseits haben die Schülerinnen und Schüler hier nur selten trennscharf argumentiert, andererseits ist dies auch auf analytischer Ebene kaum möglich. Der Zusatz „ethnisch“ erscheint mir relevant, weil zum Teil beispielsweise deutsch-kurdische Identitäten präsent sind. Selbstverständlich möchte ich durch die Verwendung dieses Begriffes nicht andeuten, dass es so etwas die ‚die eine‘ deutsche o.a. Identität gebe.

⁴ Vgl. zu Studien im Kindergartenalter LENTNER 2012 & MACHOLD 2015. Mit Jugendlichen befassen sich zum Beispiel MERTEN 2013 oder YILDIZ 2016. RIEGEL & GEISEN 2010 widmen dem Thema einen ganzen Sammelband.

in Kapitel 2.3 reflektieren werde, habe ich mit Schülerinnen und Schülern der fünften bis siebten Klasse, das heißt im Alter von 10 bis 13 Jahren, durchgeführt, wodurch diese bisher unterrepräsentierte Zielgruppe genauer beleuchtet wird. Während in diesen unteren Jahrgangsstufen besonders national-ethnische Zugehörigkeiten verhandelt werden, werden mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler religiöse, genauer gesagt muslimische Identitäten stärker artikuliert.⁵ Diese Entwicklung bestätigten die von mir interviewten Lehrkräfte. Meine Beobachtungen zeigen jedoch, dass auch bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern religiöse Elemente eine Rolle spielen. Als Ausgangssituation und Anstoß für die vorliegende Arbeit lässt sich daher festhalten, dass nationale, ethnische und religiöse Zugehörigkeiten – und vor allem auch Nicht-Zugehörigkeiten – täglich Bestandteil von Gesprächen unter den Schülerinnen und Schülern sind, in Konflikten eingesetzt werden oder diese erst auslösen, als Legitimation des eigenen Handelns herangezogen werden, der Gruppenbildung und auch der Ausgrenzung dienen, teils offen und selbstbewusst zur Schau gestellt und teils kleinlaut verhandelt werden. Alles in allem würde ich sie als omnipräsent im Schulalltag beschreiben.

Ein erstes Ziel dieser Masterarbeit ist es daher, diese nationalen, ethnischen und religiösen Identitätsentwürfe ethnographisch darzustellen und ihre Beweggründe zu untersuchen (Kapitel 4). Identität ist ein populäres, beinahe überlastetes Konzept, das sehr transdisziplinär bearbeitet wird. Entsprechend ist auch die herangezogene Fachliteratur in den unterschiedlichsten Fachgebieten zu verorten. Vertreten sind hier – neben der Ethnologie – besonders die Soziologie, die Erziehungswissenschaft und die Psychologie. Der besondere Beitrag einer ethnologischen Betrachtungsweise von Identitäten gründet darin, dass die Herstellung von Gruppen und Grenzen im Fokus steht, das heißt Prozesse der Grenzziehung und Essentialisierungen (STRASSER 2014:

⁵ Da geschätzt etwa 80% der Schülerinnen und Schüler muslimischen Glaubensrichtungen angehören, steht ‚der Islam‘ bei meinen Ausführungen sehr im Vordergrund. An dieser Stelle möchte ich jedoch auf die Gefahr hinweisen, ‚den Islam‘ oder ‚die Muslime‘ als homogen darzustellen. Zurecht verweist USLUCAN (2017: 221) in Bezug auf Migrant*innen aus muslimischen Ländern auf „ein fließendes Kontinuum der Frömmigkeit von traditionsgebundener, unreflektierter Religiosität, bewusster Hinwendung zum Islam, aufgeweichter, kompromissbereiter Haltung zum Islam, überzeugten Säkularisten, die die Religion aus der Politik heraushalten wollen, bis hin zur bewussten Ablehnung des Islam und atheistischen Haltungen“.

56). Neben dieser Konstruktion sozialer Identitäten, stehen im Folgenden die Inszenierung und damit der Aspekt der Performanz ebendieser im Vordergrund. Dies ist relevant, da soziale Identitätsentwürfe durch die jüngeren Schüler*innen oftmals lautstark und offensiv dargestellt werden. Beispielhaft lässt sich dies anhand der folgenden Situation nachvollziehen: Nach einer Methodendurchführung mit einigen Fünftklässler*innen fragten sie nach einer Pause. Ein Junge stand auf, zog eine Tüte mit Sonnenblumenkerne aus seiner Schultasche, wedelte grinsend damit und rief mir zu: „Ausländer-Time!“ Diesen Ausruf habe ich als Titel der vorliegenden Arbeit gewählt, da er die offene, manchmal fast bühnenreife Zurschaustellung national-ethnischer und religiöser Identitäten der Schülerinnen und Schüler eindrücklich widerspiegelt. Ich werde im Hauptteil den Bogen spannen von einem Rückgriff auf Identitäten als alltägliches Kommunikationsmittel, das selbstverständlich ist und von den Schülerinnen und Schülern gerne auch als Katalysator in Konflikten herangezogen wird (Kapitel 4.1). Die sehr präzente Konstruktion einer idealisierten ‚Herkunftsidentität‘ (Kapitel 4.2) ergibt vor dem Hintergrund Sinn, dass gegenüber Deutschland eine deutliche Skepsis herrscht, welche sich teilweise in einer deutlichen Ablehnung manifestiert (Kapitel 4.3). Daraus resultiert unter anderem die bewusste Positionierung als „Ausländer“. (Kapitel 4.4) Mit zunehmendem Alter findet bei den Schülerinnen und Schülern schließlich eine deutliche Verschiebung hin zur Betonung religiöser Identitätsdimensionen statt. (Kapitel 4.5) Und so spielerisch Situationen wie die zuvor geschilderte daher auf den ersten Moment anmuten – die Formulierung nationaler, ethnischer und religiöser Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit ist im Schulalltag immer häufiger Bestandteil von Konflikten. Konflikte zwischen den Schülerinnen und Schülern, aber auch zwischen Lehrkräften und Schüler*innen oder Lehrkräften und Eltern, die sich in den letzten fünf Jahren verschärft haben. Wenn sich eine Schülerin im Erdkundeunterricht nicht traut zu sagen, dass ihre Familie aus Armenien ist, wenn religiöse Elemente zu Ausgrenzung führen, wenn das Thema Kurdistan nicht ohne Konflikte im Unterricht erwähnt werden kann oder Lehrer*innen von Schüler*innen und Eltern aufgrund ihrer Notengebung als „rassistisch“ bezeichnet werden, dann bergen Identitäten bereits großes Konfliktpotenzial. Diese Dynamik werde ich als Abschluss des Hauptteils in Kapitel 4.6 eingehend beleuchten.

Im Titel der Arbeit heißt es „Zur Konstruktion und Inszenierung sozialer Identitäten“. Das Adjektiv „sozial“ verweist hier auf die soziale Dimension nationaler, religiöser und ethnischer Identitätsentwürfe, die eben nicht auf nationale oder andere Faktoren zu reduzieren ist. Stattdessen liegen zwischenmenschlich komplex ausgehandelte und aufwendig inszenierte Identitätsentwürfe vor, die weniger über das Verständnis nationaler oder anderer Identität aussagen als über das soziale Miteinander. Der Anschluss in Kapitel 3 an den übergeordneten Diskurs „Identität“ – womit stets Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit gemeint sind – erscheint deshalb sinnvoll, weil es eben dieses Thema zu sein scheint, das die Kinder umtreibt: Wo gehöre ich hin? Mit wem identifiziere ich mich und – meist noch wichtiger – wer identifiziert sich mit mir? Wen empfinde ich als zugehörig? Und wen nicht? Es gibt eine Vielzahl an Dimensionen, anhand derer Menschen sich identifizieren: Alter, Verwandtschaft, Sprache, Nationalität, Klasse, sexuelle Orientierung, Ethnizität, Bildung, Religion – um nur ein paar zu nennen. Identität ist dabei selten neutral, sondern geht meist mit einer Wertung einher; so formulierte es auch Prof. Dr. Martin Sökefeld bei einem Vortrag an der Universität zu Köln zu ebendiesem Thema (SÖKEFELD 2017).⁶ Identität lässt sich daher auch als ein Ausgrenzungsbegriff verstehen. Im Zuge neuerer transnationaler Perspektiven der Migrations- und Integrationsforschung werden zentrale Konzepte wie auch das der Identität ausgeweitet und offener entworfen (Kapitel 3.2). Es ist ein weiteres Ziel dieser Arbeit, diese Konzepte anhand meiner Beobachtungen in Bezug zur globalisierten Realität zu setzen und kritisch zu hinterfragen.

Zudem laufen theoretische Fragen bezüglich Identität ebenso wie Beobachtungen aus der Praxis zu (Nicht-) Zugehörigkeit im Endeffekt auf ein Thema hinaus, das seit Längerem in Deutschland sehr stark die Gemüter bewegt: Integration. Zurecht wurde und wird kritisiert, dass ‚Integration‘ in den Augen Vieler ausschließlich nach einer Art Baukastenprinzip funktioniert: Wer in Deutschland leben will, muss bestimmte Kriterien und Forderungen erfüllen, ansonsten integriert er oder sie sich nicht hinreichend. Das Konzept der Integration wird in Kapitel 3.3 kritisch hinterfragt und für die vorliegende Arbeit sinnvoll konzeptualisiert. Denn versteht man Integration als

⁶ Dieser Vortrag fand am 22.6.17 im Rahmen der Clustervorlesung „Religion, Geschlecht, Identität – Diese drei? Konzepte, Kritik und soziale Realität“ des Orientalischen Seminars der Universität zu Köln statt.

„gleichberechtigte Teilhabe an allen Institutionen der Gesellschaft“ (SCHIFFAUER 2015: 23) und damit als „Mitgliedwerdung“ (HECKMANN 2015: 73) so ist dies ein zutiefst erstrebenswertes Ziel, das weiterhin aktiv verfolgt werden muss. Dieser Prozess setzt einerseits zwar eine grundlegende Identifikationsbereitschaft der Migrierten mit der Aufnahmegesellschaft voraus, andererseits aber auch eine offene, vorurteilsfreie Haltung ebendieser. Denn angesichts globalisierter Realitäten geht es stets um einen wechselseitigen Prozess, um die „Integration aller in eine sich stetig verändernde Gesellschaft“. (KARAKAŞOĞLU 2013: 127) Dieser Tatsache widersetzen sich Teile der deutschen Gesellschaft jedoch hartnäckig. Heterogenität scheint weiterhin in erster Linie für Misstrauen und Angst zu sorgen, was zuletzt in einem Erdrutschsieg der AFD bei der Bundestagswahl im September 2017 gipfelte. Dieser Angstdiskurs manifestiert sich insbesondere in der Reaktion auf Menschen muslimischer Glaubensrichtungen: „In ihnen verdichtet sich die Bedrohung durch Differenz und gewinnt Gestalt.“ (SCHIFFAUER 2015: 23) Es ist daher ein weiteres zentrales Anliegen dieser Arbeit, die Diskussion zur ‚Integration‘ von Migrant*innen und ihren Nachkommen mit Beobachtungen aus der Praxis abzugleichen und neue Perspektiven sowie Handlungsansätze aufzuzeigen.

Die Tatsache, dass Schulen, die einen sehr hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte aufweisen, bisher nicht explizit vor diesem Hintergrund wissenschaftlich diskutiert wurden, mag sich durch die Erwartung erklären, dass Migration allein durch ihre Omnipräsenz normal wird. Stattdessen, dies manifestiert sich anhand meiner Beobachtungen, sind diese Schulen vor spezifische Herausforderungen gestellt, die bisher – vor allem auch in der Öffentlichkeit – wenig Gehör fanden. Diese Ausgangslage bildet die grundlegende Motivation für die vorliegende Arbeit. Es gilt aber vor allem, diese Herausforderungen nicht nur wissenschaftlich aufzuarbeiten, sondern Erkenntnisse auch in die Praxis umzusetzen. Denn es sind in erster Linie die Schulen, denen bisher und auch in Zukunft die „Hauptlast des Navigierens durch die vielfältigen Herausforderungen der multikulturellen und multireligiösen deutschen Gesellschaft zufällt.“ (SCHRÖTER 2016: 371) Im Fazit diskutiere ich daher vor dem Hintergrund meiner Erkenntnisse praktische Handlungsanweisungen (Kapitel 5).

2. Gegenstand, Durchführung und Reflexion der Forschung

Dieses Kapitel wird die Schule, an der ich die empirischen Daten meiner Forschung erhoben habe, näher vorstellen, bevor im Anschluss eine ausführliche Beschreibung der von mir angewandten Methoden folgt. Abschließend werde ich schließlich insbesondere meine Person im Kontext dieser Forschung reflektieren, da dies eine immens wichtige Rolle gespielt hat.

2.1. Zur Schule

Die Realschule, an der ich die Forschung für die vorliegende Masterarbeit durchgeführt habe und an der ich zudem seit über zwei Jahren als Koordinatorin im Nachmittagsbereich arbeite, hat rund 500 Schülerinnen und Schüler. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte beträgt etwa 90-95%. Davon weisen zudem etwa zwei Schüler*innen pro Jahrgang Fluchterfahrungen auf.⁷ Wie einleitend bereits erwähnt, gehört die Realschule damit zu den 1,6% der Schulen in NRW, bei denen der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte bei 90% oder mehr liegt. Ein Großteil der Schüler*innen wächst zudem in bildungsbenachteiligten Familien auf. Dass zwischen diesen beiden Faktoren ein Zusammenhang besteht, konkretisiert KARAKAŞOĞLU (2013: 133) anhand des Verweises auf „Risikolagen“. Gemeint sind damit konkret: „beide Eltern sind nicht ins Erwerbsleben integriert (soziales Risiko), sie verfügen nur über ein geringes Einkommen (finanzielles Risiko) oder eine nur geringe Ausbildung (Risiko der Bildungsferne).“ (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010: 40) Von diesen Risikolagen sind Familien mit Migrationsgeschichte etwa doppelt so häufig betroffen wie Familien ohne Migrationsgeschichte.⁸ Daraus folgert die Autorin: „Bildungsbenachteiligung ist primär darüber zu

⁷ Diese und folgende Schätzungen basieren teils auf Aussagen der stellvertretenden Schulleiterin und teils auf eigenen Kenntnissen. Hinzuzufügen ist, dass die Mehrheit der Kinder nach dem 1. Januar 2000 in Deutschland geboren ist und damit zumindest auch die deutsche Staatsbürgerschaft besitzt.

⁸ EL-MAFAALANI (2017: 472) führt aus, inwiefern die Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ häufig den Faktor „soziale Klassenlage und andere Risikolagen“ verdeckt und damit den Blick von eigentlichen Problemen (beispielsweise Armut) wegbewegt. Der „soziale Status“ der Schüler*innen bzw. ihrer Eltern ist demnach für schulischen Erfolg ausschlaggebend und nicht ein

erklären, dass diese sozialen Risikolagen die Bildungsvoraussetzungen negativ beeinflussen und die Schule nicht in der Lage ist, diese aufzufangen oder zu kompensieren.“ (KARAKAŞOĞLU 2013: 133) Das Ineinandergreifen dieser Faktoren resultiert in der Wahrnehmung der Realschule durch die Lehrkräfte, teils aber auch durch Eltern, als eine sogenannte „Brennpunktschule“. Dieser Begriff ist recht aufgeladen und eignet sich daher nicht für eine wissenschaftliche Diskussion. Wichtig ist er jedoch, um die Wahrnehmung der Schule und ihrer vielfältigen Problemlagen deutlich zu machen. Außerdem scheint der Begriff mittlerweile vor allem politisch anschlussfähig zu sein, um als Schule auf die erwähnte Kombination und daraus resultierende Schwierigkeiten aufmerksam zu machen. Zu diesen Schwierigkeiten gehören unter anderem die oftmals prekären deutschen Sprachkenntnisse der Eltern, die die Kommunikation erschweren. Auch die deutschen Sprachkenntnisse der Kinder und entsprechend ihre schulischen Leistungen sind häufig nur ausreichend. Hinzu kommt, dass nur wenige Kinder als deutsche Sprachvorbilder dienen können. Auch die zum Teil schwierige familiäre Situation (finanzielle Sorgen, Leben auf engem Raum etc.) belastet die Kinder und damit auch den Schulalltag. Manche der Kinder haben beispielsweise kein Pausenbrot oder Essensgeld dabei, es fehlen Schulmaterialien oder persönliche Konflikte entladen sich auf dem Schulhof. Zu dieser schwierigen Ausgangslage tritt hinzu, dass die Erwartungen aller Beteiligten hinsichtlich schulischem Erfolg häufig stark auseinanderklaffen. So beobachtet auch SCHRÖTER (2016: 312) in einem ähnlichen Zusammenhang eine „formale Bildungsaspiration der Eltern“, die jedoch nicht mit den Realitäten der Kinder korrespondiert. Der daraus resultierende Erwartungsdruck von Seiten der Eltern sowie die Sorge vor Diskriminierung durch die Schule schüren weitere Konflikte. Insgesamt zeichnet sich die Schule, die im Folgenden im Fokus steht, aber durch ein sehr engagiertes Kollegium von Lehrkräften, Sozialarbeiter*innen und Sonderpädagog*innen aus, die ihren Schüler*innen sehr zugewandt und bemüht sind, möglichst viele Problemlagen aufzufangen.

möglicher Migrationshintergrund. Entscheidend ist hier, dass der Faktor Migrationsgeschichte weiterhin zu Bildungsbenachteiligung führt und nicht für Letzteres tatsächlich ausschlaggebend ist.

Wie eingangs bereits beschrieben, bildet die Beobachtung, dass sich die Stimmung an der Schule in den letzten Jahren hinsichtlich nationaler, ethnischer und religiöser Konfliktlinien verschärft hat, den Ausgangspunkt für die vorliegende Masterarbeit. Dies schlägt sich sehr vielfältig nieder und betrifft alle beteiligten Akteur*innen: Schülerinnen und Schülern, Lehrer*innen sowie Eltern. National-ethnische Konflikte manifestieren sich insbesondere mit deutsch-türkischen Schülerinnen und Schülern. Einerseits erklärt sich dies dadurch, dass die Mehrheit der Schüler*innen eine türkische Migrationsgeschichte aufweist. Hinzu kommt die aktuell angespannte Beziehung der Türkei zu Deutschland beziehungsweise der EU (vgl. dazu ausführlicher Kapitel 4). Die geschilderten Konfliktdynamiken sind daher stets vor diesem Hintergrund zu verstehen und nicht als Pauschalisierung deutsch-türkischer Migrant*innen beziehungsweise ihrer Nachkommen. Ähnlich verhält es sich mit einem weiteren Konfliktpunkt: Religiosität wird für den Schulalltag zusehends relevanter. Da wie in Anmerkung 5 beschrieben die Mehrheit der Schüler*innen muslimischen Glaubensrichtungen angehört, steht der Islam hier sehr im Vordergrund. Während des Ramadans fasten beispielsweise immer mehr Kinder auch in den unteren Jahrgangsstufen, wodurch die Vereinbarung mit dem Schulalltag (beispielsweise das Schreiben von Klassenarbeiten) schwieriger wird. Je älter die Schüler*innen werden, desto häufiger kommt es zu Auseinandersetzungen, die bereits eher indirekt ausgetragen werden. So berichteten mehrere Lehrer*innen, dass eine Diskussion bestimmter Themen (wie beispielsweise die aktuelle Entwicklung in der Türkei) mit den Schüler*innen nicht mehr möglich ist und einzelne Schüler*innen bereits durch Blicke Anderer zum Schweigen gebracht werden können.

2.2. Zur Forschung

Seit April 2015 arbeite ich an der genannten Realschule als Koordinatorin im Nachmittagsbereich. Hier betreuen wir aktuell von Montag bis Donnerstag in der Zeit von 13:00 bis 16:00 Uhr rund 80 Kinder. Ich bin – gemeinsam mit einem weiteren Koordinator – für die Organisation dieser Betreuung zuständig, zu der ein Mittagessen, eine Hausaufgabenzeit sowie anschließende Freizeit mit Spiel- und Sportangeboten gehört. Durch diese Tätigkeit habe ich sehr engen Kontakt zum Schulsekretariat und

damit auch zur Schulleitung, weswegen meine Anfrage für die Masterarbeit schnell Gehör fand und aufgrund der beschriebenen schwelenden Konflikte positiv aufgenommen wurde. Aufgrund meiner Tätigkeit vor Ort wusste ich bereits vorher von der teils angespannten Stimmung. Daher bestand von Seiten der Schule auch ein hohes Interesse an meinem Vorhaben. Meine Ausgangsbeobachtung generiert sich jedoch in erster Linie aus Erfahrungen mit Fünft- bis Siebtklässler*innen. Zwar spiegeln sich auch hier bereits die angesprochenen Konfliktdynamiken wider; sie sind jedoch noch nicht so ausgeprägt.

Nachdem ich die Erlaubnis hatte, die Forschung an der Schule durchzuführen, konnte ich sehr selbstständig arbeiten. Insgesamt habe ich rund sechs Monate empirische Daten erhoben. Es fließen jedoch auch Eindrücke der vergangenen zwei Jahre mit in meine Ergebnisse ein. Da der Schulalltag insgesamt recht stressig und chaotisch ist, war die Umsetzung der Forschung in erster Linie von pragmatischen Entscheidungen geleitet. Eine solche „fallangemessene Umsetzung einer ganz allgemein gehaltenen methodologischen Pragmatik“ (BREIDENSTEIN ET AL. 2015: 39f.) ist für einen ethnographischen Forschungsprozess jedoch nicht ungewöhnlich. Vormittags Zeit für Methodendurchführungen zu finden, stellte sich schnell als problematisch heraus. Eine weitere Herausforderung waren Feiertage, Ausflüge, Klassenarbeiten und ähnliches. Der Schulalltag ist damit bereits so ausgelastet und eng getaktet, dass kaum Zeit für weitere Projekte bleibt. Die Wahl fiel schließlich auf Fünft-, Sechst- und Siebtklässler*innen, die in der Nachmittagsbetreuung angemeldet sind. Da ich hier meine Ausgangsbeobachtung generiert hatte und die Kinder bereits kannte, lag es nahe, mit ihnen weiterzuarbeiten. Die Kinder in der Nachmittagsbetreuung stellen außerdem einen guten Querschnitt der unteren Jahrgangsstufen dar, weswegen ich mich schließlich bewusst dafür entschieden habe, mich auf sie zu konzentrieren. Auch das Geschlechterverhältnis ist mit etwa 60% Jungen und 40% Mädchen relativ ausgewogen. Der Zugang zu älteren Schülerinnen und Schülern wäre auch aus den bereits genannten praktischen Gründen schwierig gewesen, da sich vormittags kaum Zeit für außerunterrichtliche Projekte finden lässt. Außerdem hatte ich zu den Schüler*innen der achten bis zehnten Klasse kaum Kontakt. Mir hatte die stellvertretende Schulleiterin zudem davon abgeraten, meine Forschung mit diesen Schüler*innen durchzuführen,

da diese ihrer Beobachtung nach oft recht verschlossen sind und Themen wie Religion und nationale Herkunft bereits im Unterricht verstärkt zu Konflikten zwischen Schüler*innen sowie zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen führen. Hier war sicher auch relevant, dass ich selbst keine Migrationsgeschichte aufweise; wahrscheinlich wäre der Zugang ansonsten ein anderer gewesen (vgl. dazu ausführlicher Kap. 2.3).

Die Stimmung speziell in der Nachmittagsbetreuung ist insgesamt durchaus lockerer als im Vormittagsbereich. Die meisten Betreuer*innen sind Studentinnen und Studenten im Alter von 20-30 Jahren, von denen etwa ein Viertel selbst eine Migrationsgeschichte aufweist. Da im Anschluss an die Erledigung der Hausaufgaben auch die Freizeit mit Spielen oder sportlichen Aktivitäten gemeinsam verbracht wird, besteht zwischen Kindern und Betreuer*innen ein gutes Verhältnis mit einem geringeren Machtgefälle als beispielsweise zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen. Dennoch fungieren die Betreuer*innen als Autoritätspersonen und da die Hausaufgaben und das Lernen für Klassenarbeiten im Vordergrund steht, bleibt die Betreuung eine schulische Veranstaltung, was die Kinder auch deutlich so wahrnehmen.

Aufgrund des einerseits chaotischen, andererseits eng getakteten Schulalltages, bot die teilnehmende Beobachtung die praktischste Methode, mit der ich den Großteil meiner Ergebnisse generierte. Durch die Arbeit war ich ohnehin drei- bis viermal pro Woche vor Ort. Teilnehmend beobachten konnte ich in den unterschiedlichsten Zusammenhängen: Mal stand ich während der Pause mit den Kindern und den anderen Betreuer*innen auf dem Schulhof, mal bin ich als Vertretung in einer Gruppe eingesprungen, oft saß ich im Sekretariat und manchmal ging ich auch nur über den Flur. Die Situationen und Unterhaltungen, die ich aufnahm, ergaben sich daher meist zufällig. Manchmal konnte ich mir direkt vor Ort handschriftliche Notizen machen. Oft übertrug ich diese aber auch erst später in mein (elektronisches) Feldtagebuch. Der große Vorteil dieser Kombination von Arbeit und Forschung war nicht nur, dass ich nur auf diese Weise überhaupt Zugang zum Feld ‚Schule‘ erlangen, sondern vor allem, dass ich sehr viele und sehr realitätsnahe Eindrücke sammeln konnte. Das zentrale Charakteristikum der teilnehmenden Beobachtung, nämlich die Nähe zur gelebten Realität (DE MUNCK 2009: 179), würde ich demnach definitiv als erfüllt ansehen.

Auf der anderen Seite entstanden durch diese Ausgangssituation auch Schwierigkeiten. Da ich nur selten – und dann nicht von außen wahrnehmbar – ausschließlich in der Funktion der Ethnologin vor Ort war, konnte ich mich nur bedingt allein auf die Forschung konzentrieren. Ergab sich zum Beispiel eine interessante Situation oder Unterhaltung mit Schüler*innen, wurde ich häufig unterbrochen. Problematisch war außerdem, dass ich durch diese Nähe zum Feld nur schwer Distanz gewinnen konnte. Eine „akzeptable Beobachterrolle, die von Handlungszwängen entlastet und dadurch freistellt für Beobachtung, Selbstbeobachtung und Aufzeichnung“ (BREIDENSTEIN ET AL. 2015: 43) hatte ich daher im Grunde oft nicht.

Ein weiteres Problem, das sich mir im Zusammenhang mit der teilnehmenden Beobachtung stellte, war ethischer Natur. Schwierig fand ich insbesondere, dass die Kinder oft nicht wussten, dass ich nicht nur in der Funktion als Koordinatorin vor Ort war, sondern auch ihre Unterhaltungen, Gedanken oder ähnliches für eigene Zwecke verarbeitet habe. Bei der Durchführung der anderen Methoden konnte ich das stets zu Beginn klarstellen, da der Rahmen zeitlich klar abgegrenzt war und ich mit einer festen Gruppe arbeitete. Während des Beobachtens war es jedoch nicht möglich, in jedem Zusammenhang auf meine Beobachterrolle hinzuweisen. Diese Bedenken verweisen auf ein übergeordnetes Problem, das sich bei einer Forschung mit Kindern häufig stellt: Zwar stellen Kinder ernstzunehmende Akteur*innen dar, die wichtige Erkenntnisse generieren. Gleichzeitig sind sie dennoch schutzbedürftig und können im Sinne der Verantwortlichkeit nicht als Erwachsenen gleichgestellt betrachtet werden (vgl. dazu ausführlicher O'REILLY, RONZONI & DOGRA 2013: 25-52). Hinzu kommt in meinem Fall die geschilderte prekäre Ausgangslage vieler Familien, die die Position der Schüler*innen weiter erschwert und sie allzu oft in eine paradoxe Situation als ‚kleine Erwachsene‘ bringt.

Neben teilnehmender Beobachtung habe ich drei Leitfadeninterviews geführt: Eins mit der Klassenlehrerin einer fünften Klasse (Dauer: 30 Minuten, *Interview A*), mit dem Türkischlehrer der Schule (30 Minuten, *Interview B*) sowie mit der stellvertretenden Schulleiterin (45 Minuten, *Interview C*). Die Interviews sollten mir in erster Linie als Abgleich meiner Ausgangsbeobachtung dienen, die sich bestätigte: Kon-

flikte mit und innerhalb der Schülerschaft hinsichtlich nationaler, ethnischer und religiöser Zugehörigkeiten stellen ein generelles, allerdings recht neues Problem dar. Wichtig war außerdem, dass ich auf diese Weise meine Ergebnisse auch auf den Unterricht ausweiten und sie in einen größeren zeitlichen Rahmen einordnen konnte. Erst nachdem meine eigene Datenerhebung so gut wie abgeschlossen war, fand die Durchführung der Interviews statt. Der Vorteil daran war, dass meine Beobachtungen (vorerst) nicht durch die der Lehrkräfte beeinflusst wurden und ich im Interview sehr gezielte Fragen stellen konnte. Auf der anderen Seite war die Möglichkeit, aufbauend auf das Interview mit den Kindern weitere oder andere Methoden durchzuführen, begrenzt. Insgesamt drei Interviews zu führen, gestaltete sich jedoch schon sehr schwierig. Dies lag einerseits daran, dass die Lehrer*innen einem sehr strikt getakteten Zeitplan folgen und auch Freistunden mit Unterrichtsplanung oder ähnliches ausgefüllt sind. Häufig ergaben sich auch spontane Planänderungen, wodurch ich das Interview erneut nach hinten verschieben musste, etwa weil die Schule hitzefrei bekam, ein Ausflug stattfand oder ähnliches. Die Interviews habe ich anschließend vollständig transkribiert.

Darüber hinaus habe ich eine weitere Methode umgesetzt, die ich im Folgenden als „Positionsspiel“ bezeichne. Ich kannte diese Methode aus mehreren Seminaren (beispielsweise zur interkulturellen Bildungsarbeit), in denen sie in unterschiedlicher Form eingesetzt worden war. Ich hatte vorab Aussagen formuliert, auf die die Kinder mit „Ja“, „Nein“ oder „Weiß nicht“ antworten und sich entsprechend im Raum positionieren sollen. In meinem Fall war „Ja“ auf der linken Seite und „Nein“ auf der rechten. Insgesamt konnte ich diese Methode jedoch nur einmal mit sechs Sechstklässler*innen anwenden. Während der Durchführung machte ich mir Notizen, die ich im Nachhinein in ein Beobachtungsprotokoll übertrug. Insgesamt dauerte das Positionsspiel etwa eine halbe Stunde, in der ich den Kindern fünf Fragen stellte. Die Fragen waren recht offen gehalten und zielten bewusst auf kritische Reaktionen der Kinder ab. Eine lautete beispielsweise: „Ich lebe gerne in Deutschland.“ Die Methode hat sich als so ergiebig erwiesen, dass ich sie gerne öfter durchgeführt hätte. Neben Zeitgründen waren hier jedoch auch ethische Bedenken entscheidend. (vgl. Kapitel. 2.3)

Die Methode des Freelistings kannte ich ebenfalls bereits aus einem früheren Seminar. Nachdem ich mich sowohl aus ethischen als auch pragmatischen Gründen dagegen entschieden hatte, mit den Kindern Interviews zu führen, kam mir diese Methode in den Sinn, um relativ schnell und trotzdem spielerisch viele Ergebnisse zu sammeln. Das Freelisting stellte sich dann auch als sehr geeignet und kindgerecht heraus. Es erinnert etwas an Stadt-Land-Fluss, weswegen es schnell erklärt war und die Kinder Spaß an der Durchführung hatten. Freelisting bedeutet im Grunde nur, dass man Teilnehmer*innen (einzeln oder in Gruppen) eine Frage stellt, die „Listet als XY's auf, die ihr kennt!“ oder „Welche Arten/Dinge sind XY?“ oder ähnlich lautet. Die Formulierung der Frage sollte man gut durchdenken und idealerweise vorab testen. (DE MUNCK 2009: 48) Zuerst fiel es mir schwer, Themen zu formulieren, die kindgerecht sind und dennoch zu dem übergeordneten Thema „Identität“ passen. Schließlich entschied ich mich für „Essen & Trinken“, „Feste & Feiertage“ sowie „Hobbies & Freizeitaktivitäten“. Insgesamt führte ich zwei Freelistings durch, jedoch mit der gleichen Gruppe von Kindern und in derselben Vertretungsstunde. Anwesend war nur rund die Hälfte der Kinder, also etwa zwölf Schüler*innen. Typischerweise werden Freelistings zu Beginn einer Forschung durchgeführt, um sich einen Eindruck von den Forschungsteilnehmer*innen zu machen (ebd.: 47). Durch die Arbeit und die teilnehmende Beobachtung kannte ich mein ‚Feld‘ jedoch schon recht gut und zielte mit dieser Methode in erster Linie darauf ab, weitere Beobachtungen machen zu können. Daher machte ich mir auch hier Notizen und verfasste anschließend ein Beobachtungsprotokoll. Meine Hoffnung war außerdem, dass das Freelisting meinen Eindruck von der hohen Diversität der Schüler*innen bestätigen würde, beispielsweise indem nicht deutsche Lebensmittel aufgezählt werden. Als erstes Thema wählte ich „Essen & Trinken“: „Schreibt alles auf, was euch zu Essen & Trinken einfällt!“ Ich hatte das bewusst offen formuliert, weswegen prompt Rückfragen kamen, ob Süßigkeiten beispielsweise auch dazugehören. Während der Durchführung diskutierten die Kinder laut miteinander, riefen dazwischen, überboten sich mit kuriosen Einfällen und ergänzten ihre eigenen Auflistungen um die Zwischenrufe der anderen. Unverfälscht sind die Freelistings also nicht, der Spaßfaktor war dafür aber sehr hoch und bot mir viele interessante Beobachtungen. Als zweites Thema hatte ich „Feste & Feiertage“

ausgewählt. Das wurde jedoch alles andere als begeistert aufgenommen. Wir disponierten dann spontan um und griffen den Einwurf eines Kindes, „Länder“ wären ein viel besseres Thema, auf. Interessant war für mich an den Ergebnissen vor allem, wie viele Gemeinsamkeiten zu Tage kamen, während im Alltag so stark auf Differenz fokussiert wird. Insgesamt konnte ich die Ergebnisse jedoch kaum mit meinen Ausführungen verknüpfen. Dafür waren die Diskussionen, die durch diese sehr offene und spielerische Methode angestoßen wurden, umso interessanter.

Das Pilesorting ist in der Regel eine Folgemethode des Freelistings und so habe ich es ebenfalls eingesetzt. Auch diese Methode war mir bereits bekannt. Im Grunde genommen stellt sie nur eine von mehreren Methoden dar, um Begriffe in Gruppen beziehungsweise Stapel zu ordnen und auf diese Weise zu erkennen, was von den Forschungsteilnehmer*innen als zusammengehörig betrachtet wird und welche Überordnungen vorgenommen werden. Ausgehend von einer Liste an Begriffen, die durch das Freelisting generiert wird, werden ausgewählte Begriffe auf Karten geschrieben. Die Anzahl der Karten beziehungsweise Begriffe ist frei wählbar, jedoch abhängig von der zur Verfügung stehenden Zeit. Entweder man sagt den Teilnehmer*innen vorab, wie viele Stapel gewünscht sind („successive constrained pile sorts“) oder man lässt dies offen („single free pile sorts“). (DE MUNCK 2009: 69f.) Ich entschied mich für letzteres, da die Begriffe recht unproblematisch anzuordnen waren und ich den Kindern hier Freiraum geben wollte. Für mich stand auch hier weniger das Ergebnis der Methode als die Beobachtung während der Durchführung im Vordergrund, weswegen ich ein Beobachtungsprotokoll erstellt habe. Sowohl das Pile Sorting als auch das Freelisting generierten eine Vielzahl an Gelegenheiten, um kritische Diskussionen anstoßen zu können und Beobachtungen durchzuführen. Die konkreten Ergebnisse dieser Methoden fließen im Folgenden jedoch nicht mit ein.

Ausgehend von meinen Daten entwickelte ich schließlich Kategorien, die sinnvoll und relevant erschienen. Diesen Kategorien (zum Beispiel „nationale Identität“, „Religion“, „Familie“, „Medien“) ordnete ich schließlich einzelne Ausschnitte aus meinen Beobachtungsprotokollen und transkribierten Interviews zu. Zu Beginn startete ich mit sehr vielen Kategorien, die ich schließlich nach und nach gezielter zusammenfasste und teilweise modifizierte. Ich übertrug alle Daten, nach Kategorien geordnet,

in eine Excel-Datei und versah sie mit entsprechenden Quellenkürzeln, Schlagwörtern beziehungsweise Codes und einer kurzen eigenen Interpretation. Nachdem ich feststellte, dass mir die Weiterverarbeitung der Daten in elektronischer Form schwerfiel, druckte ich diese Tabelle aus und begann die einzelnen Abschnitte auszuschneiden und farbig zu markieren. Bei der Neuordnung dieser Abschnitte ergaben sich dann teilweise ganz neue Zuordnungen. Hilfreich war hierbei vor allem, einzelne kleine Ausschnitte herauszugreifen und detailliert zu beschreiben und zu hinterfragen (zur „Detailanalyse“ vgl. BREIDENSTEIN ET AL. 2015: 142). Daran anschließend stellte ich fest, dass der nächste Schritt – die Abstraktion der eigenen Daten – mehr Zeit in Anspruch nahm als gedacht. Ich arbeitete mehrere Wochen nur an der wiederholten Verschriftlichung, Ausarbeitung und Abstrahierung meiner eigenen Daten. Dabei erschien mir der folgende Leitsatz sehr passend: „Man lehnt sich gewissermaßen zurück, schließt die Augen zur Hälfte und versucht blinzeln die Konturen dessen zu erfassen, was man mit vollständig geöffneten Augen beobachtet hat.“ (ebd.: 159)

2.3. Zur Reflexion

Im Verlaufe der Forschung wurde klar, wie involviert ich selbst in den Forschungsprozess war – sowohl emotional als auch hinsichtlich meiner eigenen Person, meiner äußerlichen Merkmale sowie meiner Biographie. Alle Beobachtungen und Ergebnisse sind daher stark von meiner Rolle beziehungsweise der Wahrnehmung dieser durch die Schüler*innen abhängig.

Als grundlegende Schwierigkeit stellte sich mir vor allem zu Beginn des Forschungsprozesses die Vereinbarung theoretischer, abstrahierter Inhalte mit der gelebten Realität. In Bezug auf mein übergeordnetes Thema „Identität“ formuliert SÖKEFELD (2012: 54) wie folgt: „So muss sich die Ethnologie – wie andere Sozialwissenschaften auch – immer wieder mit der Debatte des innerwissenschaftlichen Konstruktivismus und des außerwissenschaftlichen Essentialismus von Identität auseinandersetzen.“ Liegt im Studium beziehungsweise im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs der Fokus auf (de-)konstruktivistischen Perspektiven, stellte sich dies im ‚Feld‘ eher gegenteilig dar. Auf den ersten Blick agieren die Schüler*innen, aber auch Eltern und

Lehrkräfte, innerhalb recht starrer Kategorien. Es stellte sich mir daher als Herausforderung dar, essentialistische Aussagen oder Praktiken nicht als solche zu interpretieren und dadurch weiterzuführen. Auch die Handlungsfähigkeit des Individuums, die in aktuellen Perspektiven häufig hervorgehoben wird (vgl. Kapitel 3.2), stellte sich mir in der Praxis als nur bedingt gegeben dar. Auch hier fiel es mir nicht leicht, wissenschaftliche Ansichten mit der Realität zu vereinbaren.

Durch meine ständige Präsenz in der Schule und den engen Kontakt zu Lehrkräften und Schüler*innen ist es mir teilweise schwer gefallen, mich emotional zu distanzieren. Teilweise war ein „going native“ daher unvermeidbar, lässt sich im Rahmen einer Feldforschung aber meist generell nicht ausschließen. Dadurch, dass ich als Koordinatorin häufig Partei ergreifen oder Konflikte klären muss, war es kaum möglich, neutral aufzutreten beziehungsweise sich im Hintergrund zu halten. Eine Distanzierung im Anschluss an die Datenerhebung („coming home“) ist für die Auswertung jedoch unerlässlich. (BREIDENSTEIN ET AL. 2015: 42) Dies gelang mir erst als die Sommerferien begannen und ich räumliche Distanz zum ‚Feld‘ erlangen konnte.

Ein weiteres Problem stellten die bereits erwähnten ethischen Bedenken dar. Es kam im Verlaufe des Positionsspiels beispielsweise zu einem Konflikt zwischen den Kindern, der mich im Nachhinein an meiner Vorgehensweise zweifeln ließ. Ein Junge hatte erzählt, dass er bereits zwanzigmal mit seinen Eltern in der Türkei gewesen sei. Die anderen Kinder glaubten ihm nicht und riefen, dass er lügen würde. Der Junge fing schließlich an zu weinen, woraufhin ich die Auseinandersetzung erst mitbekam. Insgesamt war ich erstaunt, wie offen und interessiert die Kinder mir gegenüber waren. Auch wenn ich direkte Nachfragen stellte, die sehr persönliche Themen wie Religion oder nationale Herkunft berührten, scheuten sich die Kinder nicht, mir offenherzig und ehrlich zu antworten. Sicher spielt hier das Alter eine große Rolle. Ich hatte jedoch auch den Eindruck, dass die Kinder sich oft freuten, einem Erwachsenen ihre eigenen Ansichten mitteilen zu können, ohne dass diese anschließend bewertet oder verurteilt wurden. Klar wurde mir jedoch auch, dass auch wenn ich mein Vorhaben bewusst deutlich gemacht hatte, die Kinder dem nicht allzu viel Aufmerksamkeit schenkten. So wurde ich beispielsweise von keinem Kind noch einmal nach meiner

Forschung gefragt. Schlussendlich haben mich die Offenheit und das Interesse der Kinder dazu bewogen, meinen ethischen Bedenken nicht allzu viel Raum zu geben.

Im Zuge einer Feldforschung entwickeln sich häufig freundschaftliche und informelle Beziehungen (DE MUNCK 2009: 184). Dies war in meinem Fall einerseits aufgrund des ‚beruflichen‘ Autoritätsverhältnisses, andererseits aufgrund des Erwachsener-Kind-Verhältnisses kritisch. Dennoch habe ich im Gegenzug für meine Neugierde stets versucht, selbst auch möglichst offen und unkritisch auf Fragen der Kinder zu antworten. Typische Fragen waren hier „Wo kommen Sie her?“ oder „Wo kommen Ihre Eltern her?“. Aber auch andere persönliche Fragen wie „Sind Sie verheiratet?“ oder „Wo wohnen Sie?“ kamen häufig. Meine Offenheit darauf wurde deutlich positiv begrüßt, da die Kinder es von Erwachsenen (im schulischen Kontext) nicht gewohnt sind, persönliche Antworten zu bekommen.

Es stellte sich ein Faktor als maßgeblich heraus, den ich zuvor nicht bedacht hatte und der schließlich aber den wichtigsten Anstoß für meine Auseinandersetzung mit diesem Thema gab. Die Wahrnehmung meiner äußerlichen Merkmale (*weiß*⁹, blonde Haare, blaue Augen) sowie meines Nachnamens und darauf basierende Annahmen bezüglich meiner eigenen (ethnischen) Herkunft waren ganz zentral. Den Kindern war es sehr wichtig, in Erfahrung zu bringen, ‚woher ich denn komme‘. Oft stellte die Frage aber eine reine Formsache dar, da ich stets als ‚typisch deutsch‘ betrachtet wurde. Diese äußerlichen Merkmale waren für die Kinder sehr relevant und wurden ständig thematisiert („Frau Ziegler ist Deutsche, das ist ja klar!“). Gewissermaßen war ich in diesem Kontext ‚die Fremde‘, die (äußerlich) nicht dazu gehörte. In vielen Situationen war ich für die Schülerinnen und Schüler aufgrund dieser äußerlichen Merkmale eine Repräsentantin der ‚deutschen Mehrheitsgesellschaft‘. Klar wurde dies beispielsweise während des Positionsspiels, als ein Kind Sorge hatte, Kritik gegenüber Deutschland zu äußern. Mein Zugang zu den Kindern ist daher stark von meiner eigenen Herkunft beeinflusst und prägte ihre Reaktion auf mich deutlich. Aus diesem Grund besteht natürlich die Möglichkeit, dass ihr Interesse und die Inszenierung ‚nicht

⁹ *Weiß* klein und kursiv zu schreiben dient – ebenso wie die Großschreibung des Adjektivs Schwarz – dazu, den (historisch) konstruierten Charakter dieser Positionierungen zu verdeutlichen und nicht biologische Eigenschaften zu beschreiben. (LANN HORNSCHIEDT & NDUKA-AGWU 2010: 19, 32)

deutscher Identität‘ darauf zurückzuführen ist, dass sie mich als unkundig betrachteten und mir ihre ‚ausländische‘ Identität näher bringen wollten. Und auch ich selbst wäre sicher anders an dieses Thema herangegangen, wenn ich eigene Migrationserfahrungen aufweisen würde. Interessant war auch, dass Religiosität im Hinblick auf mich keine Rolle spielte. Es war für die Kinder scheinbar selbstverständlich, dass ich als Deutsche auch Christin bin, oder zumindest nicht Muslima oder etwas anderes sein konnte. Die Wahrnehmung eines hierarchischen Gefälles zwischen den Schüler*innen und mir wurde auch im Hinblick auf Bildung deutlich. Als ich ihnen beispielsweise erklärte, dass ich studiere und dafür ihre Hilfe bräuchte, reagierten sie schockiert und wiesen mich mit großen Augen darauf hin, dass sie aber „dumm“ seien und ob ich mir sicher sei, ihre Hilfe haben zu wollen. Insgesamt muss ich mir daher natürlich bewusst sein, dass ich zu diesem Thema als *weiße*, deutsche Studentin arbeite und forsche und somit aus einer sehr privilegierten Position heraus schreibe. Diese Positionierung und mein Beitrag zu *weißer* Wissensproduktion kann daher nicht außer Acht gelassen werden (MERZ 2015: 366). In dieser Bewusstmachung liegt jedoch auch die Möglichkeit, als Repräsentantin einer *weißen*, christlichen, deutschen Mehrheitsgesellschaft ebendieses Machtgefälle weiter zu reduzieren. Konkret habe ich versucht, dazu durch eine hohe Redebereitschaft und Kritikfähigkeit meinerseits, durch klare Benennungen rassistischer Äußerungen und der Stärkung davon Betroffener beizutragen. Wünschenswert wäre es gewesen, die Kinder stärker in den Forschungsprozess einzubinden, im Sinne partizipativer Forschung. Aus Zeitgründen konnte ich dies aber nicht umsetzen.

Insgesamt habe ich mich bemüht, Situationen offen zu gestalten, nicht zu werten und somit meine Definitionsmacht abzugeben. Im Kontext einer Forschung ist man jedoch selbst auch immer „ebenso mit Markierungsarbeiten beschäftigt wie die Befragten, die sich ins rechte Licht rücken wollen, sich präsentieren wollen als betroffene und kompetente Auskunftgeber/innen.“ Daher können Beobachtungssituationen, Interviews u. ä. stets auch als „ein Ort von Artikulationskämpfen und ein Ort der (Re-)Produktion von Diskursen“ betrachtet werden. (DANNENBECK 2002: 60) Dies zu berücksichtigen ist die einzige Möglichkeit, damit umzugehen. Besonders durch stetige kritische Selbstreflexion sowie durch die zufällige und pragmatisch geleitete Auswahl

der Schülerinnen und Schüler habe ich versucht, ein Stück weit mein „Interpretationsmonopol“ zu reduzieren (ebd.: 66).

3. Bewegte Identitäten & Integration – Ein schwieriges Verhältnis

Die Beobachtung, dass Identität für die Schülerinnen und Schüler ein hochaktuelles Thema ist, steht am Beginn meiner Forschung. Grundsätzliche Fragen wie „Wer oder was bin ich?“, „Wer oder was sind die Anderen?“, „Wo gehöre ich hin?“ und – besonders wichtig – „Wer gehört nicht dazu?“ schienen die Schüler*innen tagtäglich umzutreiben. Es zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler dafür nationale, ethnische und religiöse Identitäten sehr häufig und expressiv heranziehen, während andere Dimensionen wie Alter oder Hobbies oft ausgeblendet oder zumindest weniger explizit thematisiert werden. Um in Kapitel 4 aufzeigen zu können, wie und zu welchem Zweck soziale Identitäten in meinem Feld konstruiert werden, folgen vorab in Kapitel 3.1 konzeptuelle Grundlagen zum Thema Identität. Das Themenfeld zeichnet sich durch eine Fülle an Debatten aus, wird stark interdisziplinär bearbeitet und ist auch im Alltagsgebrauch äußerst populär geworden. Deswegen wird immer häufiger für eine sparsame Verwendung des Begriffes „Identität“ plädiert (GINGRICH 2011) oder sogar dafür, ihn ganz ad acta zu legen (SÖKEFELD 2017). Anschließend zeige ich in Kapitel 3.2 kurz auf, aus welchem Blickwinkel das Thema aktuell – in den Sozialwissenschaften – betrachtet wird. Der Fokus liegt zusehends auf transnationalen Identitäten, bei denen die aktive (Aus-)Handlung des Individuums hervorgehoben wird. Fragen im Hinblick auf (bewegte) Identitäten und Zugehörigkeiten lassen sich nur schwer ohne den Blick auf das Thema Integration ansprechen, welches in Kapitel 3.3 skizziert wird.

3.1. Soziale Identität – „Without the other, I cannot be myself“¹⁰

Identität ist ein sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der Wissenschaft ein gern diskutiertes Thema. In der Ethnologie geht man grundsätzlich von sozialen Identitäten

¹⁰ ERIKSEN 2017: 155.

aus, das heißt nicht von abstrakten Konzeptionen (ERIKSEN 2017: 153). Als Definition wird die folgende zugrunde gelegt:

„Social identity refers to the group a person belongs to, who he or she identifies with, how people establish and maintain invisible but socially efficient boundaries between *us* and *them*, creating and maintaining boundaries, consciously or not.“ (ebd.)

Identität ist demzufolge kein Gegenstand, sondern ein Prozess, der sich stets im Wandel befindet. Daher ist als alternativer Begriff auch „Identifikation“ sinnvoll (JENKINS 2006: 5). Der Prozess der Identifikation läuft stets mittels der Etablierung von Ähnlichkeiten (der Identifikation) und zugleich von Differenzen zu Anderen ab. Unterschiede sind für Identifikation daher ein elementarer Bestandteil. (ERIKSEN 2017: 155) Identität zeichnet sich demnach stets sowohl durch Zugehörigkeit als auch durch Nicht-Zugehörigkeit aus. Identität hat grundsätzlich persönliche, das heißt individuelle¹¹ und kollektive, das heißt strukturelle Dimensionen. (GINGRICH 2011: 144) Beide Dimensionen sind nicht voneinander zu trennen und bedingen einander (JENKINS 2006: 15).

Dass (jegliche) Identifikation nicht nur mittels Ähnlichkeit beziehungsweise Identifikation (nach innen), sondern auch – und vor allem – mittels Differenz beziehungsweise Nicht-Identifikation (nach außen) erfolgt, hat FREDRIK BARTH (1969) für die Ethnologie im Hinblick auf ethnische Identität/Ethnizität¹² etabliert. Seine Ausführungen fanden interdisziplinär große Resonanz und sind auf alle Identitäten zu übertragen (JENKINS 2006: 95). BARTH bewegte die Aufmerksamkeit weg vom „kulturellen ‚Inventar‘ ethnischer Gruppen“ hin zu den Grenzen ebendieser. Er stellte heraus, dass und wie Akteure „kulturelle Elemente als symbolische Grenzmarkierungen“ verwenden – und das auch unabhängig davon, wie ähnlich sich unterschiedliche Gruppen tatsächlich sind. (SÖKEFELD 2012: 43) Zugleich können sich Akteure als Angehörige

¹¹ Besonders die Ethnologie betrachtet individuelle Dimensionen mit Vorsicht und warnt davor, die Vorstellungen von einem Individuum bzw. Individualität zu stark zu betonen. Diese ist schließlich nicht universell übertragbar, sondern ist ein „Lokalprodukt der nord- & westeuropäischen Geschichte und Moderne“ (GINGRICH 2011: 144).

¹² „Ethnizität bezeichnet die soziale und ideelle Konstruktion einer kollektiven Identität, die sich auf breit verankerte Vorstellungen von einem gemeinsamen Ursprung und einer gemeinsamen Kultur sowie auf kulturelle Unterschiede zu anderen gründet.“ (COMAROFF & COMAROFF 2011: 68) Die Diskussion zur Problematik des Begriffes werde ich hier nicht aufgreifen (vgl. dazu ausführlicher LEMBERG & HAMANN 2010: 291-298).

derselben Gruppe verstehen, auch wenn sie räumlich voneinander getrennt sind. Dabei müssen nicht tatsächliche kulturelle Unterschiede oder Gemeinsamkeiten relevant sein beziehungsweise relevant gemacht werden. Wichtiger ist vielmehr die Zuschreibung von Differenz (oder Ähnlichkeit) und die daraus resultierende Gruppenzugehörigkeit oder -unterscheidung. Differenz bezieht sich daher nicht auf tatsächliche oder ‚objektiv‘ feststellbare Merkmale, sondern „auf ‚subjektive‘ Wahrnehmungen und Konstruktionen“. (ebd.: 44) BARTHS zentrale Einsicht war demnach, dass die interaktive Konstruktion externer Differenzen interne Ähnlichkeit generiert – und nicht umgekehrt. (JENKINS 2006: 97) BARTH nimmt Differenzen also nicht als gegeben voraus (wie die Forschung vor ihm), sondern schaut, wie diese Differenzen durch menschliche Interaktion konstruiert werden. Er etablierte insgesamt ein sehr viel dynamischeres Modell von Ethnizität (ERIKSEN 2017: 154). Auch heute noch findet sich BARTHS „boundary approach“ als Forschungsansatz wieder, der den Blick auf die Grenzkonstruktionen lenkt, welche wiederum als „Resultat von Interaktionen zwischen sozialen Gruppen“ betrachtet werden und stets „in Machtverhältnisse eingebettet und situationsabhängig sind.“ (ALLENBACH ET AL. 2011: 24) Diesem Ansatz folgt auch meine Vorgehensweise.

Schlussendlich geht es daher nicht um tatsächliche Differenzen oder Ähnlichkeiten, sondern darum, welche Differenzen oder Ähnlichkeiten relevant gemacht werden und damit um die Art der Beziehung, die zwischen Gruppen existiert (zum Beispiel Wettbewerb, Zusammenarbeit, Konflikt):

„Identification draws its justification not so much from actual differences, as from the differences which become socially relevant because people highlight them and, even if they are wholly or partly fictitious, act as though they are real.“ (ERIKSEN 2017: 155)

Differenz ist dabei entscheidender als Ähnlichkeit, denn: „Der Unterschied zu anderen ist die notwendige Vorbedingung, um Gleichheit behaupten zu können.“ (SÖKEFELD 2012: 47). Identifikation wird außerdem stets von innen und außen kreiert, in der Begegnung mit mir selbst (beziehungsweise meiner Wahrnehmung von mir selbst) und den Wahrnehmungen anderer von mir selbst. ERIKSEN fasst weitere Charakteristika zusammen: Identifikation und Nicht-Identifikation beziehungsweise Zugehörigkeit

und Nicht-Zugehörigkeit ist relational und situativ, weswegen sie sich stetig verändern und verschieben kann. Da man sich immer in Beziehung zu jemandem/etwas identifiziert, verändert sich die Identität, je nachdem, zu wem man gerade in Beziehung steht. Identität ist außerdem sowohl erzwungen als auch gewählt – auch dieser scheinbare Widerspruch geht auf BARTHS Modell von Ethnizität zurück. Zwar ist (ethnische) Identität insofern erzwungen, als dass man sie niemals gänzlich ablegen kann. Aber wir haben einen gewissen Spielraum, um unsere (ethnische) Identität mehr oder weniger relevant zu machen beziehungsweise uns für Situationen zu entscheiden, in denen sie weniger relevant ist. Allerdings muss man hier hinzufügen, dass diese Möglichkeit ungleich verteilt ist. Im Hinblick auf Ethnizität ist dieser Spielraum beispielsweise stark von äußeren Merkmalen abhängig. Je stärker man beispielsweise von einer *weißen* Norm abweicht, desto weniger Spielraum besitzt man, seine ethnische Identität selbstständig zu verhandeln und ist starken Zuschreibungen ausgesetzt. (ERIKSEN 2017: 156f.)

Wie bereits angedeutet, kann es Identitäten stets nur im Plural geben. Diese werden „in einer Vielzahl von Beziehungen der Zugehörigkeit und des Andersseins“ geformt – dazu zählen beispielsweise Beziehungen religiöser, kultureller, geschlechtlicher und anderer Art. Zwischen verschiedenen Identitäten gibt es zahlreiche Überschneidungen, die sich bedingen, miteinander kooperieren oder in Konflikt stehen. (SÖKEFELD 2012: 47) Soziale Identitäten werden im Hinblick auf vielfältige Dimensionen („bases“) verhandelt, die jeweils ein Gefühl der Zugehörigkeit und Sicherheit vermitteln (können). Zu diesen Dimensionen gehören unter anderem Verwandtschaft, Sprache, Nationalität, Ethnizität, Familie, Alter, (Aus-)Bildung, sexuelle Orientierung, Religion und Gender. (ERIKSEN 2017: 153) Der Grund, warum manche dieser Identitätsdimensionen stark oder schwach sind (beziehungsweise als relevant oder nicht relevant betont werden), liegt darin, aus welcher Richtung externer Druck ausgeübt wird: Die interne Kohäsion erklärt sich durch den Grad des externen Drucks. (ebd.: 159) Je höher der Druck von außen, desto höher auch die entsprechende interne Identitätsbildung und -formulierung. Die Art der Gruppe erklärt sich schließlich dadurch, aus welcher Richtung dieser Druck von außen erfolgt. (ebd.: 160) Der Grad der empfundenen Zugehörigkeit definiert sich außerdem dadurch, was die Gruppe zu

bieten hat. Der Zweck dieser Identifikationen beziehungsweise Gruppenbildung ist Anerkennung und das Gefühl der Zugehörigkeit. Am häufigsten lässt sich Gruppenbildung in Situationen der Veränderung beobachten, in denen bisherige Werte oder Muster hinterfragt werden und sich neue Möglichkeiten eröffnen. (ebd.: 161)

Hinzuzufügen ist noch, dass Identitäten nicht ‚einfach da‘ sind, sondern unter Beweis gestellt werden müssen. Hier kommt der Faktor der Performanz ins Spiel. Identität kann zugeschrieben werden und sich beispielsweise Kriterien der Herkunft bedienen; gleichzeitig kann sie unter anderen Umständen Performanz erfordern, um als gültig betrachtet zu werden. Für Letzteres sind bestimmte Ressourcen erforderlich. Barth verdeutlicht dies anhand eines Beispiels:

„[I]n a bureaucratic office the incumbent is provided with those assets that are required for the performance of the role; while kinship positions, which are ascribed without reference to a person’s assets, likewise are not conditional in performance – you remain a father even if you fail to feed your child.“ (BARTH 1969: 28).

Deutlich wird, dass Identität nicht nur ein analytisches Konzept, sondern auch ein Wert ist. (SÖKEFELD 2012: 48) Sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene gilt Identität als positiv und notwendig: „Identität wird als Voraussetzung für Handlungsfähigkeit betrachtet.“ Wer (auf individueller Ebene) als identitätsgestört gilt, wird nicht als ernstzunehmendes Individuum wahrgenommen. Wer auf kollektiver Ebene keine Identität besitzt, beispielsweise ein Staatenloser, ist faktisch nicht fähig zu handeln. Aus Identität folgt Handlungsfähigkeit, woraus wiederum Macht resultiert. (ebd.) Auch Macht muss jedoch – ebenso wie Identität – hergestellt werden: Sie muss durch soziales Handeln erst unter Beweis gestellt werden, damit sie existiert (vgl. dazu auch FOUCAULT 1982). Dahingehend resümiert SÖKEFELD: „Identität ist nicht nur Grundlage, sondern auch Gegenstand von Macht.“ Sie ist demnach notwendig, um Macht überhaupt zu erlangen; anschließend ist sie jedoch auch Gegenstand der Aushandlung – daher geht es im Endeffekt um „*Identitätspolitik*“. (SÖKEFELD 2012: 48, Hervorh. im Orig.)

3.2. Bewegte Zugehörigkeiten?

Globalisierte Realitäten zeichnen sich durch „eine radikale Pluralisierung auf Ebene ethnischer, nationaler, religiöser, sub-kultureller sowie diverser sozialer Zugehörigkeitsformen“ aus (ALLENBACH et al. 2011: 20). Bedingt durch die gestiegene Präsenz dieser Zugehörigkeiten, werden sie auch verstärkt kritisch hinterfragt (GINGRICH 2011: 146). Diese Realitäten haben auch auf wissenschaftliche Theoriebildung und Diskurse immensen Einfluss genommen. So haben sich seit den 1990er-Jahren zum Beispiel Studien im Rahmen transnationaler Perspektiven neuen Betrachtungsweisen von Migration, Ethnizität, Kultur oder anderen zentralen Konzepten gewidmet. Ausgangspunkt dabei war, dass „grenzüberschreitende Netzwerke, Kommunikationsflüsse und Institutionen“ für Migrant*innen zentral sind, von der Migrationsforschung zuvor jedoch kaum beachtet wurden (NIESWAND & DROTBOHM 2014: 12).¹³ Es geht demnach darum, dass und wie Migrant*innen über Grenzen hinweg in „komplex verwobenen Räumen“ aktiv sozial, ökonomisch und politisch handeln. (STRASSER 2009: 68) Im Fokus steht dabei stets die Analyse der aktiven Rolle von Migrant*innen und ihren Nachkommen „in constructing *pluri-local life-worlds* that may span across several geographical and imagined spaces“ (SCHEIBELHOFER 2010: 278). Diese neuen Realitäten haben unter anderem dazu geführt, dass wissenschaftliche Konzepte wie „Kultur“ oder „Identität“ einerseits relevanter werden, andererseits aber nicht mehr lokal und eindeutig zu bestimmen sind. Herkunftskontexte gelten nicht als „kultureller Rucksack“, sondern sind ebenfalls auf vielschichtige Art und Weise in die Migrationssituation mit eingebunden. (STRASSER 2009: 69f.) Migration gilt damit nicht länger als einseitiger, linearer Prozess, sondern wird dynamischer und komplexer betrachtet, weswegen STRASSER (2009) den Begriff „bewegte Zugehörigkeiten“ prägt. FOROUTAN (2013: 85f.) spricht von „transnationalen Identitäten“, die nicht (mehr) innerhalb eines klaren, lokalen Raumes agieren, beispielsweise des Nationalstaates. Zentral ist in diesen Zusammenhängen unter anderem das Konzept der Hybridität,

¹³ Ausschlaggebend für den endgültigen Durchbruch transnationaler Forschungsansätze war eine Veröffentlichung der Weltbank von 2001, die belegte, dass die Höhe der „remittances“, das heißt finanzieller Rücküberweisungen von Migrant*innen in ihre Herkunftsländer, doppelt so hoch war wie die der offiziell geleisteten „Entwicklungshilfe“. (NIESWAND & DROTBOHM 2014: 12)

welches Menschen, „die über verschiedene, gleichzeitige (identitäre) Referenzsysteme verfügen, die sich nach dem Geltungsanspruch einer nicht-hybriden Mehrheitsgesellschaft gegenseitig ausschließen“ beschreibt (ebd.: 89f.). Die Schüler*innen der betreffenden Realschule stellen ein ideales Beispiel für solch „transnationale Identitäten“ dar.

Auch hinsichtlich des Themas Identität spiegelt sich demnach die Verschiebung von primordialen hin zu konstruktivistischen Perspektiven wider, die heute dominieren. Denn (ethnische) Identitäten beruhen eben nicht auf „unmittelbaren Tatsachen und historischen Konstanten“ (SÖKEFELD 2012: 46), sondern entstehen durch menschliche Interaktion und sind „Artefakte sozialer und diskursiver Praxis“ (ebd.: 44). Ethnische Identifikationen gelten fortan als dynamischer und pluraler Prozess „im Sinne kultureller Mehrfachzugehörigkeiten und hybrider Überlagerungen“ (SCHMIDT-LAUBER 2007: 15). Identifikationen beziehungsweise Zugehörigkeiten werden als „individuelle und kollektive *Aushandlungsprozesse*“ begriffen, die es wiederum zu rekonstruieren gilt (DANNENBECK 2002: 35, Hervorh. i. Orig.)

Im Zuge neuerer Ansätze der Migrations- und Integrationsforschung wird demnach damit gebrochen, Migrant*innen und ihre Kinder als ‚zwischen den Stühlen‘ oder ‚zerrissen zwischen den Kulturen‘ zu betrachten. Diese ‚Theorie vom Kulturkonflikt‘ dominierte lange im wissenschaftlichen Migrationsdiskurs. (GEISEN 2010: 29-32) Zurückzuführen ist dies laut ÇAGLAR (1990: 95f.) auf ein essentialistisches Kulturverständnis, welches mittlerweile – im wissenschaftlichen Gebrauch – dekonstruiert wurde.¹⁴ Resultat sind biografisch und sozialkonstruktiv orientierte Ansätze. Im Zuge dessen sind national-ethnische oder religiöse Inszenierungen nicht länger als „ungebrochene *Traditionalität*“ oder „mitgebrachter Rest der Herkunftskultur“ zu analysieren, sondern stellen „*reflexive Traditionsbildungen*“ dar (YILDIZ 2011: 128, Hervorh. im Orig.). In Bezug auf Jugendliche mit Migrationsgeschichte führt YILDIZ (2011: 129) weiter aus, dass sie „neue Strategien der Selbstverortung“ und „kosmo-

¹⁴ Dieses essentialistische Verständnis von Kultur beschreibt MERTEN (2013: 229) folgendermaßen: „Kulturen werden meist als konstante, holistische Systeme begriffen, in denen Individuen nur einem dieser Systeme angehören können und ihre Lebensweisen und Handlungen in Bezug auf diese geschlossenen Systeme zu verstehen sind.“

politische Tendenzen“ entwickeln, die eine Reaktion auf gesellschaftliche Diskriminierung darstellen. Anstatt essentialistischen Vorstellungen von Seiten der Gesellschaft ausgeliefert zu sein, greifen Menschen mit Migrationsgeschichte diese Mechanismen auf und funktionieren sie zu „subversiven Verortungsstrategien“ (ebd.) um. Neben diesen Formen der Selbstethnisierung und -positionierung, die als „widerständige Strategien und subversive Praxen gegen dominante Formen der Zuschreibung“ gelesen werden (GEISEN 2010: 34f.), steht auch das Aufzeigen fremdethnisierender Prozesse im Vordergrund. Auch TERKESSIDIS (2002: 36) hält fest, dass es sich bei „kulturellen Ausdrucksformen von Einwanderern allgemein [...] stets um aktive Umgangsweisen mit einem Machtgefälle“ handelt und „diese Positionierungen ein Spiel mit der Unsichtbarkeit und der Sichtbarkeit von Migranten“ spielen. Anhand meiner Beobachtungen und Erkenntnisse werde ich im Hauptteil diese diskursiven Positionen kritisch beleuchten.

Die im Zuge der Globalisierung gewachsene Komplexität führt zu vielerlei Konflikten. Einerseits entstehen Konflikte „in der klassischen Konfliktformation der von Norbert Elias als ‚Etablierte und Außenseiter‘ beschriebenen Konfrontation (vgl. Elias/Scotson 2002: 7)“ (FOROUTAN 2013: 86). Andererseits sind „hybride Identitäten“ selbst, also „Menschen, die unterschiedliche Momente von kulturellen, religiösen, ethnischen, nationalen oder sexuellen Zugehörigkeiten miteinander vereinen oder aushandeln müssen“, auch in ihrem Inneren von diesen Konflikten und dieser Ambivalenz betroffen (ebd.). ALLENBACH ET AL. (2011: 20) fassen das Dilemma wie folgt zusammen:

„Nicht *eine* nationale Staatsordnung oder *ein* kulturelles Bezugssystem ist relevant, sondern *verschiedene*, durchaus konkurrierende oder widerstreitende Bezugs- und Orientierungsrahmen spielen eine Rolle. Das kann Handlungsspielräume eröffnen und erweitern, es kann aber auch gerade in rechtlich-bürokratischer Hinsicht zu schwierigen Entscheidungs- bzw. Ambivalenzsituationen kommen, die vom Subjekt bearbeitet werden müssen.“

Entgegen wissenschaftlich-konstruktivistischer Perspektiven stellt sich die Realität daher häufig zutiefst essentialistisch dar. Paradoxerweise ist demnach für die in Kapitel 3.1 beschriebene „Identität als Wert und Basis von Handlungsvermögen“ eben das zentral, was die aktuelle sozialwissenschaftliche Diskussion eigentlich dekonstruiert hat: Gleichsein und Kontinuität. Ohne diese Faktoren kann Identitätspolitik nicht

funktionieren. Sie hat nur Erfolg, wenn sie Identitäten stabilisiert. Die Folge davon ist oftmals die Ausgrenzung von dem, was als abweichend identifiziert und damit in Frage gestellt wird. (SÖKEFELD 2012: 49) Grundsätzlich ist dies jedoch auch für globalisierte Realitäten als nicht ungewöhnlich zu beschreiben: „Essentialisierungen [sind] unvermeidbare Erfahrungen in sozialen Prozessen“ (Strasser 2014: 56). Daran ändert auch die wissenschaftliche Diskussion erst einmal nichts:

„Beziehungen und damit Konflikte zwischen Menschen, die sich um Rechte, Anerkennung, Umverteilung und Partizipation bemühen, verändern sich nicht, weil kulturelle Muster von der Wissenschaft oder anderen außenstehenden BeobachterInnen dekonstruiert werden.“ (ebd.)

Daher ist stets zu bedenken, dass sich transnationale Phänomene durch „Heterogenität, Varianz und Widersprüchlichkeit“ auszeichnen; ebendies aufzuzeigen ist Aufgabe neuerer Transnationalismusstudien (NIESWAND & DROTBOHM 2014: 25).

3.3. Integration – Fördern statt Fordern!

Die Debatte um Integration, wie sie von der deutschen Politik und Öffentlichkeit seit Jahren geführt wird, verdeutlicht eindrücklich, dass sich wissenschaftliche Perspektiven nur bedingt im Alltag wiederfinden. Das eingangs aufgeführte Zitat de Maizières verdeutlicht bereits die Problematik des Integrationsbegriffes, wie sie weiterhin in der öffentlichen Debatte dominiert.¹⁵ Er entwirft hier die Vorstellung einer dominanten „deutschen Leitkultur“, an die sich diejenigen, die nach Deutschland migriert oder geflüchtet sind und hier bleiben dürfen und wollen, anpassen haben. (DIE ZEIT 2017) „Integration“ ist hier und ebenso wie in seinem allgemeinen Gebrauch nicht als neutraler Begriff zu lesen, sondern wird aufgrund seiner hegemonialen Verwendung vielfach scharf kritisiert. (vgl. dazu beispielsweise BÖCKER, GOEL & HEFT 2010) Dem

¹⁵ Der betreffende Absatz im Beitrag de Maizières lautet wörtlich: „Ich meine: Es gibt noch mehr. Es gibt so etwas wie eine ‚Leitkultur für Deutschland‘. Manche stoßen sich schon an dem Begriff der ‚Leitkultur‘. Das hat zu tun mit einer Debatte vor vielen Jahren. Man kann das auch anders formulieren. Zum Beispiel so: Über Sprache, Verfassung und Achtung der Grundrechte hinaus gibt es etwas, was uns im Innersten zusammenhält, was uns ausmacht und was uns von anderen unterscheidet. [...] Was aber geschieht nun mit denjenigen, die zu uns gekommen sind, die hier eine Bleibeperspektive haben, die dennoch aber eine solche Leitkultur weder kennen, vielleicht nicht kennen wollen oder gar ablehnen? Bei denen wird die Integration wohl kaum gelingen. Denn zugehörig werden sie sich nicht fühlen ohne Kenntnis und jedenfalls Achtung unserer Leitkultur.“ (DIE ZEIT 2017)

Ziel der „Eingliederung individueller Migranten in die Institutionen und Beziehungen der Aufnahmegesellschaft“ (HECKMANN 2015: 72) wird mit Skepsis begegnet ebenso wie allorts entwickelten Maßnahmenkatalogen, die Integration als eine Art Checkliste begreifen. Wurde seit der Jahrtausendwende (im deutschsprachigen Raum) zwar auch daran gearbeitet, „Integrationsleistungen der staatlichen und städtischen Institutionen zu messen und zu verbessern“, steigt gleichzeitig der Druck auf Migrant*innen und ihre Nachkommen: „Aus dem Fördern wurde zunehmend ein Fordern von Leistungen wie die Kenntnisse der lokalen Sprachen, der Landeskunde, der Geschichte, der politischen Systeme und der Grundwerte.“ (STRASSER 2014: 42) „Integration“ wird in erster Linie „als einseitige kulturelle Anpassung formuliert, die von ‚den Anderen‘ zu leisten sei. Sie wird weniger als die Herstellung gleichberechtigter ökonomischer, rechtlicher und politischer Partizipation verstanden, die von der Dominanzgesellschaft zu gewährleisten sei.“ (BÖCKER, GOEL, HEFT 2010: 305f.) Eine Konsequenz ist die Suche nach möglichen begrifflichen Alternativen wie „Inklusion“.¹⁶

Im Folgenden wird „Integration“ als „Mitgliedwerdung“ (HECKMANN 2015: 73) mit dem Ziel der „gleichberechtigte[n] Teilhabe an allen Institutionen der Gesellschaft“ (SCHIFFAUER 2015: 23) verstanden. Ein weiteres Merkmal von Integration ist außerdem, dass die national-ethnische Herkunft „für die Strukturierung sozialer Beziehungen und für den Erwerb und die Zuweisung gesellschaftlicher Positionen irrelevant geworden“ ist (HECKMANN 2015: 78). Um Integration für die folgenden Ausführungen sinnvoll zu definieren, ist es wichtig hervorzuheben, dass damit niemals

¹⁶ Als Alternative für den klassischen Integrationsbegriff kommt zum Beispiel das systemtheoretische Inklusionskonzept in Betracht, das innerhalb der deutschsprachigen Diskussion verstärkt herangezogen wird. Der Vorteil dieses Begriffes ist, dass als Ziel nicht das Erreichen eines dauerhaften oder ganzheitlichen Zustandes formuliert wird, sondern dies von vornherein als fragmentarisch und prozessual verstanden wird. Dadurch ist eine differenziertere Betrachtungsweise möglich, die zum Beispiel die Diskussion um den Zugang von Migrant*innen zu Arbeitsmarkt zulässt, ohne stets die (ohnehin problematische) Frage nach dem ‚gesamtgesellschaftlichen Zusammenhalt‘ mitzudenken. (NIESWAND & DROTBOHM 2014: 14) In der englischsprachigen Migrationsforschung ist aktuell das praxis- und netzwerktheoretische Konzept der „incorporation“ präsent. Ausgehend vom Grundbegriff des sozialen Netzwerkes, ermöglicht auch diese Perspektive kleinteiligere und vielfältigere Möglichkeiten der Teilhabe von Migrant*innen. (ebd.: 15) Der Begriff der „incorporation“ erscheint mir für meine Zwecke jedoch noch nicht als ausreichend anschlussfähig. Der Begriff der „Inklusion“ wird in Deutschland in erster Linie für die Forderung nach gesellschaftlicher Teilhabe von Menschen mit Behinderung eingesetzt (ebd.: 15, Anm. 9). Dies ist aktuell besonders im Kontext Schule relevant, weswegen in meinem Fall der Begriff bereits stark besetzt beziehungsweise anderweitig konnotiert ist.

ein einseitiger Prozess gemeint sein kann. Nicht nur ist für die gesellschaftliche Zugehörigkeit von Seiten ‚der zu Integrierenden‘ eine Form der Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft entscheidend, auch eine Offenheit letzterer ist unabdingbar (ebd.: 73). Es handelt sich daher stets um einen komplexen, wechselseitigen Prozess. Im Zuge der Globalisierung und beispielsweise transnationaler Migrations- und Fluchtbewegungen wird diese Realität stetig komplexer. KARAKAŞOĞLU (2013: 127) formuliert daher treffend, dass es mittlerweile um „die Integration aller in eine sich stetig verändernde Gesellschaft“ geht.

Die in Kapitel 3.2 angesprochenen Diskurse, die Identität beziehungsweise Zugehörigkeit alternativ, nämlich transnational, entwerfen, spiegeln sich nur bedingt im Alltagsdiskurs Deutschlands wider. Pluralität und Heterogenität werden weiterhin in erster Linie misstrauisch betrachtet. Grundsätzlich macht SÖKEFELD (2007: 42) beim Thema Migration in Deutschland eine „Konstante der Problematisierung“ aus. Er spricht hier auch vom „Paradigma kultureller Differenz“, womit gemeint ist, dass der Fokus in erster Linie auf (vermeintlichen) Unterschieden liegt, die problematisiert werden: „Das Problem der Einwanderung ist, dass die Eingewanderten anders sind als ‚wir‘, sie sprechen nicht ‚unsere‘ Sprache, haben andere Werte und Vorstellungen, andere Praktiken.“ (ebd.: 49f.) Insbesondere gegenüber Muslim*innen herrscht ein „allgemeine[r] Misstrauensdiskurs: „Er produziert ein Klima der Vorsicht, der Abwehr, der Skepsis und beim Gegenüber genau das, wovon er warnt – Distanz zur Gesellschaft und eine Tendenz zum Rückzug.“ (SCHIFFAUER 2015: 24). Diese Dynamik wurzelt unter anderem in einer homogenisierenden Betrachtung ‚des Islams‘, die „vielfältigste Sprachen, Glaubensrichtungen und soziale Strukturen [...] zugunsten der alles erklärenden Konstante Islam als religiöse Zuschreibung ausgeblendet.“ (MERZ 2015: 372) Der Grund dafür ist in dem Wunsch nach Stabilisierung und Sicherung einer ‚deutschen Identität‘ beziehungsweise ‚deutschen Leitkultur‘ zu suchen: „Die Auslagerung alles als negativ Bewerteten in die Kultur der ‚Anderen‘ dient der Durchsetzung der eigenen Normen: *weiße* Identität kann sich erst über die Abgrenzung zu einem konstitutiven Außen herstellen.“ (ebd.: 375f.) Auch TERKESSIDIS (2002: 31) argumentiert, dass Fremdheit hier strategisch eingesetzt wird, um gesell-

schaftliche Konflikte auszuhandeln beziehungsweise Machtbeziehungen aufrechtzuerhalten. Weiterhin führt er aus, dass Fremdheit nicht nur strategisch eingesetzt wird, sondern auch erst erfunden und damit sein inhaltlicher Kern bestimmt wird (ebd.: 35). Die Grundlage dafür ist ein überholter Herder'scher Kulturbegriff, der bereits in Kapitel 3.2 thematisiert wurde:

„Kulturen gelten in Deutschland immer noch als voneinander unabhängige, kugelförmige Gebilde, wobei die äußerlich sichtbaren Merkmale von Personen (Aussehen, Kleidung, Gebräuche etc.) als Verkörperungen einer unsichtbaren substantiellen kulturellen Gemeinsamkeit – einer Identität – erscheinen.“ (ebd.: 31)

FOROUTAN (2010: 14) fasst folgendermaßen zusammen:

„Die nicht zu greifende ‚deutsche Leitkultur‘ wird in Zeiten der gesellschaftlichen Verunsicherung durch Finanzkrise, Arbeitsplatzverlust und demografischen Wandel immer häufiger herbeigesehnt, das wenigstens eine identitäre Konstante darstellen könnte – als letzte vermeintlich stabile Ressource.“

Die nun folgenden Ausführungen des Hauptteils machen deutlich, dass generell eine individuelle wie auch gesellschaftliche Verunsicherung als Auslöser für Essentialisierung und Ausgrenzung beobachtet werden kann. Vor diesem Hintergrund liegt nahe, dass die Forderung nach Integration ebenso wie ihre Ablehnung im Grunde zwei Seiten derselben Medaille darstellen.

4. Zur Konstruktion und Inszenierung sozialer Identitäten

Soziale Identifikation läuft, wie in Kapitel 3.1 besprochen, grundsätzlich anhand von Ähnlichkeit und Differenz ab. Dabei ist es nicht untypisch, dass Differenzen stärker hervorstechen. Verschiedenste Dimensionen können als Mittel der Identifikation dienen: Verwandtschaft, Sprache, Nationalität, Ethnizität, Familie, Alter, (Aus-)Bildung, Religion, Gender u.a. Die Schülerinnen und Schüler, die im Zentrum meiner Arbeit stehen, entwerfen die eigenen, aber auch Identitäten Anderer sehr stark entlang national-ethnischer sowie religiöser Zuschreibungen. Entscheidend ist hier einerseits die wahrgenommene Differenz zu einer nicht greifbaren ‚deutschen Mehrheitsgesellschaft‘, aber auch die Differenzen innerhalb der Schülerschaft und zwar ebenfalls hinsichtlich nationaler, ethnischer und religiöser Dimensionen. Insgesamt entsteht daraus

ein kompliziertes, oft widersprüchliches Geflecht an Identitäten und (Nicht-)Zugehörigkeit, das die Schülerinnen und Schüler in ihrem Handeln, in ihrer Wahrnehmung von sich selbst und auch hinsichtlich ihrer Zukunftsperspektiven stark beschäftigt. Im Folgenden werden einzelne, besonders prägnante Aspekte dieses Geflechts näher beleuchtet. Außerdem werden unterschiedliche Beweggründe für diese Dynamiken herausgearbeitet, die transnationale Forschungsansätze kritisch ergänzen sollen.

4.1. Identitätswürfe als Mittel alltäglicher Kommunikation und Interaktion

Grundsätzlich ist zu beobachten, dass national-ethnische (und religiöse) Identitätsdimensionen von den Schülerinnen und Schülern aktiv und offensiv sowohl zur Fremd- als auch Selbstbeschreibung herangezogen werden, um die Kommunikation zu gestalten. Dies beginnt bei Situationen wie der an mich herangetragenen Beschwerde eines Fünftklässlers, dass ihn Antonio¹⁷, ein Sechstklässler, nie mit Fußballspielen lasse – „dabei ist er doch auch Portugiese, so wie ich!“ Gerne werden national-ethnische Zuschreibungen auch in Konflikten verwendet. So kam es zum Beispiel während meiner Forschung zu einem Streit zwischen zwei Sechstklässler*innen. Während eine Schülerin einen anderen Mitschüler als „deutsche Kartoffel“ bezeichnet, greift er auf die Bezeichnung „Polin“ zurück. Es handelt sich dabei stets um emotional sehr aufgeladene Situationen, in denen der Rückgriff auf solche Zuschreibungen beinahe reflexartig erscheint. Auch Selbstbeschreibungen wie „Ich bin ein stolzer Türke!“ werden als Erklärung für das eigene Handeln herangezogen. Auffällig ist auch das ständige Erfragen der national-ethnischen Herkunft von anderen Schülerinnen und Schülern, aber auch von Mitarbeiter*innen der Nachmittagsbetreuung. Nicht nur an mich wurde ständig die Frage „Wo kommen Sie her?“ herangetragen, sondern auch an die anderen Mitarbeiter*innen. Teilweise werden die Nachfragen auch differenzierter; als ein Mitarbeiter beispielsweise bestätigte, eine türkische Migrationsgeschichte aufzuweisen, hakte ein Schüler nach, ob er denn dann nun Türke oder Kurde sei. Kennzeichnend für diese Situationen ist nicht nur die essentialisierende Vorgehensweise der Schü-

¹⁷ Alle Namen wurden von mir durch andere Namen ersetzt.

ler*innen, sondern besonders auch ihr aktiver und offensiver Umgang mit diesen Themen. So mutete die folgende Situation schon fast bühnenreif an: Wir stehen mit einigen Betreuer*innen auf dem Schulhof, als Eren, ein Sechstklässler, hinzukommt. Er fragt eine der anwesenden Betreuerinnen nach ihrem Nachnamen, da ihn dieser zu der Vermutung veranlasst, dass sie „bestimmt nicht aus Deutschland kommt“. Sie schmunzelt nur und geht nicht weiter auf seine Frage ein. Angestachelt von dieser Reaktion und der Anwesenheit anderer Betreuer*innen fängt Eren an zu raten und zählt mögliche Länder auf. Es stehen noch ein paar Kinder um uns herum, was seine Show weiter anheizt. Ein paar der anderen werfen auch mögliche Herkunftsländer ein. Eren zeigt schließlich auf mich und sagt: „Frau Ziegler ist Deutsche, das ist ja klar.“ Dann wendet er sich einer anderen Betreuerin zu und sagt: „Frau Aydoğan, Sie sind Türkin, oder?“ Nachdem er ihre Bestätigung eingeholt hat, wendet er sich wieder der anderen Betreuerin zu. Als er es schließlich errät, holt er einen Jungen, Marijan, aus seiner Klasse dazu, der eine ähnliche Migrationsgeschichte aufweist und fordert die beiden auf, in ihrer (vermeintlichen) Muttersprache miteinander zu reden. Marijan ist sichtlich peinlich berührt und auch die Betreuerin geht nicht weiter darauf ein. Dann klingelt es und die Situation löst sich auf. Relevant ist hier sicher das in Kapitel 2.2 angesprochene geringere Machtgefälle zwischen den Schüler*innen und den Mitarbeiter*innen der Nachmittagsbetreuung. So zeigte sich eine der Lehrerinnen im Interview mit mir erstaunt darüber, dass diese Frage nach der Herkunft derart häufig und offen an uns gerichtet wird. (*Interview A*) Die Lehrkräfte scheinen damit also kaum oder gar nicht konfrontiert zu sein. In dieser, wie auch in anderen Situationen, wird außerdem deutlich, dass sich Eren seines Verhaltens und der Reaktion anderer Schüler*innen relativ sicher sein kann, da die Mehrzahl der Schüler*innen, wie er, eine türkische Migrationsgeschichte aufweisen. Dadurch können sie ihre Interessen und Ansichten besonders deutlich und mit viel Unterstützung kundtun. Diese plakative Darstellung national-ethnischer Identitäten ist daher auch immer an die Zusammensetzung der Schülerschaft gebunden.

Zum Teil scheinen Neugier und Wissenslücken für die offensive Kommunikation national-ethnischer Identitäten ausschlaggebend zu sein. Deutlich wurde das beispielsweise, als Kamal, ein Sechstklässler, während der Hausaufgabenbetreuung auf

mich zukommt und mich fragt, ob er mir eine Frage stellen dürfte. Er warnt mich aber vor, dass er glaube, die Frage sei unhöflich. Ich sage, dass er sie dennoch stellen soll. Kamal möchte von mir wissen, ob ich eine „Zigeunerin“ sei. Er habe ein Mädchen in der Nachbarschaft, welches – wie ich – blonde Haare und blaue Augen habe und „Zigeunerin“ sei; deswegen hätte er sich gefragt, ob das auf mich auch zuträfe. Für die Kinder bin ich zu diesem Zeitpunkt noch verhältnismäßig neu, da das Schuljahr gerade erst begonnen hat. Die anderen Kinder bekommen seine Frage nicht mit. Seine Vorgehensweise ist eher zurückhaltend, er hätte auch laut in die Klasse rufen können. Ich bin mir daher nicht sicher, ob hinter der Frage echtes Interesse steht oder möglicherweise eine Provokation. Kamal hat die Frage so direkt und ohne Scheu gestellt, dass ich ziemlich sprachlos und unsicher bin, wie ich reagieren soll. Denkbar wäre, dass Kamal, der selbst auch blaue Augen und blonde Haare hat, versucht herauszufinden, was eine „Zigeunerin“ oder ein „Zigeuner“ ist und bisher niemanden fragen konnte. Vielleicht fragt er sich das auch in Bezug auf sich selbst oder wurde selbst als „Zigeuner“ bezeichnet. Ein Großteil der Situationen, die sich so oder ähnlich in der Schule ereigneten, sind auf einen hohen Grad an Unwissenheit beziehungsweise Halbwissen und einen Mangel an Austausch zurückzuführen. Oft bleibt es bei plakativen Ausrufen unter den Kindern und auch von Seiten der Lehrkräfte wird dies nur bedingt thematisiert, da im Schulalltag dafür wenig Raum vorhanden ist und häufig Konflikte befürchtet werden.

Die hybride Ausgangssituation der Schülerinnen und Schüler führt insgesamt zu vielerlei Konflikten und Unsicherheit. Zwar ist Diversität der Normalfall, deswegen jedoch noch lange nicht konfliktfrei. Heterogenität stellt sich für die Kinder häufig als Herausforderung dar, der sie mit Essentialisierung begegnen. Wie in Kapitel 3.2 beschrieben, führt Essentialisierung zu Handlungsfähigkeit: Identitäten müssen stabilisiert werden, um Identitätspolitik betreiben zu können. Denn darum handelt es sich schlussendlich; wenn auch auf Mikroebene. Die Betonung der eigenen ‚Herkunftsidentität‘ (vgl. dazu ausführlicher Kapitel 4.3) und das Erfragen dieser Identität von Anderen, dienen als Ordnungsfunktion und der Selbstvergewisserung. Die Kommunikation mittels national-ethnischer Zugehörigkeiten ist insgesamt derart präsent, dass

ich sie als eine Art Ritual beschreiben würde. Denn im Endeffekt geht es meist weniger um die Antwort als um die Frage. Das Erfragen im Sinne von ‚Sag mir, wo du hingehörst und ich sag dir, wer du bist.‘ zielt auf Definitionsmacht ab (DANNENBECK 2002: 24), nur bedingt auf das Einholen tatsächlicher Informationen.¹⁸ Diese Vermutung bestätigt sich auch dadurch, dass ich bei einer Gelegenheit bei Eren genauer nachhakte, was es denn bedeutet, wenn er mich fragt, wo ich herkomme. Diese Frage bringt ihn aus dem Konzept, dabei ist er stets sehr schlagfertig. Er legt eine kurze Pause ein und ich füge hinzu, ob meine Eltern dafür in Deutschland geboren sein müssen. Das bejaht er kurz, will sichtlich aber nicht länger darüber reden. Möglicherweise hat er den Eindruck, dass er sich in einer Art Prüfungssituation befindet. Diese Wahrnehmung ist angesichts des schulischen Kontextes natürlich immer gegeben. Dennoch wird klar, dass nur bedingt echtes Interesse im Vordergrund steht. Bestätigt wird dies auch dadurch, dass sich diese kommunikativen Mechanismen – zumindest bei den jüngeren Schüler*innen – nur selten auf die konkreten Handlungen auswirken. So werden Freundschaften nicht nach national-ethnischen Kriterien geschlossen und auch das Verhalten der Schüler*innen uns Betreuer*innen gegenüber ist nicht tatsächlich durch die erfragte Zugehörigkeit beeinflusst. Diese Art der Kommunikation bleibt auf der Oberfläche und entspricht damit dem Kern ritueller Kommunikation, der es nicht um die Verarbeitung von Informationen oder den tatsächlichen semantischen Inhalt geht. Stattdessen werden durch eine bestimmte Art des Sprechens und der Interaktion auf diese Weise ein Ablauf von Handlungen sowie die Art der Beziehung zwischen den Beteiligten festgelegt (SCHIEFFELIN 2013 [1985]:109). Insgesamt wird national-ethnische Zugehörigkeit sehr stark als Wert gehandelt, wodurch Handlungsfähigkeit und damit Machtbeziehungen hergestellt und aufrechterhalten werden sollen. Man könnte hier im Sinne transnationaler Forschungsperspektiven durchaus davon sprechen, dass die Kinder „neue Strategien der Selbstverortung“ (YILDIZ 2011: 129) finden und sicherlich als aktiv Handelnde zu begreifen sind. Aufgrund der begrenzten Ressourcen, die beispielsweise kritische Reflexion kaum ermöglichen, ist diese Perspektive mit Vorsicht zu betrachten. Die folgenden Ausführungen verdeutlichen, dass die hier aufgezeigten Dynamiken am Anfang einer Entwicklung stehen

¹⁸ DANNENBECK bezieht dieses Zitat auf Menschen mit Migrationsgeschichte, die diese Frage häufig gestellt bekommen.

können, die ein schulisches – und im Grunde auch gesellschaftliches – Miteinander erschweren.

4.2. Die Heimat in der Fremde?

Eine starke Identifikationsmöglichkeit stellt die Konstruktion einer Art ‚Herkunftsidentität‘ mit Hilfe der familiären Migrationsgeschichte dar. Für einen Großteil der Schülerinnen und Schüler ist Migration (oder Flucht) keine selbsterlebte Erfahrung. Die Migrationsgeschichte der Familie nimmt in den Erzählungen der Schüler*innen jedoch häufig einen sehr hohen Stellenwert ein und ist stark emotional behaftet. Im Rahmen des Positionsspiels fragte ich die Schüler*innen beispielsweise, ob ihre Eltern in einem anderen Land lebten, bevor sie nach Deutschland gekommen sind. Das bejahen alle durch heftiges Nicken ausdrücklich. Ein Schüler, Yassir, ruft, dass er sich ganz nach links auf die Ja-Seite stellt, da beide Eltern nicht in Deutschland geboren sind. Während er das in die Klasse hineinruft, geht er so weit nach links, dass er sich beinahe gegen die Wand drückt – es wirkt, als möchte er durch seine räumliche Positionierung verdeutlichen, wie sehr seine beiden Eltern eben nicht in Deutschland geboren sind. Falls ein Elternteil – oder beide – nicht außerhalb Deutschlands geboren ist, ist das deutlich negativ konnotiert. Das verdeutlicht eine andere Situation in einer fünften Klasse, im Zuge dessen sich alle Kinder deutlich als „Ausländer“ positionieren und auf meine Frage, ob sie sich nicht auch als „Deutsch“ betrachten, dies ausdrücklich verneinen. Wie bereits beschrieben, wurde auch an mich häufig die Frage gerichtet „Wo kommen Sie her?“. Die Antwort („Aus Deutschland.“) sorgte stets für enttäuschte Gesichter. Teilweise kam noch die Frage „Und woher sind Ihre Eltern?“, manchmal sogar „Und Ihre Großeltern?“, hinzu. Auf diese Weise konstruieren die Schüler*innen die eigene, ebenso wie fremde national-ethnische Zugehörigkeiten. Die Herkunft beziehungsweise der Geburtsort der Eltern ist entscheidend und gibt Auskunft darüber, welche national-ethnische Identität auch man selbst aufweist. Denn diese ist offenbar nicht an offizielle, rechtliche Dokumente wie beispielsweise den Pass gebunden ist, sondern beruht in den Augen der Kinder auf rein biologischen Grundlagen und ergibt sich aus der Rekonstruktion der familiären Migrationsgeschichte. Nur ein Kind, Tarek, erwähnte einige Male das Thema Pass. Einmal hörte

ich ihn zu einem anderen Schüler sagen: „Aber in meinem Pass steht doch Deutscher.“ Tarek brachte mehrfach zum Ausdruck, dass ihn die Skepsis gegenüber einer ‚deutschen‘ Identität irritiert und er die eigene Zugehörigkeit pluraler entwirft. Damit stößt er bei den anderen Schüler*innen jedoch auf Widerstand. (vgl. Kapitel 4.6) Anhand der familiären Migrationsgeschichte wird ein Merkmal geschaffen, das den Schülerinnen und Schülern ein Gefühl der Zugehörigkeit vermittelt und ein gemeinschaftsstiftendes Merkmal darstellt. Teilweise führt dies dazu, dass Kinder ohne Migrationsgeschichte ausgegrenzt werden (vgl. Kapitel 4.6). Die Formulierung national-ethnischer Zugehörigkeiten anhand der familiären Migrationsgeschichte wirkt identitätsstiftend und bietet den Kindern eine Möglichkeit, sich zu verorten. DANNENBECK (2002: 24) formuliert es folgendermaßen:

„Und so ist die öffentliche Beschwörung von Zugehörigkeiten auch ein bewährtes Mittel gegen Einsamkeit, Heimatlosigkeit und ein Verlust der Mitte. Auskunft zu geben über Herkunft und Zugehörigkeiten schafft Räume des Eigenen und trifft Unterscheidungen, grenzt voneinander ab und zieht Verbindungen.“

Die Erzählungen der Kinder verdeutlichen, dass sie ihre Identifikation mit dem Heimatland der Eltern oder Großeltern entlang kindlicher Vorstellungen konstruieren. Während des Positionsspiels lautete eine Aussage beispielsweise: „Ich lebe gerne in Deutschland.“ Hier positionieren sich drei Kinder bei Ja, und drei bei Nein. Mert, der die Frage bejaht hat, erklärt, dass er lieber in Deutschland lebe, da in der Türkei „Mathe voll schwer in der Schule ist“. Eren begründet seine Entscheidung für „Nein“ damit, dass er „ja schon irgendwie gern in Deutschland“ lebe, „aber die Türkei ist eben meine Heimat“. Häufig werden Aussagen wie diese als unumstößliche Tatsache formuliert, die keine Mehrfachpositionierung erlauben. Als weitere Gründe führen die Kinder das Wetter, das Essen sowie Familienmitglieder, die im jeweiligen Land leben, an. Yassir steht auf der Nein-Seite und ruft in die Klasse, dass er lieber im Libanon wäre, denn: „Köfte schmeckt hier immer komisch.“ Eren wirft ein, dass das Wetter in der Türkei einfach viel besser sei. Marijan, der eigentlich auf der Ja-Seite steht, bestätigt das und sagt, dass er lieber in Mazedonien wäre, da das Essen und das Wetter ihm dort besser gefalle und viele Familienmitglieder dort leben. Nina führt ebenfalls die Familie als Grund an und fügt außerdem hinzu: „Und da kennt jeder jeden.“ Hier wird

offenbar versucht, eine emotionale Zugehörigkeit zu einer Art „Sehnsuchtsort“ aufzubauen. Die eigene Migrationsvergangenheit, die die Kinder nur bedingt kennen, „wird im Kontext der familiären Erzählstruktur und der nicht erfahrenen Alltagsentzauberung zu einem Wunschort stilisiert, der in jedem Moment der Unzufriedenheit eine virtuelle Rückzugsoption anbietet – auch wenn diese realiter nicht gegeben ist.“ (FOROUTAN 2010: 11) Die Erzählungen der Kinder verdeutlichen, dass via Sozialen Medien viel Austausch mit Familienmitgliedern besteht, die außerhalb Deutschlands leben. Auf diese Weise ist der (erwünschte) Bezug zu diesem „Sehnsuchtsort“ vermutlich noch stärker geworden. Er ist dadurch jedoch gewissermaßen doppelt virtuell, da er nicht durch Alltagserfahrungen modifiziert wird und die reduzierten medialen Einblicke diese Realitätsferne noch unterstreichen.

Auch die Reise in das Heimatland der Familie stellt einen wichtigen Beleg für die eigene Verbindung mit diesem dar. Erzählungen von Besuchen während der Ferien, insbesondere auch die Dauer der Reise und wie oft man schon da war, werden von den Schüler*innen mit großen Augen und viel Eifer vorgetragen. Während des Positionsspiels ergab sich zum Beispiel die folgende Situation, als ich die fünfte Aussage vorlese: „Ich weiß viel über das Land, in dem meine Eltern geboren wurden und war auch schon oft da.“ Die Aussage befürworteten alle mit Nachdruck und es scheint ihnen vor allem wichtig zu sein, schon oft das Herkunftsland der Eltern besucht zu haben. Eren kommt extra zu mir nach vorne, schaut mich eindrucklich an und erzählt: „Also ich bin jetzt zwölf und ich war schon dreizehnmal in der Türkei. Letztes Jahr zweimal. Und dieses Jahr auch wieder.“ Es entbrennt dann scheinbar ein Streit zwischen den Schüler*innen, wer wie oft bereits da war und schließlich sehe ich, dass Mert Tränen in den Augen hat. Er hat wohl gesagt, dass er schon zwanzigmal in der Türkei war, woraufhin ihm die anderen Kinder vorwerfen zu lügen. Dieser Konflikt zeigt, wie emotional das Thema für die Kinder ist und wie wichtig es ist, zu demonstrieren, dass man eine Beziehung zu dem jeweiligen Land hat. Zeitgleich wird dies an Tarek deutlich, der zuerst kurz auf der Nein-Seite stand. Ihm gefiel es sichtlich nicht, alleine auf dieser Seite zu stehen. Er murmelt vor sich hin, dass er ja als Kind bereits ein paar Mal in Marokko gewesen sei. Er fügt dann hinzu, dass er wüsste, dass die Hauptstadt

von Marokko Rabat sei und nimmt dies als Beleg dafür, auf die Ja-Seite hinüberzuwandern. Der erste Teil der Frage, ob die Kinder etwas über das Herkunftsland der Eltern wissen, wird von den Kindern selbst erst einmal nicht thematisiert. Daher frage ich nach, ob die Kinder zu Hause mit ihren Eltern viel über das jeweilige Herkunftsland sprechen und die Eltern ihnen viel erzählen. Auch das wird ausdrücklich befürwortet. Anhand der Art der Kommunikation ist messbar, wie wichtig es ist, eine solche ‚Herkunftsidentität‘ zu präsentieren. Die Kinder überbieten sich in ihrer Lautstärke, reden den anderen Kindern dazwischen oder suchen die räumliche Nähe zu mir, um es, wie Eren, detailliert aufzuzählen. Tareks Verhalten macht deutlich, wie wichtig das Gefühl des Dazugehörens ist und Gemeinsamkeiten mit den anderen Kindern aufweisen zu können. Man möchte nicht als Einziger keine Beziehung zum Heimatland seiner Eltern haben. Welche Argumente man dafür anführt, scheint weniger wichtig zu sein; sein vor sich hin gemurmertes Argument wird jedenfalls nicht in Frage gestellt oder kritisiert.

Gewissermaßen stellen diese Identitätsentwürfe der Schülerinnen und Schüler ein Paradebeispiel für die in Kapitel 3.2 besprochenen „transnationalen“ beziehungsweise „hybriden“ Identitäten dar. Besser trifft es der Begriff „bewegte Zugehörigkeiten“. Die (national-ethnische) Identifikation der Schüler*innen ist nicht an einen klaren, nationalstaatlich verfassten Raum gebunden, sondern überschreitet Grenzen. Durchaus könnte man, wie TERKESSIDIS (2002: 36) es formuliert, in den dargestellten Formen der Selbstbeschreibung „aktive Umgangsweisen mit einem Machtgefälle“ diagnostizieren oder „individuelle und kollektive *Aushandlungsprozesse*“ (DANNENBECK 2002: 35, Hervorh. i. Orig.). Ausgehend von meinen Beobachtungen ist jedoch fraglich, ob tatsächlich eine „Mehrfachzugehörigkeit“ von den Schüler*innen „ausgehandelt“ wird oder ob hier nicht der Wunsch nach Stabilität und Zugehörigkeit mithilfe der am leichtesten greifbaren Ressource umgesetzt wird. Denn die Migrationsgeschichte der Familie dient eindeutig der Selbstaufwertung und Identitätsstabilisierung. Identität ist, wie in Kapitel 3.1 besprochen, nicht ‚einfach so‘ da, sondern muss unter Beweis gestellt werden. Für diese Performanz von Identitäten bedarf es jedoch Ressourcen; Erlebnisse wie die Reise in das Herkunftsland der Familie werden hier als solche herangezogen. Manche wollen so sehr dazugehören, dass sie, wie Mert, über

das Ziel hinausschießen und genau das Gegenteil eintritt. Die Konstruktion einer national-ethnischen ‚Herkunftsidentität‘ erfüllt hier „eine wichtige soziale Funktion“: Man schafft sich eine „*Heimat in der Fremde*“, die Gefühlen der Verunsicherung oder Ausgrenzung entgegengesetzt werden kann. Auf diese Weise lässt sich die eigene Position stabilisieren: „Diese Eingliederung des Subjekts in eine längere Geschichtskette und eine größere Gemeinschaft wird als persönliche Selbstbestätigung und -aufwertung erfahren.“ (HA 2000: 379, Hervorh. i. Orig.) Die Konstruktion einer solchen Identität beabsichtigt demnach die Herstellung von Handlungsfähigkeit (SÖKEFELD 2012: 48). In der wissenschaftlichen Literatur findet sich als Begründung für diesen Bezug auf eine national-ethnische ‚Herkunftsidentität‘ in der Regel die Erfahrung des Fremdseins und der gesellschaftlichen Ablehnung: „Diese Fremdheitserfahrung bedingt die Sehnsucht nach einer verklärten Heimat, die umso stärker überhöht wird, je größer die Konflikte und je bedrückender die eigene Machtlosigkeit in der Migration erlebt werden.“ (HA 2000: 379) Die Erzählungen arten teilweise derart in Wetteifern aus, und werden so explizit vorgetragen, dass man den Eindruck hat, durch diese Inszenierung soll die Zugehörigkeit besonders stark unter Beweis gestellt werden – möglicherweise weil sie besonders stark in Frage gestellt ist. Anhand meiner Beobachtungen wird jedoch erkennbar, wie stark die Identifikation der Schüler*innen aus der direkten Interaktion resultiert. Gesellschaftliche Prozesse, die sie ‚fremdpositionieren‘, erscheinen sekundär. Auch MERTEN (2013: 236) verweist darauf, dass die Positionierung immer auch von der spezifischen, direkten Situation abhängt. Dieser Aspekt erscheint mir ansonsten in der herangezogenen Literatur jedoch als unterrepräsentiert, stellt er sich in meinem Kontext doch als äußerst relevant heraus. Maßgeblich für die Identifikationen der Kinder sind hier meinen Beobachtungen zufolge die Mitschüler*innen. Wie in Kapitel 4.4 ausführlich erläutert wird, hat es sich zu einem neuen Ideal entwickelt, eine Migrationsgeschichte aufzuweisen. Der Bezug der Kinder auf eine Art Herkunftsidentität darf daher nicht ausschließlich als „widerständige Strategien und subversive Praxen gegen dominante Formen der Zuschreibung“ gelesen werden (GEISEN 2010: 34f.), sondern vor allem auch als Mechanismus, innerhalb der Schülerschaft Zugehörigkeit herzustellen. Relevant scheint mir außerdem zu sein, dass man den Bezug zur Familie nicht verlieren möchte, die sehr häufig in den Erzählungen der Schüler*innen auftaucht. Auch der Druck, in der Schule erfolgreich

zu sein, spielt eine Rolle. Vor diesem Hintergrund scheint ein Rückbezug auf eine idealisierte Herkunftsidentität naheliegend. (vgl. dazu auch SCHERR 2000: 403f.)

Hybride Identitäten miteinander zu vereinbaren, kann zu deutlichen Schwierigkeiten führen, die jedoch wenig wissenschaftlich diskutiert werden. So dient die Betonung der eigenen national-ethnischen Identität nicht nur der Selbstaufwertung, sondern resultiert auch – entsprechend der für Identität typischen Dynamik – immer in Ausgrenzung und Abwertung anderer. So betonten auch die von mir interviewten Lehrkräfte, dass die Berufung auf nationale oder ethnische Identitäten besonders mit zunehmendem Alter zu verschärften Konflikten innerhalb der Schülerschaft führen.

4.3. Grundlegende Skepsis: „Deutschsein finden wir nicht so gut“

Eine zentrale Erkenntnis meiner Beobachtungen ist, dass ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler sich nicht als ‚Deutsche‘ identifizieren können und möchten. In Bezug auf Deutschland dominiert ein klares Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit. Mehrfach wurde deutlich, dass ‚Deutschsein‘ für die Kinder mit einem klaren Ideal verbunden ist: Deutsche sprechen Deutsch fehler- und akzentfrei, sie sind Christen oder zumindest nicht muslimisch, sie sind *weiß* und haben im Idealfall blaue Augen und blonde Haare. Aufgrund dieser starken Präsenz liegt es nahe, dass ein Großteil der Kinder sich selbst als ‚anders‘ begreift und dementsprechend ‚Deutschsein‘ als etwas Unerreichbares empfindet. Eine Identifikation erscheint den Kindern unmöglich. Wie in Kapitel 3.1 angesprochen, ist Identität beziehungsweise (Nicht-) Zugehörigkeit stets relational und situativ, das heißt, sie hängt davon ab, mit wem oder was man gerade in Beziehung steht.¹⁹ Die geschilderte Wahrnehmung der Kinder von ‚Deutschsein‘, wie sie im Verlaufe meiner Forschung deutlich wurde, ist daher in diesem Fall eng mit meiner Person beziehungsweise meiner Präsenz verknüpft. In Kapitel 2.3 habe ich bereits ausgeführt, dass ich von den Schülerinnen und Schülern sehr deutlich als ‚Deutsche‘ wahrgenommen und dies von ihrer Seite auch offen thematisiert wurde. Zentral waren hier meine äußerlichen Merkmale, mein Name und mein

¹⁹ Das Beispiel aus Kapitel 4.1, als Kamal mich fragte, ob ich eine „Zigeunerin“ sei, weist jedoch auch darauf hin, wie veränderlich und paradox Identifikationen in meinem Kontext, aber auch generell sind.

Sprachgebrauch, das heißt fehler- und akzentfreies Sprechen (der deutschen Sprache). Auf diese Weise setzte ich unbewusst Maßstäbe, die durchaus Druck ausübten. So verwiesen Kinder mir gegenüber mehrfach, beispielsweise beim Erledigen von Hausaufgaben im Fach Deutsch oder wenn sie etwas falsch aussprachen darauf, dass sie „Ausländer“ seien und erklärten dadurch mögliche Schwierigkeiten.

National-ethnische Identität wird nicht nur als Merkmalskatalog begriffen, sondern scheint in den Augen der Kinder grundsätzlich etwas Unveränderliches zu sein; was die Eltern qua Geburt erlangt haben, geben sie an die Kinder weiter. Ein Kind formuliert das ganz deutlich, als ich frage, wodurch sich Herkunft denn in ihren Augen definiert: „Das liegt in den Genen!“ In Deutschland geboren zu sein, führt nicht dazu, sich auch als Deutsche wahrzunehmen. Aus dieser biologistischen Betrachtungsweise resultiert ein sehr starres Verständnis von national-ethnischer Identifikation, für das beispielsweise rechtliche Faktoren wie die Staatsbürgerschaft irrelevant werden. So finden die Kinder auch meinen Vorschlag, ob man nicht Beides oder Mehreres sein kann, nicht gut. Ob sie sich denn nicht auch als Deutsche betrachten? Kopfschütteln und dann fügen sie hinzu: „Deutschsein finden wir nicht so gut.“

Diese Dynamik wird auch in der herangezogenen Literatur diskutiert. So führt auch MERTEN (2013) aus, dass sich die von ihm interviewten Jugendlichen nicht als ‚Deutsch‘ positionieren. Als Ursache hält er fest, dass „im dominanten Diskurs ‚deutsch‘-Sein nicht primär über den Geburtsort, den Lebensmittelpunkt oder gar die Staatsbürgerschaft definiert wird.“ (ebd.: 233) Stattdessen, so erklärt es auch ÇELIK (2006: 64-66), gilt man als ‚deutsch‘, wenn man ‚deutsche‘ Eltern hat, wer ‚deutsch‘ aussieht oder ‚die deutsche Kultur‘ lebt. Diese „diskursive Ausgrenzung“ (MERTEN 2013: 233) von Seiten der ‚Mehrheitsgesellschaft‘ führt dazu, dass es den Jugendlichen nicht möglich ist, sich als ‚Deutsche‘ zu positionieren. Auch FOROUTAN (2013) kommt zu einem ähnlichen Schluss. Als Grund für „fehlende emotionale Verbundenheit mit Deutschland“ macht sie in erster Linie die Diskriminierung beziehungsweise ausbleibende Aufnahmebereitschaft von Seiten der ‚Mehrheitsgesellschaft‘ (ebd.: 11) aus. Zum Teil ist die Ablehnung Deutschlands in meinem Kontext auf ähnliche Faktoren zurückzuführen. Als ich während des Positionsspiels die Aussage vorlese „Manchmal habe ich das Gefühl, hier nicht richtig dazuzugehören.“ ziehen sich die

Schüler*innen erst einmal merklich zurück. Ich habe das Gefühl, sie trauen sich nicht richtig zu sagen, was sie denken und nehmen mich eindeutig als deutsche Autoritätsperson war. Besonders Eren scheint das zu beschäftigen. Er hakt mehrfach nach, ob ich auch wirklich nicht weitererzähle, was sie auf diese Aussage antworten. Yassir hat offenbar weniger Bedenken und fragt noch einmal nach, wie genau ich die Frage meine. Eren ist sich weiterhin unsicher, setzt mehrfach zu einer Antwort an und beginnt schließlich grinsend, Phrasen in den Raum zu werfen wie „Merkel findet den Islam gut“. Die anderen Kinder machen selbst auch keine klaren Aussagen. Insgesamt haben drei die Aussage bejaht und drei verneint. Eren wirft ein, dass „manche Lehrer voll rassistisch“ seien. Auf meine Nachfrage hin nennt er jedoch keine konkreteren Beispiele. Scheinbar bezieht er sich hier auf national-ethnische Faktoren; die anschließende Frage, ob Hautfarbe oder Religion in ihren Augen Gründe für Diskriminierungen darstellen, verneinen sie jedenfalls und bleiben recht gleichgültig. Es scheint, dass die Kinder zwar eine Art Gefühl dafür haben, dass ihre Position innerhalb der deutschen Gesellschaft problematisch ist, benennen können sie es aber nicht.²⁰ Von konkreten Diskriminierungserfahrungen berichten sie in diesem Fall nicht. Insgesamt erzählten mir während der Forschung, aber auch schon zuvor, Schwarze Kinder mehrfach von Diskriminierungen durch andere Schüler*innen. Auch alevitische Schüler*innen oder Angehörige anderer Minderheiten kamen mehrmals auf mich zu, um davon zu erzählen. Ansonsten kann jedoch davon ausgegangen werden, dass ein Großteil Kinder bisher noch nicht viele direkte Erfahrungen mit Diskriminierung gemacht haben. Dies bestätigte auch eine Klassenlehrerin der fünften Klasse im Interview (*Interview A*). Sie berichtete von einer Situation im Unterricht, in der deutlich wurde, dass Diskriminierung etwas ist, das die Schülerinnen und Schüler bei anderen vermuten, nicht aber bei sich selbst. Als Erklärung für die Skepsis gegenüber Deutschland würde ich daher andere oder zumindest zusätzliche Gründe anführen, als es die wissenschaftliche Diskussion zu diesem Thema tut. Entscheidend scheinen mir hier

²⁰ Es würde an dieser Stelle zu weit führen, genauer darzulegen, dass und inwiefern Menschen mit Migrationsgeschichte in Deutschland weiterhin stärkerer Diskriminierung ausgesetzt sind als Menschen ohne Migrationsgeschichte. Wichtig ist aber natürlich auch, Migrant*innen und ihre Nachkommen nicht als homogene Gruppe zu betrachten. Art und Ausmaß der Diskriminierungserfahrungen sind zutiefst unterschiedlich (vgl. dazu ausführlicher EL-MAFAALANI 2017).

weniger eigene Erfahrungen, sondern eher Erfahrungen der Eltern oder älterer Geschwister zu sein, besonders aber auch mediale Inhalte, die die Kinder mitbekommen. Sowohl kritische Diskussionen von Seiten deutscher Medien zum Thema Migration oder Flucht, aber auch die Auseinandersetzung mit den in Deutschland lebenden Migrant*innen durch ausländische Medien spielen hier eine große Rolle.²¹ Diese indirekten Erfahrungen oder Inhalte sind für die Kinder jedoch schwer greifbar. Ihre Wahrnehmung von Diskriminierung beziehungsweise ihrer gesellschaftlichen Positionierung bleibt daher diffus. Greifbar ist dagegen das Schulsystem, das die Schüler*innen schon aufgrund der Sprache sehr deutlich mit ‚Deutschsein‘ und dessen Unerreichbarkeit konfrontiert. Dadurch lässt sich erklären, auf welche Weise die sture und diffuse Ablehnung ‚Deutschlands‘ zustande kommt und sich in Bezug auf die Schule entlädt. Es ist daher wichtig, die Nicht-Identifikation mit Deutschland nicht ausschließlich als Reaktion auf gesellschaftliche Diskriminierung zu betrachten, da diese vielfach noch zu abstrakt ist. Dagegen ist schulischer Leistungsdruck sowie ein geschlossenes Schulsystem insgesamt, das beispielsweise Mehrsprachigkeit (noch) nicht angemessen wertschätzt und fördert, relevanter. Von Bedeutung ist jedoch sicher auch, dass die Fähigkeit zur kritischen Reflexion der eigenen Position aufgrund eingeschränkter Handlungsspielräume oftmals nicht gegeben ist. Besonders bei den älteren Schüler*innen hat sich teilweise eine Art Trotzhaltung entwickelt, die bei manchen in Verweigerung resultiert. So berichtete auch der Türkischlehrer der Schule im Interview, dass einige Schüler*innen beispielsweise beim Thema Jobsuche von vornherein resignieren (*Interview B*).

Daran anschließend würde ich argumentieren, dass sich ‚Deutschsein‘ für die Schüler*innen nicht mehr nur als etwas Unerreichbares darstellt, sondern mittlerweile auch nicht mehr als erstrebenswert gilt. Es haben sich neue Ideale etabliert, die sozialen Anschluss ermöglichen. Es erscheint vielfach auch nicht mehr als sinnvoll, sich als ‚Deutsch‘ zu positionieren, da man dadurch eher ins soziale Aus gerät. Neue „Ausländer“-Identitäten stellen nicht mehr nur eine Ersatzidentität dar, sondern haben eine Art Eigenleben entwickelt. (vgl. Kapitel 4.4) Hinzu kommt, dass ein Großteil der

²¹ Besonders relevant ist hier aufgrund der Aktualität des Themas das Verhältnis zwischen Deutschland und der Türkei.

Schüler*innen wenig Kenntnisse von und damit kaum Bezug zu ihrer direkten Umgebung aufweisen. So ist das Wissen bezüglich Kölns etwa sehr eingeschränkt, da wenig „Orientierung im Nahraum“ stattfindet, wie es die stellvertretende Schulleiterin formuliert (*Interview C*). Insgesamt trägt dies dazu bei, dass eine Identifikation mit Deutschland, das mehr ist als sein starres Schulsystem, nicht erfolgen kann und darüber hinaus nicht als attraktiv oder wünschenswert erscheint.

Schlussendlich könnte man festhalten, dass in Bezug auf Deutschland eine Art Nicht-Identität vorliegt. „Deutschsein“ wird als biologistischer Merkmalskatalog wahrgenommen und mit starren Strukturen gleichgesetzt. Dadurch erscheint eine Identifikation nicht nur als unmöglich, sondern auch nicht sehr reizvoll. Vor diesem Hintergrund wirkt die Forderung nach Integration geradezu absurd. Wenn von Seiten der deutschen Gesellschaft keine oder nur wenig Offenheit wahrgenommen wird, die „Mitgliedwerdung“ aber auch nicht (mehr) erstrebenswert ist, ist die Diskussion von beiden Seiten fehlgeleitet. Eine Konsequenz dieser Entwicklung ist die im anschließenden Kapitel geschilderte Identifikation der Schüler*innen als „Ausländer“.

4.4. „Wir sind alle Ausländer!“ – Eine neue Identität?

Die Positionierung als „Ausländer“²² ist innerhalb der Schülerschaft sehr dominant. Dies erklärt sich einerseits dadurch, dass konkrete national-ethnische Positionierungen zum Teil von den anderen Schülerinnen und Schülern in Frage gestellt werden. So sind in Konflikten zum Beispiel Bemerkungen wie „Du bist ja gar kein richtiger Türke!“ zu vernehmen. Andererseits gelten die Schüler*innen auch im Heimatland der Eltern oder Großeltern nur bedingt als zugehörig. So führt ÇELIK (2006: 56-61) aus, dass Jugendliche mit türkischer Migrationsgeschichte in der Türkei ebenso von „Diskurs nationaler Zugehörigkeit“ ausgeschlossen werden wie in Deutschland. ÇAGLAR (1995: 316) zufolge gelten sie dort als „almancı“ oder „almanyalı“. Insgesamt ist die Konstruktion einer national-ethnischen Herkunftsidentität daher nur bedingt möglich. Die Identität als „Ausländer“ (ebenso wie die des „Moslems“, vgl. dazu Kap.

²² Da die Schüler*innen selbst ausschließlich die maskuline Form verwenden, behalte ich dies ebenfalls so bei.

4.5) ist dagegen leichter zu erreichen. Dies entspricht außerdem in Kapitel 3.1 geschilderten Logik, dass sich die interne Zusammensetzung einer Gruppe durch die Art der externen Druckausübung erklärt. Ist die Identität als „Deutsche*r“ weder erwünscht noch greifbar, so ist eine Identifikation als „Ausländer“ naheliegend.

Wie konfus und unsicher das Verständnis von Zugehörigkeit teilweise ist, wurde klar, als Can, ein Fünftklässler, mich fragte: „Wenn es Ausländer gibt, gibt es dann eigentlich auch Inländer?“ Scheinbar kennt er nur die Seite des Nicht-Dazugehörens, des Ausländer-, nicht Inländer-Seins. Grundsätzlich fehlt den meisten Kindern offenbar eine Vorstellung davon, was Zugehörigkeit in ihrem Fall bedeuten soll. Ich griff die Frage von Can auf und versuchte, sie mit den anderen anwesenden Kindern zu diskutieren. Auf meine Aussage hin, dass in meinen Augen alle, die in Deutschland leben und zur Schule gehen, zumindest auch Deutsche sind, ernte ich Kopfschütteln und Ablehnung. Fast kollektiv antworten die Kinder: „In unserer Klasse gibt es nur Ausländer.“ ‚Deutschsein‘ definiert sich, wie bereits in Kapitel 4.3 besprochen, in den Augen der Kinder nicht über den eigenen Geburtsort oder auch den eigenen Lebensmittelpunkt. Ein Kind warf ein, dass Jana, eine Mitschülerin, die selbst nicht anwesend war, doch Deutsche sei. Ein anderes Kind wandte entrüstet ein, das würde nicht stimmen, sie sei „Holländerin“. Die Klassenlehrerin bestätigte mir im Interview, dass es sein könne, dass Janas Vater gebürtig aus den Niederlanden sei (*Interview A*). Auf diese Weise kann auch Jana sich als „Ausländer“ positionieren und so die Zugehörigkeit zu den anderen Schüler*innen herstellen. Meiner Idee, ob man beides sein könne, begegnen die Kinder mit Unverständnis und Ablehnung. Sie möchten sich selbst nicht als Deutsche betrachten: „Das finden wir nicht so gut.“ Amir fügt hinzu: „Also ich bin lieber bosnisch.“ Die Kinder scheinen sich durch eine Nicht-Zugehörigkeit zu definieren, die sie versuchen, zu einer Art neuen Zugehörigkeit zu konstruieren. Interessant ist auch, dass die Identitätsdimension ‚Ausländer‘ alle möglichen Herkunftsidentitäten vereint – nur eben nicht die deutsche. Die harmonische Interaktion der Schüler*innen angesichts dieses Thema deutet an, dass sie hier ein gemeinschaftsstiftendes Merkmal gefunden haben.

Welche Merkmale für die Identifikation als „Ausländer“ als wichtig erachtet werden, zeigt zum Teil die folgende Situation, die bereits in der Einleitung aufgegriffen

wurde: Nach einer Methodendurchführung fragt Can, ob sie etwas essen dürfen und ich erlaube es. Er steht auf, wedelt mit einer Tüte Sonnenblumenkerne, ruft „Ausländer-Time!“ in den Klassenraum und grinst dabei. Daraufhin versammeln sich einige Schüler vorne um den Mülleimer und knacken die Sonnenblumenkerne. Can weiß hier sehr genau, dass er sich auf diese Weise als „Ausländer“ positioniert. Er spielt mit dem Klischee, dass ‚ausländische‘ Jugendliche Sonnenblumenkerne essen und funktioniert zu einer Art Ressource um, anhand derer er seine Identität als „Ausländer“ klarstellen kann. Die anderen Kinder hinterfragen dies nicht. Weitere wichtige Merkmale für eine solche Positionierung sind beispielsweise äußerliche Kennzeichen. So thematisieren die Kinder unter anderem den Grad der Hautfarbe recht offensiv und diskutierten im Hinblick auf mich mehrfach meine sehr helle Hautfarbe. Auch die Haarfarbe wird mehrfach thematisiert. Ebenfalls ist die Aussprache der deutschen Sprache in diesem Zusammenhang relevant: Für die Positionierung als „Ausländer“ ist es hilfreich, nicht fehler- und akzentfrei Deutsch zu sprechen.²³ Das oben genannte Beispiel von Jana zeigt jedoch, wie situativ und paradox diese Positionierungen sind. Wie in Kapitel 3.1 erläutert geht es hier jedoch nur untergeordnet um tatsächliche Differenzen. Vielmehr ist entscheidend, dass von den Schüler*innen etwas als relevant gemacht wird, wodurch wiederum Rückschlüsse auf die Art der Beziehung möglich werden. Diese ist hier offenbar nicht durch Zusammenhalt geprägt, sondern eher konfliktbelastet.

Hier ist durchaus der Versuch erkennbar, die eigene unklare oder in Frage gestellte Identität anzunehmen und in etwas Positives umzuwerten. Diese Tendenz zeigt sich typischerweise bei Migrant*innen der zweiten oder dritten Generation besonders stark. (HA 2000: 394) Die eigene marginalisierte Lebenssituation wird nicht länger bedauert, sondern als eine Art Privileg begriffen, das nur die „Marginalisierten“ besitzen: „Ihre Erlebniswelten sind für MigrantInnen und andere Existenzen an der gesellschaftlichen Peripherie längst zum Bestandteil der eigenen Biographie, zur *ungelebten und doch vertrauten Heimstätte* geworden.“ (ebd., Hervorh. im Orig.) Hieraus

²³ Dieses Phänomen wurde 1995 von FERIDUN ZAIMOĞLU als „Kanak Sprach“ benannt und seitdem ausführlich wissenschaftlich diskutiert.

resultieren die Ablehnung einer Opferrolle und das Erkennen möglicher „*Selbstbestimmungspotenziale*“ (ebd., Hervorh. i. Orig.). Teilweise ließen sich die dargestellten Dynamiken der Schüler*innen dementsprechend als eine Form strategischer Inszenierung von Fremdheit beschreiben: Als Reaktion auf gesellschaftliche Machtverhältnisse, in denen deutlich gemacht wird, wer zugehörig ist und wer nicht, werden Fremdzuschreibungen wie zum Beispiel „Ausländer“ übernommen (YILDIZ 2011: 120). Als solche Praktik kann zum Beispiel auch die bewusste Entscheidung junger Musliminnen, ein Kopftuch zu tragen, gelesen werden: „Frauen, die nicht anerkannt und diskriminiert werden, stilisieren sich selbst als Fremde und stellen sich polemisch der Gesellschaft entgegen, deren Bestandteil sie sind.“ (ebd.: 126) Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff „biodeutsch“, der in den letzten Jahren von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte geprägt wurde. Diese Zusammensetzung aus den Begriffen „biologisch“ und „deutsch“ ist sowohl Kritik als auch Forderung: Einerseits verdeutlicht er, dass sich Zugehörigkeit weiterhin über biologistische Merkmale definiert. Andererseits fordert er die Anerkennung von Menschen mit Migrationsgeschichte als „deutsch“ (im Kontrast zu „Biodeutschen“) ein. Es handelt sich hierbei um einen „Ausdruck emanzipativen Anspruchs“, wodurch der Spieß gewissermaßen umgedreht wird. (EL-MAFAALANI 2017: 473) Diese (essentialistische) An- und Übernahme von Fremdzuschreibungen dient dazu, sich zu ‚verankern‘ und sich dadurch eine Position zu schaffen, aus der heraus man sprechen und handeln kann. Erst im Anschluss können diese essentialistischen Identifikationen hinterfragt werden, um dann eine hybride Positionierung einzunehmen. (MERTEN 2013: 237) Diese Verortungspraxis zeigt, dass die Jugendlichen Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen erlebt haben und nun versuchen, die von außen kommenden ethnischen Zuschreibungen „kreativ subversiv für sich zu nutzen“, um nicht mehr passiv zu sein, sondern zu aktiv Handelnden zu werden. (YILDIZ 2016: 84)

Wird in der herangezogenen Literatur in diesem Zusammenhang häufig der Faktor gesellschaftlicher Diskriminierung betont, so erscheint mir anhand meiner Beobachtungen das direkte Umfeld der Schüler*innen relevanter. Ähnlich betont es auch MERTEN (2013: 236): „Grundsätzlich orientieren sich die Jugendlichen zwar an den Diskursen, in die sie verstrickt sind, im konkreten Fall wird die Positionierung jedoch

durch die Gegebenheiten der Situation bestimmt, wie z. B. die Reaktionen der GesprächspartnerInnen oder den Inhalt und die Art der Kommunikation.“ Wie auch schon in Kapitel 4.3 betont, darf daher nicht unterschätzt werden, besonders angesichts der starken Inszenierung von Seiten der Schülerinnen und Schüler, welche Relevanz hier dem konkreten Umfeld, das heißt den Mitschüler*innen, Lehrkräften, Betreuer*innen und natürlich der Familie zukommt.

Ein weiterer zentraler Kritikpunkt meinerseits setzt an dem Begriff „strategische Inszenierung von Fremdheit“ an. Stattdessen würde ich in meinem Zusammenhang von „taktischer Inszenierung“ sprechen. Der Begriff „Taktik“ erscheint mir passender, da er – im Unterschied zum Begriff „Strategie“ – darauf hinweist, dass hier keine oder nur wenig soziale Macht die Ausgangssituation bildet.²⁴ Denn die Schüler*innen verfügen aufgrund ihres sozialen Status über so wenige Ressourcen, dass es nicht gelingen kann, sich aus diesem Geflecht zu befreien. Auch SCHEIBELHOFER (2010: 278) weist darauf hin, dass die Betonung von Handlungsfähigkeit angesichts sozioökonomischer Prekarität geradezu zynisch anmutet. Prozesse der Identifikation daher als „individuelle und kollektive *Aushandlungsprozesse*“ (DANNENBECK 2002: 35, Hervorh. im Orig.) zu begreifen, birgt einige Schwierigkeiten. Aus dem geringen Handlungsspielraum lässt sich erklären, dass ein Großteil der Schüler*innen oftmals nicht über essentialistische Betrachtungsweisen hinausgehen und keine hybride Identifikation erlangen kann. So schildert dagegen MERTEN (2013: 233), dass sich manche seiner Interviewpartner als ‚europäische Türken‘ oder ‚Türke, der gerne in Deutschland wohnt‘ beschreiben. Auch die Positionierung als ‚Mensch‘ taucht auf („Wer bist du, was bist du, ich bin ein Mensch.“ (ebd.: 234)) Solche Alternativen finden sich in meinem Kontext kaum. Auch die Identifikation mit einem (Kölner) Stadtteil, wie sie in der herangezogenen Literatur beschrieben wird, konnte ich nicht beobachten. (vgl. dazu bspw. YILDIZ 2016: 130f.)

Weiterhin ist kritisch anzumerken, dass sich aus der Übernahme binärer Kategorien, die einem auferlegt werden, grundsätzlich nur bedingt oder gar kein Lösungsweg

²⁴ Taktiken dürfen hier, so SCHEIBELHOFER (2010: 287) nicht als rationale Entscheidung(-smittel) betrachtet werden. Stattdessen sind sie nach DE CERTEAU im Unterschied zu „Strategien“ zu begreifen: „Rather, tactics are understood, with DE CERTEAU (1988: 23), as practices of those who do not accumulate social power.“

ergibt. Stattdessen bleibt man dem Dilemma verhaftet, aus dem man eigentlich ausbrechen wollte:

„Daher erweisen sich Assimilierung und Selbstdisziplinierung wie ethnische Identität und Rückkehrorientierung als ambivalente Überlebensstrategien. Indem diese Praxen des sozialen Handelns durch Unterordnung, Anpassung, Ertragen und Konfliktvermeidung bzw. durch verbissen hochgehaltenen ethnischen Stolz und Fluchtbereitschaft nur die sozialen Symptome des Rassismus erträglicher gestalten können, bleibt es ihnen versagt, eine Perspektive anzubieten, die diesen Zustand jemals beendet.“ (HA 2000: 380)

Dies soll als generelle Kritik an den Ansätzen der Forschung dienen. Anhand meiner Beobachtungen wird deutlich, dass zum Beispiel durch die – wenn auch aktive und selbstbewusste – Positionierung als „Ausländer“ kaum tatsächliche Handlungsmöglichkeiten entstehen. Stattdessen verstricken sich die Schüler*innen eher in diesen Kategorien. Darüber hinaus würde ich an dieser Stelle betonen, dass wir es hier mit mehr als einer reinen Identifikationsstrategie zu tun haben. ‚Ausländer-Sein‘ ist nicht mehr (nur) eine Protestkategorie beziehungsweise eine widerständige Überlebensstrategie, sondern ist Normalität geworden. So normal, dass keiner mehr weiß, was nicht ‚ausländisch‘ ist beziehungsweise was ‚Deutsch‘ eigentlich sein soll. Man könnte hier also durchaus von einem sehr transnationalen, globalisierten Umfeld sprechen, in dem nationalstaatliche Kategorien an Bedeutung verloren haben. Daraus resultiert jedoch eine Ausgangslage, die zuallererst Verwirrung stiftet. Denn Identifikation erfolgt damit zu einem großen Teil über das, was man nicht ist: Nicht-Zugehörigkeit wird damit zum Lebensgefühl. Eine Lösung oder die Möglichkeit einer Verortung, ist damit nicht gegeben: Denn wer nirgendwo hingehört, wird handlungsunfähig.

4.5. Religiosität als symbolische Zuflucht?

Religiöse Identitätsentwürfe scheinen mit steigendem Alter an Bedeutung zu gewinnen und die starke Betonung einer national-ethnischen ‚Herkunftsidentität‘ abzulösen. Sind Letztere bei den Fünftklässler*innen noch sehr präsent, weichen sie ab der sechsten Klasse nach und nach der Konstruktion und Inszenierung religiöser Identitäten. Im Schulalltag manifestiert sich dies unter anderem durch klare Positionierungen wie „Ich bin Moslem.“ Weiterhin, das berichtet eine Lehrerin im Interview (*Interview A*), fasten mittlerweile auch in den unteren Jahrgangsstufen mehr Kinder als noch vor

einigen Jahren. Die stellvertretende Schulleiterin verweist außerdem darauf, dass die Zahl der Schülerinnen, die ein Kopftuch²⁵ tragen, seit einigen Jahren steigt. Sie berichtet außerdem, dass in den älteren Jahrgangsstufen, das heißt der neunten und zehnten Klasse, die Thematisierung national-ethnischer und religiöser Identitätsentwürfe durch die Lehrkräfte nahezu unmöglich ist und Konflikte vorprogrammiert sind. (*Interview C*)

Auch in meinen Beobachtungen spiegelt sich der hohe Stellenwert religiöser Elemente und Symbole wider. Religion dient beispielsweise in Konflikten als Erklärung oder Rechtfertigung für das eigene Handeln. Das manifestiert sich beispielsweise an folgendem Konflikt: Ein (muslimischer) Schüler der siebten Klasse, Semi, hat während den Hausaufgaben einer Betreuerin hinter ihrem Rücken den Mittelfinger gezeigt, weil er sich über sie geärgert hatte. Die anderen Schüler*innen haben es gesehen und der Betreuerin verraten. Auf die Konfrontation mit dem Vorwurf durch die Leiterin der Betreuung reagiert er aufgebracht. Er behauptet, er habe der Betreuerin nicht den Mittelfinger gezeigt und verteidigt sich mit den Worten: „Ich darf nicht lügen, denn in meiner Religion ist es verboten zu lügen.“ Dieses Argument wiederholt er noch mehrfach. Nach mehrmaligem Hin und Her gibt der Schüler am Ende seine Verhalten zu und entschuldigt sich bei der Betreuerin. Hier versucht sich ein Jugendlicher, der bereits mit dem Rücken zur Wand steht und sich drei Erwachsenen gegenüber sieht (und den seine Mitschüler*innen verpetzt haben), auf jegliche Art und Weise zu verteidigen. Er versucht, sich auf diese Weise aus dem Konflikt zu winden und seine Schuld von vornherein auszuschließen. Er möchte erreichen, dass wir denken, dass er es tatsächlich gar nicht gemacht haben kann, als seien ihm die Hände durch seine Religiosität gebunden. Diskursiv nimmt er sie in dem Moment als scheinbar unumstößliche Ausrede, die er selbst in dem Moment aber praktisch unterläuft. SCHEIBELHOFER (2010: 280f.) hat bei seinen Interviewpartnern teilweise ähnliche Verhaltensmechanismen beobachtet und bezeichnet dies als „strategischen Essentialismus“: Die

²⁵ Das Thema „Kopftuch“ ist extrem aufgeladen und wird oftmals unter problematischen Gesichtspunkten diskutiert. Ich werde darauf hier nicht weiter eingehen, möchte aber natürlich nicht nahelegen, dass es sich beim Tragen eines Kopftuches prinzipiell um ein „Symbol der Unterdrückung“ handelt (TERKESSIDIS 2002: 37). So hat KARAKAŞOĞLU-AYDIN (1998) aufgezeigt, dass die von ihr interviewten muslimischen Studentinnen sich bewusst dafür entschieden und diese Entscheidung als emanzipiert begriffen. (Vgl. dazu ausführlicher Kapitel 4.4)

Berufung auf einen scheinbar unverrückbaren Kern verfolgt eigene Zwecke und muss daher nicht mit dem praktischen Handeln im Alltag übereinstimmen. So bezeichnet sich einer seiner Interviewpartner als sehr religiös, betet aber nur vereinzelt. (vgl. dazu auch Anm. 26) Die Berufung auf eine religiöse Zugehörigkeit ist daher nicht Ausdruck einer gelebten Religiosität, sondern dient strategischen Zwecken und als Kommunikationsmechanismus. Die starke Inszenierung einer (religiösen) Identität, wie sie in dem beschriebenen Konflikt deutlich wird, veranschaulicht die ausweglose Situation des Schülers und zielt auch hier auf die (Wieder-) Herstellung von Handlungsfähigkeit und damit Macht ab.

Ähnliches spiegelt sich auch in der folgenden Situation wider: Beim Positionsspiel lautet die vierte Aussage: „Religion spielt eine große Rolle in meiner Familie.“ Hier positionieren sich fünf (muslimische) Schüler bei Ja, und eine (christliche) Schülerin bei Nein. Sie guckt erst etwas fragend und sagt dann: „Also ich gehe jetzt nicht jeden Sonntag in die Kirche oder so.“ Mert ruft parallel etwas ironisch „Natürlich!“ Die fünf Schüler auf der Ja-Seite rufen mehrfach „Islam“ in den Raum und albern herum, die Stimmung ist recht aufgeheizt. Auf meine Nachfragen hin bestätigen sie durch eifriges Nicken, dass sie regelmäßig in die Moschee gehen und zu Hause religiöse Feste feiern. Sie weisen mich dann auch darauf hin, dass in einigen Tagen der Ramadan beginnt. Die Frage, ob sie fasten, beantworten sie mit einem ausdrücklichen „Klar!“ Nur Tarek erzählt, dass er nicht unter der Woche, sondern nur am Wochenende faste. Durch die Zwischenrufe wirkt ‚der Islam‘ wie eine Art Label oder Slogan. In dieser Situation entsteht eindrücklich das Gefühl einer Inszenierung, der die Performanz deutlich wichtiger ist als eine tatsächlich gelebte Religiosität. Dies bestätigt sich einige Tage nach dieser Methodendurchführung, als ich Eren und Yassir dabei beobachte, wie sie sich während des Ramadans nach der Schule etwas zu Essen holten. Auch hier liegt daher eine Art ritueller Kommunikation vor. Aufgrund der Berufung auf religiöse Elemente beziehungsweise Symbole, erscheint der Ausdruck „symbolischer Religiosität“ passend: „Symbolic religiosity refers to the consumption of

religious symbols, apart from regular participation in a religious culture and in religious affiliations – other than for purely secular purposes.“ (GANS 1994: 585).²⁶ Den Schülerinnen und Schülern geht es eher um die Inszenierung, um einen bühnenreifen strategischen Essentialismus als um tatsächlich religiöse Elemente. Dies ist für Symbole typisch, für die nicht ihr Inhalt, sondern eben die Performanz ausschlaggebend ist:

„The major premise is that symbols are effective because they somehow formulate or ‚make sense‘ of particular, often problematic, cultural, or psychological situations and then reframe, transform, or intensify this ‚sense‘, leading to a new orientation of the participants to their situation.“ (SCHIEFFELIN 2013 [1985]: 107)

Der Zweck von Symbolen ist demnach eine Art Sinnstiftung und die Bewältigung herausfordernder Situationen. Weiterhin ist wichtig, dass die Realität, die durch die Performanz entsteht, erst durch Interaktion zustande kommt. Zentral ist daher, auf welche Weise die Symbole beziehungsweise der semantische Inhalt durch die Interaktion präsentiert werden. Als Konsequenz ergibt sich: „The performance, in effect, becomes life, no less than life is reflected in the performance, and the vehicle for constructing social reality and personal conviction appears more as drama than as rational thought.“ (ebd.: 121) Die von mir so häufig beobachtete überzogen wirkende Form der Inszenierung ist daher notwendig, um den Inhalt als real darzustellen. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die Zunahme religiöser Symbolik nicht auch eine Zunahme von tatsächlicher Religiosität bedeutet.

Mögliche Erklärungsansätze für diese Entwicklung sind äußerst vielfältig. Sicher ist auch hier entscheidend, dass die Kinder zumindest diffus dominante Diskurse über ‚den Islam‘ wahrnehmen. Entsprechend der in Kapitel 2.1 angesprochenen Dynamik erklärt sich dadurch zumindest teilweise die präsenste Identität als „Moslem“ oder „Muslima“: Wächst der externe Druck im Hinblick auf eine religiöse Identität, wächst

²⁶ GANS (1994) formulierte dies in Bezug auf Juden und Jüdinnen in den USA, USLUCAN (2017: 210f.) überträgt dies auf Muslim*innen in Europa. Dies macht er fest an der „Teilhabe an einer religiösen Symbolik, religiösen Gefühlen, religiösen Identifikationen, ohne aber einer regelmäßigen Teilnahme bzw. Mitgliedschaft in einer religiösen Organisation, so etwa sich als Muslim fühlen, sich in öffentlichen Kontexten mit den Muslimen identifizieren (oder als solcher identifiziert zu werden), auch wenn man nicht regelmäßig in die Moschee geht oder das tägliche Gebet verrichtet.“

die interne Geschlossenheit ebendieser Identität. Besonders muslimischen Jugendlichen wird teilweise eine Religiosität zugeschrieben, die sie in dieser Form gar nicht ausfüllen; häufig kennen sie ihre Religion kaum und praktizieren sie auch nicht. Werden diese Fremdzuschreibungen zu dominant, resultiert daraus unter Umständen die Übernahme in das eigene Selbstbild. Auf diese Weise werden sie durch die Mehrheitsgesellschaft gewissermaßen ‚muslimisiert‘ und religiöse Identität kann sich zu einer Art selbsterfüllenden Prophezeiung entwickeln. (USLUCAN 2017: 221)

Die Konstruktion einer religiösen Identität erfüllt – besonders in der Migrationssituation – „eine politische und sozialpsychologische Funktion“:

„Sie ist Orientierungsrahmen und Ausdruck des Selbstbewusstseins einer Gruppe; vermittelt Zugehörigkeitsgefühle, überwindet Anomie und stellt eine Kompensation erfahrener Zurückweisung dar. Intensive Religiosität kann insofern auch als eine Art kultureller Selbstvergewisserung und Selbstbehauptung begriffen werden.“ (ebd.: 211)

Auch hier ist das Ziel im Endeffekt Handlungsfähigkeit. Religiosität und religiöse Erziehung nimmt dem Individuum ein Stück weit die Verantwortung und bietet daher Entlastung, Stabilität und stärkt die Handlungsfähigkeit: „Dieser Rückgriff ist umso eher wahrscheinlich, wenn Menschen das gesellschaftliche Leben als diffus und undurchsichtig erleben.“ (ebd.: 214) Diese Wahrnehmung erklärt sich in meinem Zusammenhang in erster Linie durch den bereits erwähnten Faktor der sozialen Benachteiligung.

Mithilfe religiöser Identifikation ist es außerdem möglich, außerhalb national-ethnischer Kategorien zu agieren, die, wie besprochen, häufig nur bedingt Gültigkeit haben beziehungsweise nur schwer tatsächlich angeeignet werden können. Die Positionierung als „Moslem“ oder „Muslima“ stellt damit eine Alternative zu der des „Ausländers“ dar und bietet überdies klare Merkmale, nach denen man sich richten kann. Wahrscheinlich ist auch, dass hier weitere strategische Überlegungen bei der Artikulation religiöser Identität eine Rolle spielen, wie das Nutzen von Angeboten in Moscheen oder der Anschluss an den Freundeskreis. (YILDIZ 2011: 119) Letzteres erscheint mir besonders wichtig, da sich Religiosität zu einem derart dominanten Faktor entwickelt, dass man ihm kaum entkommen kann. Religiosität beziehungsweise die

Erfüllung religiöser Vorgaben scheint daher auch eine Art Pflichterfüllung darzustellen. Denkbar ist, dass hier auch die Erwartungen der Familie erfüllt werden sollen. Häufig ist bei den Schülerinnen und Schülern die Rede von älteren Geschwistern, die als Vorbild fungieren. Auch der Wunsch, die Erwartungen der Eltern zu erfüllen, ist sehr präsent. Nicht unterschätzt werden dürfen der Einfluss sozialer Medien sowie aktuelle politische Entwicklungen in den Herkunftsländern der Familie. Da der Großteil der Kinder an dieser Schule eine türkische Migrationsgeschichte aufweist, sind Entwicklungen innerhalb der Türkei sowie die Beziehung zu Deutschland beziehungsweise Europa im Allgemeinen ein großes Thema. Die Schülerinnen und Schüler bekommen dies einmal durch die (sozialen) Medien mit, aber vor allem durch Eltern und ältere Geschwister. Unklar ist, inwieweit die Kinder im Hinblick auf ihre Religion bereits Widerstand oder Diskriminierung erfahren haben. Sie berichten davon jedenfalls nicht beziehungsweise verneinen das zum Teil sogar deutlich (vgl. Kapitel 4.3). Es kann daher vermutet werden, dass die Wahrnehmung hegemonialer Verhältnisse im Hinblick auf Religion ebenfalls eher diffus ist und die formulierte Religiosität daher auch nur bedingt eine Strategie des aktiven Widerstandes gegen eine ‚christliche Mehrheitsgesellschaft‘ darstellt. Es handelt sich bei meinen Beobachtungen sicher um „*reflexive Traditionsbildungen*“ (ebd.: 128, Hervorh. i. Orig.), wie in Kapitel 3.2 angesprochen. Das heißt, es liegen neue Formen des Umgangs mit Religion beziehungsweise religiösen Symbolen vor, keine ‚traditionellen‘ Perspektiven, die gewissermaßen die Generationen unverändert überdauern. Fraglich ist nur, ob hier tatsächlich eine aktive Strategie vermutet werden darf oder ob es sich nicht eher um eine Taktik handelt, die hauptsächlich in Unsicherheit gründet, wenig Handlungsspielraum aufweist und auf lange Sicht in erster Linie zu Konflikten führt. Denn die Kehrseite ist, dass auf diese Weise „mehr Komplexität an den Reibungsflächen mit areligiösen, antireligiösen und christlichen Erziehungsidealen in der Kita und der Schule“ erzeugt wird. (USLUCAN 2017: 210f.) Wird darauf mit Unverständnis und Ablehnung reagiert, kann ein gefährlicher Teufelskreis entstehen. Häufig ist das Verhältnis von muslimischem Elternhaus und Schule in Deutschland bereits von wechselseitigem Misstrauen geprägt. Das Resultat ist insbesondere für die Kinder und Jugendlichen höchst kritisch. Denn, so führt SCHIFFAUER (2015: 33f.) aus:

„Sozialisationstheoretisch bedeutet der Übergang von der Familie zur Schule den Wechsel von einer Welt, die primär von konkreten Anderen – den Eltern, den Geschwistern – bestimmt ist, zu einer Welt, die vom generalisierten Anderen bestimmt ist, einer Welt, in der der Umgang miteinander viel stärker von generellen Regeln und allgemeinen Werten geprägt ist.“

Befinden sich diese beiden Welten im Widerspruch, gelingt es unter Umständen nicht, eigenständige Werte und kritische Reflexion unabhängig von der „Primärgruppe“, das heißt der Familie, zu entwickeln. Häufig ist dies jedoch der Fall: „Statt Komplementarität herrscht Skepsis und Abwertung. Die Kinder erleben nicht, dass Eltern und Lehrer sich gegenseitig respektieren, achten und in ihren Erziehungsbemühungen bejahen, sondern genau das Gegenteil.“ (ebd.) Dies stellt eine entscheidende Ursache für die herrschende Instabilität und Unsicherheit dar. Das folgende, abschließende Kapitel des Hauptteils zeigt auf, wozu dies unter Umständen führen kann.

4.6. Verhärtete Fronten?

In diesem Kapitel möchte ich aufzeigen, wozu die bisher beschriebenen Phänomene führen können. So kommt es, wie bereits erwähnt, besonders bei den älteren Schüler*innen zu konkreten Auseinandersetzungen, beispielsweise zwischen kurdischen und türkischen Schüler*innen. So berichtet der Türkischlehrer unter anderem von bewussten Provokationen von Seiten türkischer Schüler*innen, die die türkische Fahne mit in den Unterricht bringen wollten (*Interview B*). Eine alevitische Schülerin erzählte mir mehrfach, dass einige Mitschüler*innen sie bewusst ausgrenzen, da sie „keine richtige Muslima“ sei. Auch sind Gespräche im Unterricht über bestimmte Themen in den älteren Jahrgangsstufen kaum noch möglich, so die stellvertretende Schulleiterin (*Interview C*).

Diese Konfliktlinien sind bereits bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern angelegt, auch wenn sie sich hier noch größtenteils spielerisch äußern. National-ethnische und religiöse Zugehörigkeiten dienen jedoch auch in den unteren Jahrgangsstufen bereits der Verdeutlichung von Zugehörigkeit und klarer Grenzziehung. Innerhalb einer Gruppe von befreundeten Sechstklässlerinnen fiel mir beispielsweise auf, dass eines der Mädchen nicht richtig dazugehörte. Sie hieß Anna. Es stellte sich nach eini-

ger Zeit heraus, dass ihr Name den anderen zu Deutsch klang. Sie fanden ihn langweilig und ‚uncool‘. Zwar wies auch Anna, wie die anderen Kinder, eine Migrationsgeschichte auf. Aufgrund ihres Namens entsprach sie jedoch nicht den Kriterien, die die anderen Kinder anlegten. Hier wird deutlich, dass ‚Nicht-Deutschsein‘ ein Merkmal ist, das gemeinschaftsstiftend wirken kann (vgl. Kapitel 4.4), aber auch ausgrenzend. Hier liegt demnach bereits mehr als eine reine Inszenierung beziehungsweise den beschriebenen rituellen Kommunikationsmechanismen vor. National-ethnische Herkunft beziehungsweise Symbole, die damit einhergehen, wie in diesem Fall der Name, sind entscheidend für den sozialen Status innerhalb der Schülerschaft. Diese Entwicklung eines neuen Ideals des „Ausländers“ stellt zwar eine marginalisierte Identität dar, die aber dennoch hegemonial wirken kann. Denn in der geschilderten Situation wird offenkundig, dass auch solche eigentlich widerständigen Taktiken stets „Macht- und Anerkennungskämpfe“ beinhalten: „Die Beschwörung einer einzigen gemeinsamen Erfahrung aller ethnisch Marginalisierten kann daher auch hegemonial sein.“ (HA 2000: 384)

Während des Pile Sortings ergab sich eine interessante Situation zwischen den drei Fünftklässlerinnen, die sich bereit erklärt hatten, mich zu unterstützen. Auch hier zeigen sich klare Grenzziehungen entlang national-ethnischer und religiöser Identitätsentwürfe. Als sie die Kategorie Fleisch & Fisch sortieren, sagt Jana bei dem Zettel „Schweinefleisch“, dass ihre Mutter nicht möchte, dass sie das isst. Darauf reagieren die anderen beiden Schülerinnen sehr irritiert und Leyla fragt: „Warum, du bist doch Deutsche?“²⁷ Jana antwortet, dass sie auch nicht genau weiß, warum nicht. Ich frage Leyla und Rasima, ob sie Schweinefleisch essen und Leyla sagt „Nein, ich bin Muslimin.“ Rasima: „Ich auch.“ Die Beweggründe, warum Janas Mutter nicht möchte, dass sie Schweinefleisch isst, werden nicht klar. Möglich ist, dass Jana in diesem Moment eine Gemeinsamkeit mit den anderen Schülerinnen herstellen will, ähnlich wie bei ihrer Identifikation als „Holländerin“. Interessant ist, dass Leyla fragt, ob sie Deutsche sei, nicht „Christin“ oder „keine Muslima“. Hier wird deutlich, dass national-

²⁷ Dabei wurde Jana in einem anderen Zusammenhang (vgl. Kapitel 4.4) ausdrücklich als „Ausländer“ bezeichnet. Hier zeigt sich, wie situativ, flexibel und paradox die Identifikationen sind.

ethnische und religiöse Identität besonders von den jüngeren Schülerinnen und Schülern nicht differenziert werden (können). Zwischen verschiedenen Identitätsdimensionen scheinen für die Schüler*innen außerdem wenig Überschneidungen zu bestehen. Zugleich „Deutsch“ und „Muslima“ zu sein ist offenbar nicht denkbar. Daher sind die von der aktuellen Migrationsforschung postulierten „kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten und hybriden Überlagerungen“ (SCHMIDT-LAUBER 2007: 15) zwar vorhanden, spiegeln sich im Umgang der Kinder miteinander kaum wider.

Eine ganz ähnliche Situation ereignete sich, als ich als Vertretung in der Hausaufgabengruppe einer sechsten Klasse eingesprungen bin. Antonio, Emre und Patrick sitzen nebeneinander in der letzten Reihe. Es ist Ende Januar, weswegen Patrick in den Raum ruft: „Vor ungefähr einem Monat war schon Weihnachten!“ Daraufhin entspinnt sich eine Diskussion darüber, wer was zu Weihnachten bekommen hat. Als Emre erzählen will, was er bekommen hat, schauen Antonio und Patrick ihn verwundert an. Antonio fragt: „Hä, wieso bekommst du denn Weihnachtsgeschenke? Du bist doch Türke.“ Emre bejaht zwar letzteres, erzählt aber, dass seine Mutter ihm und seinen Geschwistern immer schon etwas zu Weihnachten schenkt. Bei den anderen beiden Schülern macht sich noch mehr Verwirrung breit. Antonio fragt noch einmal nach: „Aber dein Vater ist doch Türke, oder?“ Emre erwidert: „Ja, aber ich bekomme trotzdem Geschenke zu Weihnachten.“ Seine Stimme wird zusehends leiser, dabei ist er sonst sehr schlagfertig und frech. Ich versuche mich einzumischen und sage, dass es doch gut möglich sei, dass auch er etwas zu Weihnachten bekommen hat und versuche, ihn zum Weiterreden zu ermuntern. Die anderen beiden schütteln weiter mit dem Kopf. Schließlich sagt Emre: „Nee, war Spaß, ich hab‘ nix bekommen.“ Von Antonio und Emre kommt daraufhin ein erleichtertes: „Ach sooo.“ Auch in dieser Situation wird nicht zwischen religiöser und national-ethnischer Identität differenziert. Überschneidungen oder „Hybridität“ werden zudem ausgeschlossen und nicht als normal oder überhaupt möglich betrachtet. Deutlich wird auch, dass im Umgang der Kinder wenig Austausch herrscht. Eher scheint das Gegenteil vorzuliegen, Antonio und Patrick sind hier vorurteilsbelastet und ‚muslimisieren‘ Emre gewissermaßen – eine Grenzüberschreitung wird nicht zugelassen. Anhand dieser Beobachtungen wird besonders deutlich, wie relevant die Dynamiken innerhalb der Schülerschaft im

Hinblick auf Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit sind. Sicher sind gesellschaftliche Ausgrenzungsprozesse und diskursiv vermittelte Idealbilder auf einer übergeordneten Ebene relevant und beeinflussen das Weltbild der Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern. Durch meine ethnographische Beschreibung ist es mir jedoch wichtig zu betonen, wie konkret und direkt Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit innerhalb der Schülerschaft verhandelt wird.

Dieses, ebenso wie das zuvor erläuterte Beispiel zeigen in Ansätzen bereits ein recht starres Denken und einen Mangel an Austausch. Deutlich wird, dass transnationale Identitäten keineswegs konfliktfrei sind und sich in der Praxis als zutiefst essentialistisch darstellen können. Zum Teil schlägt sich dies in der Schule in Form eines erstarkenden religiösen Konservatismus nieder. SCHRÖTER (2016) macht in ihrer Ethnographie hier einen allgemeinen Trend aus, den sie an unterschiedlichen Schulen beobachtet und spricht von einer „neuen muslimischen Frömmigkeit“ in Deutschland (ebd.: 306). Dies macht sie unter anderem daran fest, dass immer mehr Kinder während des Ramadans fasten und dadurch besonders in den unteren Jahrgangsstufen der Schulalltag beeinträchtigt ist. Außerdem ist auffällig, dass immer mehr Schülerinnen wieder ein Kopftuch tragen. Auch merkt sie kritisch an, dass es in einigen Schulkantinen grundsätzlich keine Gerichte mit Schweinefleisch gebe.²⁸ Dies ist auch an meiner Schule der Fall. Eine intensive religiöse Erziehung – sei es durch die Eltern, durch ältere Geschwister oder andere Institutionen – kann generell problematische Konsequenzen nach sich ziehen. So verweist USLUCAN (2017: 219) auf die „Gefahr der Bildung eines geschlossenen Überzeugungssystems, das zu einer Vereinfachung kindlichen Denkens neigt und möglicherweise zu einer Überschätzung, zu Überlegenheitsansprüchen und Abwertungen anderer Ansichten führt“. Im schlimmsten Fall treten hier Falschinformationen beziehungsweise völlige Unkenntnis über die nicht religiöse Umwelt hinzu. „Die Entwicklungsfolge kann dann eine verzerrte Welt- und Wirklichkeitswahrnehmung des Kindes, Beeinträchtigung kindlichen Explorationsverhaltens und kindlicher Kreativität sowie rigides Denken sein.“ (ebd.)

²⁸ An dieser Stelle, darauf weist auch SCHRÖTER (2016: 305f.) hin, stellt sich die Frage, ob und inwieweit Religiosität an solchen ‚äußerlichen‘ Merkmalen festgemacht werden kann. Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 4.5 zu symbolischer Religiosität.

Ein Beispiel für den Ansatz ein solches „geschlossenes Überzeugungssystem“ stellt die folgende Situation dar: Am Ende des Schuljahres veranstalten wir mit den Kindern der Nachmittagsbetreuung ein Sommerfest. Es wird unter anderem auch gegrillt und wir haben bewusst nur Geflügelwürstchen gekauft. Schnell taucht die Frage auf, ob die Würstchen auch *halal* seien. Ich schaue auf die Verpackung und verneine die Fragen. Zwei der etwa zwanzig anwesenden Kinder haben eigene *halal*-Würstchen mitgebracht. Für manche Kinder ist die Frage nicht relevant, andere kommentieren dies nicht weiter. Zwei Sechstklässler, Umut und Eren, die für den Grill verantwortlich sind, beginnen jedoch mehrfach Diskussionen. Als Tarek, ein Freund von Umut und Eren, gerade in sein Würstchen beißen möchte, guckt Umut ihn vorwurfsvoll an und weist ihn daraufhin, dass er doch Moslem sei und dies daher nicht essen dürfe. Tarek windet sich; es ist ihm wohl eigentlich nicht wichtig, Umut lässt jedoch nicht locker. Ich versuche mich einzumischen und sage, dass jeder das essen kann, was er möchte. Ein paar Minuten später bekomme ich mit, wie Umut, der gerade am Grill steht, die anstehenden Kinder fragt, ob sie Muslime seien, bevor er ihnen ein Würstchen gibt. Bejahen sie die Frage, weist er sie daraufhin, dass die Würstchen nicht *halal* seien und man sie daher „als gläubiger Moslem“ nicht essen dürfe. Umut gehört unter den anderen Kindern zu den Älteren, er ist Klassensprecher und daher oft der Wortführer. Außerdem stehen Mert und Eren mit am Grill und bestärken ihn. Ein Fünftklässler kommt hinzu und ist bereits dabei, sein Würstchen zu essen, als Umut ihm mitteilt, dass dies nicht *halal* sei. Der Schüler schaut ihn erschrocken an und schmeißt es in den Mülleimer. Ich mische mich irgendwann ein und sage, dass ich nicht möchte, dass jemand anderen Schüler*innen vorschreibt, was sie essen dürfen und was nicht. Eren sieht das erstaunlicherweise sofort ein und geht Fußballspielen. Umut beginnt mit mir aber noch eine kurze Diskussion und betont, dass man „als gläubiger Moslem eben nur *halal* geschlachtetes Fleisch“ essen dürfe. Einige Zeit später sehe ich dann zufällig, dass Umut zusammen mit einem weiteren Sechstklässler in ein Würstchen beißt. Als sie sehen, dass ich sie dabei beobachte, zögern sie kurz, deswegen drehe ich mich schnell weg. Auch wenn hier im Endeffekt eher ein symbolischer anstatt eines tatsächlichen Essentialismus sichtbar wird, wie er in den vorangegangenen Kapiteln thematisiert wurde, sind problematische Folgen zu beobachten.

Denn „eine hohe Geschlossenheit des religiösen Weltbildes“ bringt zwar auch Sicherheit, bedingt jedoch auch – und das wird in der geschilderten Situation allzu deutlich – einen „ausgesprochenen Konformitätsdruck innerhalb der Gruppe“: „Durch die intensiven Kontakte in der „In-group“ werden Abweichungen, wird Neues noch weniger toleriert, wodurch die Entstehung eines dichotomen Weltbildes (Wir-Ihr; Freund-Feind, gläubig-ungläubig etc.) gefördert wird.“ (USLUCAN 2017: 220)

Hier zeigen sich bereits recht rigide Vorstellungen entlang religiöser Identitätsdimensionen. Dabei verlassen wir die Ebene der Inszenierung eindeutig. Ähnliche Vorfälle, die verhärtete Fronten hinsichtlich national-ethnischer und religiöser Identitätswürfe widerspiegeln, waren beispielsweise die Weigerung eines Fünftklässlers, den Klassenraum zu fegen, „denn das ist Frauenarbeit“. Als eine Fünftklässlerin während des Sportunterrichts ihr Kopftuch abnahm, da es sie beim Fußballspielen störte, erzählten dies einige Mitschüler entrüstet ihren Eltern und machten der Schülerin Vorwürfe. Eine Schülerin der fünften Klasse traute sich im Erdkundeunterricht nicht zu erzählen, dass ihre Familie aus Armenien ist. Auffällig ist weiterhin, dass sich bereits bei manchen Fünft- und Sechstklässler*innen antisemitische Einstellungen oder zumindest Argumentationsmuster wiederfinden. Daher könnte man einen Teil der jüngeren ebenso wie einige der älteren Schüler*innen durchaus als prädestiniert für die Zugehörigkeit zur „Generation Allah“ betrachten (MANSOUR 2015). Mansour meint damit jene muslimischen Jugendlichen, die nicht durch gewaltsame Handlungen oder explizit islamistische Haltungen in Erscheinung treten, „für die aber ideologische Inhalte und Werte Teil ihrer Identität geworden sind.“ (ebd.: 30)

„Mit all jenen, die Geschlechtertrennung befürworten, die Gleichberechtigung ablehnen, die an Verschwörungstheorien glauben, die antisemitische Einstellungen haben, die jeden Zweifel und jedes Hinterfragen des Glaubens ablehnen, die an einen zornigen Gott glauben, der Ungläubige mit der Hölle bestraft, mit all jenen, die Andersdenkende abwerten, müssen wir uns auseinandersetzen, auch wenn sie sich nicht explizit zum Islamismus bekennen.“ (ebd.: 31)

Religion ist hier nicht nur identitätsstiftend, sondern unantastbar, darf nicht kritisiert oder offen diskutiert werden (ebd.: 19). MANSOUR beobachtet, dass Religion für viele Jugendliche an Bedeutung gewonnen hat, es jedoch nicht um religiöse Inhalte oder

Wissen geht. Religion ist „fast einzig und ausschließlich als elementarer Baustein ihrer Selbstkonstruktion, ihrer Identität“ relevant (ebd.: 27). Als charakteristisch arbeitet er heraus:

„Plakative Normen der Religion werden genauso wiedergegeben, ohne Differenzierung, ohne Reflexion, ohne Zweifel, ja ohne die Erlaubnis des Zweifels. Für die Angehörigen der Generation Allah, die [...] häufig noch nicht einmal beten, können kleine, zwanghafte Riten zu Ersatzhandlungen werden, etwa keine Fruchtgummis mit Gelatine zu essen, da sie Schweinefleisch enthalten, und allen gegenüber zu betonen, wie wichtig es sei, sich *halal*, als ‚rein‘ und nach der religiösen Vorschrift zu ernähren. Dann noch offensiv von sich zu sagen: ‚Ich bin Muslim!‘ ersetzt durchdachte Inhalte und erhält einen höheren Stellenwert als der eigentliche Glaube, das Spirituelle.“ (ebd.: 26)

Solche „Ersatzhandlungen“ beobachtete ich während meiner Forschung zuhause. In Schröters (2016) Ethnographie berichtet ein deutsch-türkischer Sozialarbeiter, dass er seit etwa 15 Jahren eine Zunahme religiöser Frömmigkeit unter muslimischen Jugendlichen beobachtet. Zentral ist für ihn, dass der Umgang mit Religion in erster Linie angstbesetzt ist: „Der Blick auf die anderen ist immer strenger geworden. ‚Was, du warst heute nicht in der Moschee?‘ oder ‚Was, du hast nicht gefastet?‘ [...] Es herrscht Angst. Immer die Keule des Gottes, immer die Angst.“ Dies bringt er in einen direkten Zusammenhang mit der Politik der türkischen AKP-Regierung sowie dem Einfluss durch soziale Medien. (SCHRÖTER 2016: 319) Diese Erklärungsansätze werden auch von den interviewten Lehrkräften genannt. Ebenso werden die Faktoren Bildung sowie persönlicher Erfolg beziehungsweise Misserfolg ausgemacht. (*Interview A, B, C*) Während erstere als Katalysatoren fungieren können, würde ich letztere als die eigentlich ursächlichen Faktoren betrachten. Denn ebenso wie die Konstruktion national-ethnischer Identitäten zielt auch die Entwicklung religiöser Zugehörigkeiten auf die Herstellung von Handlungsfähigkeit ab und ist in erster Linie Ausdruck von Überforderung. Unstrittig ist, dass von den Kindern und Jugendlichen offenbar nicht nur eine, sondern zahlreiche Lücken gefüllt werden müssen. Die angesprochenen „geschlossenen Überzeugungssysteme“ zeigen sich daher auch bei fast allen Kindern und nicht nur bei Kindern, in deren Familie die Religion eine große Rolle spielt. Der Faktor religiöser Erziehung mag daher hier erschwerend hinzukommen, stellt jedoch nicht die eigentliche Ursache dar. Entscheidend sind vielmehr grundlegende Strukturen, die

durch Unsicherheit, Instabilität und Unwissenheit gekennzeichnet sind und kein gefestigtes Aufwachsen ermöglichen. Entsprechend muss an diesen Strukturen angesetzt werden. Es ist daher unabdingbar, das Thema Intersektionalität hier stets mitzudenken: Differenzen beziehungsweise Ungleichheiten beispielsweise bezüglich Ethnizität, sozialer Herkunft, Geschlecht oder anderen Faktoren dürfen nicht isoliert voneinander betrachtet werden, sondern müssen stets intersektional, das heißt in ihren komplexen Wechselbeziehungen analysiert werden (WALGENBACH & PFAHL 2017).

5. Fazit – Konsequenzen für Theorie und Praxis

Abschließend könnte man anhand dieser Beobachtungen an einer Kölner Realschule der Integration in Deutschland ein vernichtendes Zeugnis ausstellen. Einerseits ist für einen Großteil der Schülerinnen und Schüler Nicht-Zugehörigkeit selbstverständlich. Gleichzeitig wird Zugehörigkeit in Deutschland weiterhin nicht bedingungslos gewährt. Das verdeutlichen die Ausführungen de Maizières oder jüngst erst der Wahlerfolg der AfD bei der Bundestagswahl im September 2017. Deutschsein und Deutschwerden ist nach wie vor an Merkmale geknüpft, die mal mehr, mal weniger erreichbar sind. Im Grunde genommen geht es in beiden Fällen, sowohl im Mikrokosmos der Schulwelt als auch auf Bundesebene, um Identitätspolitik: Ein Ringen um Definitionsmacht, das sich an uralten Debatten manifestiert. Diese Diskussionen sind im Kleinen wie im Großen derart aufgeheizt, dass eine nüchterne, konstruktive Betrachtungsweise kaum mehr möglich ist.

Die vorliegende Arbeit möchte genau dazu in allererster Linie beitragen: Mithilfe ethnographischer Darstellung soll ein Beitrag zu einer wissenschaftlichen, ganzheitlichen Betrachtungsweise des ‚Integrationsthemas‘ in Deutschland geleistet werden. Abschließend lässt sich dahingehend einmal festhalten, dass essentialistische Identifikationen entlang national-ethnischer und religiöser Dimensionen von Seiten der Schüler*innen keineswegs Ausdruck unveränderlicher, aus einem ‚Herkunftsland‘ importierter Einstellungen sind, sondern stets vielfältige Antworten auf Unsicherheit, Instabilität und Unwissenheit darstellen. Daher ist es unabdingbar, die prekäre Aus-

gangslage der Schüler*innen beziehungsweise ihrer Familien (im Sinne des Intersektionalitäts-Paradigmas) stets mitzudenken. Dies bildet in meinem Fall die Ausgangslage, ohne die die dargestellten Phänomene und Dynamiken nicht zu erklären sind. Vor diesem Hintergrund habe ich dargestellt, dass die national-ethnischen und religiösen Identifikationsentwürfe zumeist rituelle Kommunikationsmechanismen darstellen, die auf diese Weise Ordnung und Handlungsfähigkeit stiften (sollen). Die Frage „Und wo kommen Sie her?“, die so häufig an mich gerichtet wurde, stellte die anfängliche Motivation dar, tiefer in das Thema einzusteigen. Im Zuge der Auseinandersetzung manifestierte sich der Eindruck, dass es dabei nicht um die Antwort geht, sondern um die Frage selbst. Diese Frage zu stellen kann als ein Ritual betrachtet werden, das Sicherheit schafft und Beziehungen ordnet. Ähnlich verhält es sich mit den Identifikationsentwürfen der Schüler*innen allgemein. Es handelt sich hier um eine Art symbolischen Essentialismus, der oftmals auf ebendieser symbolischen Ebene verbleibt und keine Rückschlüsse beispielsweise auf tatsächliche Einstellungen zulässt. Am Beispiel der Religiosität wurde dies besonders deutlich: Der selbstbewussten Positionierung als „gläubiger Moslem“ folgt nicht notwendigerweise eine bewusst praktizierte Religiosität. Meist bleibt es bei den von MANSOUR beschriebenen „Ersatzhandlungen“, denen hier ebenfalls eine Ordnungsfunktion zukommt. Aus diesem Grund lautet es im Titel der vorliegenden Arbeit „soziale Identitäten“, denn es geht hier nur bedingt um tatsächlich nationale, ethnische oder religiöse Dimensionen. Diese Betrachtungsweise könnte im (Schul-)Alltag dabei helfen, im Hinblick auf die von mir geschilderten Dynamiken eine neutralere Perspektive einzunehmen und durch verbohrt Reaktionen beispielsweise auf religiöse Symbole keine selbsterfüllende Prophezeiung anzustoßen.

Eine solche wissenschaftliche Betrachtungsweise schlägt sich bisher nur bedingt in der Praxis nieder. Denn wie deutlich wurde, sind viele Schüler*innen tatsächlich in recht starren Denkmustern verhaftet und es ist stets zu beachten, welche Möglichkeitsräume sich den Kindern – tatsächlich und imaginär – wirklich eröffnen. Im Hinblick auf rezente Positionen innerhalb der Migrationsforschung ist daher davor zu warnen, die Handlungsfähigkeit von Individuen zu stark zu betonen. In Kontexten, in denen soziale Benachteiligung sehr ausgeprägt ist, ist es höchst fraglich, inwieweit –

sofern überhaupt – hier de facto Raum für aktive Aushandlung gegeben ist. Ausgehend von dieser Argumentation stellt sich in meinem Zusammenhang die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler in meinem Fall tatsächlich „subversive Verortungsstrategien“ (YILDIZ 2011: 129) entwickeln (können). Inwiefern hier transnationale Identitäten sichtbar werden, ist ebenfalls zweifelhaft. Die Schülerinnen und Schüler sind zwar eigentlich in pluralen Kontexten verortet, nehmen dies aber nur bedingt so wahr und überschreiten selbst diese Grenzen eher selten. Während der wissenschaftliche Diskurs also bereits (national-ethnische) Identifikationen „im Sinne kultureller Mehrfachzugehörigkeiten und hybrider Überlagerungen“ (SCHMIDT-LAUBER 2007: 15) postuliert, scheint sich dies nur mit großen Einschränkungen in der Realität widerzuspiegeln. Die Möglichkeit der Mehrfachzugehörigkeit und der Hybridität scheint sich den Kindern oftmals nicht zu bieten. Eine wissenschaftliche Ausweitung dieser Konzepte darf daher nicht dazu führen, an die Praxis euphemistisch oder verblendet heranzugehen.

Denn es ist mehr als deutlich geworden, dass die hybride Positionierung der Schüler*innen zu einer Vielzahl an Konflikten und Ambivalenzen führt. Es entsteht der Eindruck, dass sie zu viele Übersetzungsleistungen vollbringen müssen und zu viele Welten miteinander in Widerspruch stehen. Aus diesem Grund sind Essentialisierungen und die Konstruktion von ‚Zufluchtsorten‘ die logische Folge. Während national-ethnische Identitäten aber eher porös sind und mit zunehmenden Alter weichen, bieten sich die des ‚Ausländers‘ oder des ‚Moslems‘ als greifbare Alternativen an. Entwickelt sich hier eine ‚geschlossenes Weltbild‘, setzt eine problematische Dynamik ein, die Ausgrenzung und mangelnde Kritikfähigkeit nach sich zieht. Ich habe einleitend darauf hingewiesen, dass sich diese Probleme besonders an Schulen offenbaren, die einen sehr hohen Anteil an Schüler*innen mit Migrationsgeschichte verzeichnen. Denn in diesem spezifischen Kontext gerät die beschriebene ‚Ausländer-Identität‘ nicht mehr (nur) zum Protest, sondern ist selbstverständlich und unabdingbar für sozialen Anschluss. Daraus resultiert die Wahrnehmung von Seiten der Schülerinnen und Schüler, dass Nicht-Zugehörigkeit (und eben nicht Zugehörigkeit) die Voraussetzung für Anerkennung ist. Wird Nicht-Zugehörigkeit zur Notwendigkeit, erscheint die Integrationsfrage in einem neuen, geradezu absurden Licht.

Als Katalysatoren dieser Entwicklung wirken hier einmal (soziale) Medien, schulischer Leistungsdruck, aber auch politische Entwicklungen wie die angespannte Situation zwischen Deutschland und der Türkei. Daher ist davor zu warnen, die Gründe für eine Berufung auf national-ethnische (oder auch religiöse) Identitäten zu einseitig zu benennen. In der herangezogenen Literatur wird dies zumeist „als Folge verweigerter politischer, rechtlicher und ökonomischer Gleichstellung von Migranten“ (SCHERR 2000: 403) dargestellt. Die Möglichkeit, dass hier „eine mögliche Form der kulturellen Selbstbehauptung und des Widerstands gegen die Zumutung des sich globalisierenden Kapitalismus“ vorliegt, wird nicht in Betracht gezogen (ebd.). Das heißt, bei aller Deessentialisierung darf die „eigenständige Bedeutung kultureller Bezugssysteme für das Selbst- und Weltverständnis von Individuen und sozialen Gruppen“ nicht außer Acht gelassen werden. (ebd.: 404) Dieser Erklärungsansatz ist in der herangezogenen Literatur jedoch stark unterrepräsentiert. Positionierungen entlang national-ethnischer oder religiöser Identitäten dürfen nicht nur als Reaktion auf gesellschaftliche Konflikte und Diskriminierung charakterisiert, sondern müssen auch als ihr genaues Gegenteil betrachtet werden: als Reaktion auf eine globalisierte, pluralisierte Welt. Denn, so SCHERR (2000: 407): „Selbst- und Fremdfestlegungen auf einen begrenzten kulturellen Kontext sind deshalb als eine spezifische soziale Praxis zu analysieren, d. h. gerade nicht mehr als Ausdruck individuell oder kollektiv als unüberschreitbar und alternativlos erlebter Rahmungen verstehbar.“ Das bedeutet, dass (essentialistische) Orientierungen entlang national-ethnischer oder religiöser Identitätsentwürfe stattfinden, weil und obwohl wir in einer pluralen, vielfältigen Welt leben. Essentialisierung ist also nicht (nur) eine Reaktion auf eine Reduktion, das heißt zum Beispiel gesellschaftliche Ausgrenzung aufgrund der Herkunft, sondern auch auf Veränderung und Vielfalt. Globalisierung mag in meinem Zusammenhang als sehr abstrakter Faktor erscheinen. Leistungsdruck und die Angst, keinen (beruflichen) Erfolg verzeichnen zu können, sind für die Schülerinnen und Schüler jedoch zentrale Themen. Geht man daran anschließend noch einen Schritt weiter, ließe sich dies nur als die andere Seite einer gesamtgesellschaftlichen Medaille betrachten. So erläutert FOROUTAN (2010: 14):

„Die nicht zu greifende ‚deutsche Leitkultur‘ wird in Zeiten der gesellschaftlichen Verunsicherung durch Finanzkrise, Arbeitsplatzverlust und demografischen Wandel immer häufiger herbeigesehnt, das wenigstens eine identitäre Konstante darstellen könnte – als letzte vermeintlich stabile Ressource.“

Auch die Berufung auf eine vermeintliche deutsche Leitkultur ist als Reaktion auf „gesellschaftliche Verunsicherung“ zu verstehen. Anstatt sich beim Thema Migration also ständig auf die Suche nach Differenzen zu begeben und diese als unüberbrückbar darzustellen, wäre es hilfreich, den eigentlichen Problemen auf den Grund zu gehen.

Abschließend sollen daher Lösungsvorschläge diskutiert werden. Einerseits bieten sich niedrigschwellige Ansätze als schnellste und unbürokratischste Alternative an. Hierzu zählt einmal die Bereitschaft, offene Gespräche mit den Schüler*innen zu führen. Selbstverständlich bringt dies Konflikte mit sich, ist jedoch unabdingbar, um sich nicht gegenseitig zu isolieren. Wichtig wäre außerdem grundsätzlich eine stärkere Förderung von Empathie und Perspektivwechsel. Das könnte beispielsweise beim Vorlesen im Deutschunterricht beginnen und sich hin zu Workshops zu kultureller Sensibilität oder der Gründung einer „Interkulturellen Streitschlichter-AG“ fortsetzen. Die Möglichkeit der ‚hybriden Mehrfachzugehörigkeiten‘ muss den Schüler*innen nahe gebracht werden, um ihnen hier vielfältigere Optionen der Verortung aufzuzeigen. Ein Ansatz wäre es, den Kindern Vorbilder an die Hand zu geben. So hat die Schule bereits im Rahmen eines Projekts mit „Integreater e. V.“ Studierende mit Migrationsgeschichte eingeladen, um ihre Erfahrungen mit den Kindern zu teilen. Auch die Frage der Repräsentation, beispielsweise in Schulbüchern, ist zentral. Die Kinder achten sehr stark auf äußerliche Merkmale, weswegen ihnen auch hier Vielfalt als Normalität nahegelegt werden sollte. Die stellvertretende Schulleiterin (*Interview C*) betonte außerdem, wie wichtig es für die Schüler*innen sei, gemeinsam etwas zu unternehmen und positive Erfahrungen miteinander zu sammeln. Demzufolge können im Grunde nicht zu viele Ausflüge oder Klassenfahrten unternommen werden. Dies würde außerdem an dem Problem ansetzen, dass wenige Kenntnisse bezüglich der lokalen Umgebung vorhanden sind und daher eine Identifikation kaum möglich ist. Auch unter den Schüler*innen müsste ein Austausch gefördert werden, möglicher-

weise durch wöchentliche Gesprächsrunden in der Klasse. Denn im Grunde genommen ist es ihr eigenes direktes Umfeld, welches ihnen plurale Lebensentwürfe zuhauf aufzeigen könnte.

Andererseits sind selbstverständlich strukturelle Faktoren entscheidend. Eine ganztägige Bildung müsste – bereits im Kindergarten – gewährleistet werden, um jedem Kind unabhängig vom Elternhaus die Chance auf Bildung zu ermöglichen. SCHRÖTER (2016: 329f.) fordert, sogenannte „Brennpunktschulen“ durch Angebote für leistungsstarke Schüler*innen attraktiver zu machen. Zentral ist weiterhin der Ausbau von Deutsch als Zweitsprache, ebenso wie die Ausweitung von Sprachunterricht in der eigenen Muttersprache beziehungsweise die der Familie. Meine Beobachtungen zeigen außerdem auf, dass bei den Schüler*innen sehr viel Unwissen herrscht, beispielsweise im Hinblick auf Religion. Wünschenswert wäre daher ein gemeinsamer konfessionsübergreifender Religions- und Philosophieunterricht. Denkbar wäre hier, dies um kulturwissenschaftliche Elemente zu ergänzen, um den ‚Blick über den Tellerrand‘ institutionell zu verankern. Auch Lehrkräfte müssen hinsichtlich bestimmter Themen, wie beispielsweise Radikalisierung, besser geschult werden. (vgl. dazu ausführlicher SCHRÖTER 2016: 329f.) Auch der Umgang mit (sozialen) Medien muss fester Bestandteil des Unterrichts werden. Schlussendlich wäre es natürlich grundsätzlich wünschenswert, dem deutschen Schulsystem seinen Leistungscharakter zu nehmen, der die Schüler*innen häufig stark unter Druck setzt.

Abschließend würde ich dafür plädieren, angesichts von ‚Integrationsfragen‘ nicht stets in Panik zu verfallen, sondern grundlegende Probleme zu identifizieren und stärker nach Gemeinsamkeiten als nach Differenzen zu suchen. Denn Fragen wie „Wo gehöre ich hin?“, „Wer identifiziert sich mit mir und wer nicht?“, „Wen empfinde ich als zugehörig und wen nicht?“ sind grundlegend menschliche Fragen, insbesondere für Kinder und Jugendliche. Im Zeitalter der Globalisierung sind Fragen wie diese ohnehin zu einem Kernthema geworden:

„‘Was bin ich?’ ist zur Grundfrage der globalisierten Welt geworden, weil die Globalisierung die Frage der Identifizierung in vielfältiger Weise ins Zentrum rückt und gleichzeitig eine ‚Leere‘ erzeugt, welche oft genug unheimliche Einblicke in die Kulissenhaftigkeit von Eigenem und Fremden zulässt.“ (TERKESSIDIS 2002: 38)

Globalisierung, Transnationalisierung und alle damit einhergehenden Phänomene lösen Grenzen zwar auf, schaffen aber auch wieder neue (ERIKSEN 2017: 163f.). Das illustrieren meine Beobachtungen eindrücklich: Die Schüler*innen versuchen, mal mehr, mal weniger verzweifelt, Handlungsfähigkeit herzustellen. Die Mechanismen, auf die sie dazu zurückgreifen, führen im Endeffekt jedoch zu mehr Grenzen als Gemeinschaftlichkeit und zu mehr Konflikten als Kooperation. Dadurch geraten sie ihnen zur Falle und bieten keine Perspektive an. Denn auch eine aktive Übernahme und Aneignung starrer, ausgrenzender Denkmuster reproduziert diese eher, als dass sie sie endlich auflöst.

6. Literaturverzeichnis

Monographien

- BREIDENSTEIN, Georg; HIRSCHAUER, Stefan; KALTHOFF, Herbert; NIESWAND, Boris (2015)²: Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- ÇELIK, Semra (2006): Grenzen und Grenzgänger. Diskursive Positionierungen im Kontext türkischer Einwanderung. Münster: Unrast.
- CERTEAU, Michel de (1988): Kunst des Handelns. Berlin: Merve.
- DANNENBECK, Clemens (2002): Selbst- und Fremdzuschreibungen als Aspekte kultureller Identitätsarbeit. Ein Beitrag zur Dekonstruktion kultureller Identität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ERIKSEN, Thomas Hylland (2017)²: What is anthropology? London: PlutoPress.
- HECKMANN, Friedrich (2015): Integration von Migranten. Einwanderung und neue Nationenbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- JENKINS, Richard (2006)²: Social identity. London, New York: Routledge.
- LENTNER, Stefanie (2012): Gleich und doch verschieden. Ethnographische Untersuchung zur Bedeutung von Ethnizität im frühen Kindesalter. Diplomarbeit: Universität Wien.
- MACHOLD, Claudia (2015): Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext. Wiesbaden: Springer VS.
- MANSOUR, Ahmad (2016)⁵: Generation Allah. Warum wir im Kampf gegen religiösen Extremismus umdenken müssen. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH.
- MUNCK, Victor C. de (2009): Research design and methods for studying cultures. Lanham, MD: Altamira Press.
- O'REILLY, Michelle; RONZONI, Pablo Daniel; DOGRA, Nisha (2013): Research with children. Theory and practice. Los Angeles [u.a.]: Sage.
- SCHIFFAUER, Werner; KURT, Neslihan; SCHWALGIN, Susanne; UCAN, Meryem (2015): Schule, Moschee, Elternhaus. Eine ethnologische Intervention. „Brücken im Kiez“: Ein Projekt der Stiftung Brandenburger Tor. Berlin: Suhrkamp.
- SCHRÖTER, Susanne (2016): „Gott näher als der eigenen Halsschlagader“. Fromme Muslime in Deutschland. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.

- STRASSER, Sabine (2009): *Bewegte Zugehörigkeiten. Nationale Spannungen, transnationale Praktiken und transversale Politik*. Wien: Turia + Kant.
- YILDIZ, Miriam (2016): *Hybride Alltagswelten. Lebensstrategien und Diskriminierungserfahrungen Jugendlicher der 2. und 3. Generation aus Migrationsfamilien*. Bielefeld: Transcript.
- ZAIMOĞLU, Feridun (2004)⁶: *Kanak Sprak – 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft*. Hamburg: Rotbuch.

Sammelbände

- ALLENBACH, Birgit; GOEL, Urmila; HUMMICH, Merle; WEISSKÖPPEL, Cordula (Hg.) (2011): *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven*. Baden-Baden: Nomos.
- ANTES, Peter; CEYLAN, Rauf (2017): *Muslimen in Deutschland: Historische Bestandsaufnahme, aktuelle Entwicklungen und zukünftige Forschungsfragen*. Wiesbaden: Springer VS.
- ARNDT, Susan; OFUATEY-ALAZARD, Nadja (Hg.) (2015)²: *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast.
- BARTH, Fredrik (Hg.) (1970) [1969]: *Ethnic groups and boundaries. The social organization of cultural difference*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BOHL, Thorsten; BUDDE, Jürgen; RIEGER-LADICH, Markus (Hg.) (2017): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- BRINKMANN, Heinz Ulrich; USLUCAN, Hacı-Halil (Hg.) (2013): *Dabeisein und Dazugehören*. Wiesbaden: Springer VS.
- ERIKSEN, Thomas Hylland; SCHOBER, Elisabeth (Hg.) (2016): *Identity destabilised. Living in an Overheated World*. London: Pluto Press.
- JOHLER, Reinhard; THIEL, Ansgar; SCHMID, Josef; TREPTOW, Rainer (Hg.) (2007): *Europa und seine Fremden. Die Gestaltung kultureller Vielfalt als Herausforderung*. Bielefeld: Transcript.
- KOROM, Frank J. (Hg.) (2013): *The anthropology of performance. A reader*. Chichester: Wiley-Blackwell.

- KREFF, Fernand; KNOLL, Eva-Maria; GINGRICH, Andre (Hg.) (2011): Lexikon der Globalisierung. Bielefeld: Transcript.
- MECHERIL, Paul; ARENS, Susanne; MELTER, Claus; THOMAS-OLALDE, Oscar; ROMANER, Elisabeth (Hg.) (2013): Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- NDUKA-AGWU, Adibeli; HORNSCHIEDT, Antje Lann (Hg.) (2010): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- NIESWAND, Boris; DROTBOHM, Heike (Hg.) (2014): Kultur, Gesellschaft, Migration. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- PETZOLD, Hilarion G. (Hg.) (2012): Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie – Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- RIEGEL, Christine; GEISEN, Thomas (Hg.) (2010)²: Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SCHERR, Albert; EL-MAFAALANI, Aladin; GÖKCEN YÜKSEL, Emine (Hg.) (2017): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS.
- SCHMIDT-LAUBER, Brigitta (Hg.) (2007): Ethnizität und Migration. Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder. Berlin: Reimer.

Aufsätze in Sammelbänden

- ALLENBACH, Birgit; GOEL, Urmila; HUMMRICH, Merle; WEISSKÖPPEL, Cordula (2011): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Baden-Baden: Nomos, S. 13-34.
- BARTH, Fredrik (1970) [1969]: Introduction. In: Ders. (Hg.) (1970) [1969]: Ethnic groups and boundaries. The social organization of cultural difference. Oslo: Universitetsforlaget, S. 9-38.
- BÖCKER, Anna; GOEL, Urmila; HEFT, Kathleen (2010): 'Integration'. In: Adibeli Nduka-Agwu & Antje Lann Hornscheidt (Hg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 304-310.

- COMAROFF, John R.; COMAROFF, Jean (2011): Ethnizität. In: Fernand Kreff, Eva-Maria Knoll, Andre Gingrich (Hg.): Lexikon der Globalisierung. Bielefeld: Transcript, S. 68-71.
- EL-MAFAALANI, Aladin (2017): Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund. In: Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani, Emine Gökçen Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 465-478.
- FOROUTAN, Naika (2013): Hybride Identitäten. Normalisierung, Konfliktfaktor und Ressource in postmigrantischen Gesellschaften. In: Heinz Ulrich Brinkmann & Hacı-Halil Uslucan (Hg.): Dabeisein und Dazugehören. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 85–99.
- GEISEN, Thomas (2010): Der Blick der Forschung auf Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: Christine Riegel & Thomas Geisen (Hg.) (2010)²: Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27-60.
- GINGRICH, Andre (2011): Identität. In: Fernand Kreff, Eva-Maria Knoll, Andre Gingrich (Hg.): Lexikon der Globalisierung. Bielefeld: Transcript, S. 143-145.
- KARAKAŞOĞLU, Yasemin (2013): Integration durch Bildung – welche Wege sind zu beschreiten? In: Heinz Ulrich Brinkmann & Hacı-Halil Uslucan (Hg.): Dabeisein und Dazugehören. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 127–148.
- KARAKAŞOĞLU-AYDIN, Yasemin (1998): „Kopftuch-Studentinnen“ türkischer Herkunft an deutschen Universitäten. Impliziter Islamismus-Vorwurf und Diskriminierungserfahrungen. In: Heiner Bielefeld & Wilhelm Heitmeyer (Hg.): Politisierte Religion. Ursachen und Erscheinungsformen des modernen Fundamentalismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- LANN HORNSCHIEDT, Antje; NDUKA-AGWU, Adibeli (2010): Der Zusammenhang zwischen Rassismus und Sprache. In: Dies. (Hg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 11-52.
- LEMBERG, Anne; HAMANN, Ulrike (2010): 'Ethnizität' – zwischen Differenz und Identifikationen. In: Adibeli Nduka-Agwu & Antje Lann Hornscheidt (Hg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 291-298.

- MERTEN, Moritz (2013): Die Positionierungen deutsch-türkischer Jugendlicher zwischen ethnizierenden Zuschreibungen und Alltagserfahrungen. Eine Kritik am dominanten Diskurs über Zugehörigkeit. In: Paul Mecheril, Susanne Arens, Claus Melter, Oscar Thomas-Olalde & Elisabeth Romaner (Hg.): *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 227-242.
- MERZ, Sibille (2015): Islam. In: Susan Arndt & Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast, S. 365-377.
- SCHEIBELHOFER, Paul (2010): A question of honour? Masculinities and Positionalities of Boys of Turkish Background in Vienna. In: Christine Riegel & Thomas Geisen (Hg.): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 275-290.
- SCHIEFFELIN, Edward L. (2013) [1985]: Performance and the cultural construction of reality. In: Frank J. Korom (Hg.): *The anthropology of performance. A reader*. Chichester: Wiley-Blackwell, S. 107-123.
- SCHMIDT-LAUBER, Brigitta (2007): Ethnizität und Migration als ethnologische Forschungs- und Praxisfelder. Eine Einführung. In: Dies.: *Ethnizität und Migration. Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder*. Berlin: Reimer, S. 7-30.
- SÖKEFELD, Martin (2007): Zum Paradigma kultureller Differenz. In: Reinhard Johler, Ansgar Thiel, Josef Schmid & Rainer Treptow (Hg.): *Europa und seine Fremden. Die Gestaltung kultureller Vielfalt als Herausforderung*. Bielefeld: Transcript, S. 41-58.
- SÖKEFELD, Martin (2012): Identität – ethnologische Perspektiven. In: Hilarion G. Petzold (Hg.): *Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie - Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39-56.
- STRASSER, Sabine (2014): Post-Multikulturalismus und „repressive Autonomie“: sozialanthropologische Perspektiven zur Integrationsdebatte. In: Boris Nieswand & Heike Drotbohm (Hg.): *Kultur, Gesellschaft, Migration. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung*, S. 41-68.
- USLUCAN, Hacı-Halil (2017): Islamische Erziehung in Familien mit Zuwanderungsgeschichte. In: Peter Antes & Rauf Ceylan (Hg.): *Muslime in Deutschland: Historische Bestandsaufnahme, aktuelle Entwicklungen und zukünftige Forschungsfragen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 209-224.

- UTLU, Deniz (2015): Migrationshintergrund. In: Susan Arndt & Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk.* Münster: Unrast, S. 445-448.
- WALGENBACH, Katharina; PFAHL, Lisa (2017): Intersektionalität. In: Thorsten Bohl, Jürgen Budde, Markus Rieger-Ladich (Hg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 141-158.
- YILDIZ, Erol (2011): Ein Ausflug in die Alltagspraxis migrantischer Jugendlicher. In: Birgit Allenbach, Urmila Goel, Merle Hummrich & Cordula Weissköppel (Hg.): *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven.* Baden-Baden: Nomos, S. 115-136.

Zeitschriftenaufsätze

- ÇAGLAR, Ayse (1990): Das Kultur-Konzept der Zwangsjacke in Studien zu Arbeitsmigration. In: *Zeitschrift für Türkeistudien* (1): 93-105.
- FOROUTAN, Naika (2010): Neue Deutsche, Postmigranten und Bindungs-Identitäten. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (APuZ) 46-47/2010: 9-15.
- GANS, Herbert J. (1994): Symbolic ethnicity and symbolic religiosity: towards a comparison of ethnic and religious acculturation. In: *Ethnic and Racial Studies* 17 (4): 577-592.
- HA, Kien Nghi (2000): Ethnizität, Differenz und Hybridität in der Migration: eine postkoloniale Perspektive. In: *PROKLA* 120, 30 (3): 377-398.
- SCHERR, Albert (2000): Ethnisierung als Ressource und Praxis. In: *PROKLA* 120, 30 (3): 399-415.
- TERKESSIDIS, Mark (2002): Der lange Abschied von der Fremdheit. Kulturelle Globalisierung und Migration. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (APuZ) 12/2002: 31-38.

Internetquellen

DIE ZEIT (2017): „Wir sind nicht Burka“: Innenminister will deutsche Leitkultur. Elektr. Dok. <<http://www.zeit.de/politik/deutschland/2017-04/thomas-demaziere-innenminister-leitkultur>> [10.11.17].

KÖLNER STADT-ANZEIGER (KSTA) (2017): Deutsch als erste Fremdsprache. Elektr. Dok. <<https://www.ksta.de/panorama/migration-und-bildung-deutsch-als-erste-fremdsprache-27925552>> [2.9.17].

Sonstige

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (Hg.) (2015): Migrationsbericht 2015.

SÖKEFELD, Martin (2017): Identität – ein überforderter Begriff? Vortrag am 22.6.17 am Orientalischen Seminar der Universität zu Köln im Rahmen der Cluster-vorlesung „Religion, Geschlecht, Identität – Diese drei?Konzepte, Kritik und soziale Realität“.

KÖLNER ETHNOLOGISCHE BEITRÄGE
HERAUSGEGEBEN VON MICHAEL J. CASIMIR

- HEFT 1** **BABET NAEFE 2002**
Die Kormoranfischer vom Erhai-See
Eine südwest-chinesische Wirtschaftsweise im Wandel
- HEFT 2** **ANNIKA WIEKHORST 2002**
Die Verwendung von Pflanzen in der traditionellen Medizin bei drei Baka
Gruppen in Südost Kamerun
- HEFT 3** **IRENE HILGERS 2002**
Transformationsprozeß im Norden Kirgistans
Sozio-ökonomischer Wandel am Beispiel eines Dorfes
- HEFT 4** **BRITTA FUCHS 2002**
Wenn der Muezzin rufen will
Diskurse über ein Moscheebauprojekt im Kölner Stadtteil Chorweiler
- HEFT 5** **KERSTIN HADJER 2003**
Illegalisierte Identitäten
Auswirkungen der Sans Papiers-Problematik auf den Alltag
afrikanischer Migranten in Pariser Wohnheimen (Foyers)
- HEFT 6** **FLORIAN STAMMLER 2003**
Überlebensstrategien im postsozialistischen Russland
Das Beispiel der rentierzüchtenden Chanty und Nentsy in
Nordwestsibirien
- HEFT 7** **CLAUDIA LIEBELT 2003**
Die Wasserwirtschaft im südmarokkanischen Dratal im Spannungsfeld
von lokaler und staatlicher Ressourcenkontrolle
- HEFT 8** **NADIA CORNELIUS 2003**
Genese und Wandel von Festbräuchen und Ritualen
in Deutschland von 1933 bis 1945
- HEFT 9** **HENRICA VAN DER BEHRENS 2003**
Gartenbau der Himba
Ackerbauliche Bodennutzung einer pastoralnomadischen Gruppe im
Nordwesten Namibias und Wandel von Festbräuchen und Ritualen
- HEFT 10** **TOBIAS SCHMIDTNER 2004**
Ressourcenmanagement und kollektives Handeln
Wirtschaft und soziale Organisation bei einer Gemeinschaft
namibianischer small miners in der Erongo-Region
- HEFT 11** **NATASCHA GARVIN 2004**
„La vara es recta, no es torcida“
Der Alcalde Auxiliar als lokale Autorität in einer indigenen Gemeinde
Guatemalas
- HEFT 12** **SEBASTIAN T. ELLERICH 2004**
Der Yaqona-Markt in Fidschi
Zustand, Probleme, Bemühungen
- HEFT 13** **ANNE SCHADY 2004**
"Community Participation" and "Peer Education"
A critique of key-concepts in HIV/AIDS prevention in Swaziland

KÖLNER ETHNOLOGISCHE BEITRÄGE
HERAUSGEGEBEN VON MICHAEL J. CASIMIR

- HEFT 14** **THEKLA HOHMANN 2004**
Transformationen kommunalen Ressourcenmanagements im Tsumkwe Distrikt (Nordost-Namibia)
- HEFT 15** **BETTINA ZIESS 2004**
Weide, Wasser, Wild.
Ressourcennutzung und Konfliktmanagement in einer Conservancy im Norden Namibias.
- HEFT 16** **DEIKE EULENSTEIN 2004**
Die Ernährungssituation und Ernährungsweise in der DDR (1949-1989) und die Veränderungen nach der Wiedervereinigung am Beispiel Thüringens
- HEFT 17** **SONJA GIERSE-ARSTEN 2005**
CHRIST CRUSHES HIV-CRISIS
Umgang namibischer Pfingstkirchen mit der HIV/AIDS Epidemie
- HEFT 18** **JANA JAHNKE 2006**
Lokale Interessen, Staatlichkeit und Naturschutz in einem globalen Kontext
Untersuchung eines Projektes der Weltbank zur Einrichtung von geschützten Gebieten in Peru mit Management durch indigene Bevölkerungsgruppen
- HEFT 19** **MONIKA ZÍKOVÁ 2006**
Die kulturspezifische Formung des Gefühls
Japan im interkulturellen Vergleich
- HEFT 20** **BJÖRN THEIS 2006**
DISKRETION UND DIFFAMIE
Innensicht und Fremdbild am Beispiel der Freimaurerei
- HEFT 21** **LAURA E. BLECKMANN 2007**
Zur Verräumlichung kollektiver Erinnerung
Landschaften in Preisgedichten der Herero/Himba im Nordwesten Namibias
- HEFT 22** **SUSANNE HVEZDA 2007**
Wasser und Land im klassischen islamischen Recht unter besonderer Berücksichtigung der mālikitischen Rechtsschule
- HEFT 23** **SILKE TÖNSJOST 2007**
Plants and Pastures
Local knowledge on livestock - environment relationships among OvaHerero pastoralists in north - western Namibia
- HEFT 24** **TAIYA MIKISCH 2007**
Stolz und Stigma
Tanz und Geschlechterrollen in Zagora, Südmarokko
- HEFT 25** **FRANZISKA BEDORF 2007**
We don't have a culture
“Being coloured” in Namibia als Konstruktion und Praxis
- HEFT 26** **FRANK WILDAUER 2007**
Zur Genese ethnischer Konflikte
Die Konkomba-Kriege im Norden Ghanas

KÖLNER ETHNOLOGISCHE BEITRÄGE
HERAUSGEGEBEN VON MICHAEL J. CASIMIR

- HEFT 27** **MARTIN BÖKE 2008**
Die Rolle der Emotionen im traditionellen chinesischen Medizinsystem
- HEFT 28** **NICOLAI SPIEB 2008**
**Die Tempel von Khajuraho (Indien) und ihre erotischen Skulpturen
in den Augen ihrer Betrachter**
- HEFT 29** **ELISA TRÄGER 2008**
Bioprospektion und indigene Rechte
Der Konflikt um die Nutzung von Bioressourcen
- HEFT 30** **KATRIN SCHAUMBURG 2008**
**Maponya's in Transition - The Social Production and Construction
of an Urban Place in Soweto, Johannesburg (South Africa)**
- HEFT 31** **LINA GANDRAS 2009**
Warum Bio?
Eine Untersuchung zum Kaufverhalten im Lebensmittelbereich
- HEFT 32** **LEANDROS FISCHER 2009**
Landscape and Identities
Palestinian Refugees in Lebanon
- HEFT 33** **MICHAEL J. CASIMIR 2010**
Growing up in a Pastoral Society
Socialisation among Pashtu Nomads in Western Afghanistan
- HEFT 34** **KATHARINA GRAF 2010**
Drinking Water Supply in the Middle Drâa Valley, South Morocco
**Options for Action in the Context of Water Scarcity and Institutional
Constraints**
- HEFT 35** **BARBARA SOLICH 2010**
Increasing Malaria Risk in Eastern Africa
A Multi-Causal Analysis
- HEFT 36** **IBRAHIM ANKAOĞLUAR 2011**
Das Haus im Fokus Austronesischer Orientierungssysteme
- HEFT 37** **CHRIS FREIHAUT 2011**
Community Forestry
**Instrument des globalen Klimaschutzes oder lokale Maßnahme zu
Empowerment?**
- HEFT 38** **HEIDRUN MEZGER 2011**
Zur Weberei der Dogon in Mali
Eine komparative und historische Perspektive
- HEFT 39** **DIEGO AUGUSTO MENESTREY SCHWIEGER 2012**
Institutions and Conflict:
**An Ethnographic Study of Communal Water Management
in North-West Namibia**
- HEFT 40** **CAROLIN MAEVIS 2012**
Die Vermittlung von Unmittelbarkeit
**Bilder und Erleben „ursprünglicher Natur“ von Safari-TouristInnen
am Naivashasee, Kenia**

KÖLNER ETHNOLOGISCHE BEITRÄGE
HERAUSGEGEBEN VON MICHAEL J. CASIMIR

- HEFT 41** **FABIENNE BRAUKMANN 2012**
Nilferdjäger, Weber, Salzhändler
Wirtschaftliche Strategien und soziale Organisation
der Haro Südäthiopiens im Wandel
- HEFT 42** **ANNE TURIN 2014**
Imperiale Jagd und europäische Expansion
im Oranje-Freistaat, 1800-1890
A.H. Bain, Prinz Alfreds Jagd und die Rettung des Weißschwanzgnus
- HEFT 43** **LENA MUCHA 2014**
Friedlicher ziviler Widerstand im Kontext des urbanen Konfliktes
im Stadtteil *Comuna 13* in Medellín (Kolumbien)
- HEFT 44** **DUŠKO BAŠIĆ 2015**
The United Nations of Football
South-South Migration, Transnational Ties and Denationalization in the
National Football Teams of Equatorial Guinea and Togo
- HEFT 45** **ANNA KALINA KRÄMER 2016**
Das „Anthropozän“ als Wendepunkt
zu einem neuen wissenschaftlichen Bewusstsein?
Eine Untersuchung aus ethnologischer Perspektive zur
Bedeutung und Verwendung des Konzeptes.
- HEFT 46** **THOMAS WIDLOK 2017**
Wir Staatsmenschen
Das Feld, die Stadt und der Staat in der Kulturanthropologie Afrikas
- HEFT 47** **KATHARINA HAGER 2017**
Vom Arme-Leute-Essen zum andinen Superfood.
Quinoa in Bolivien im Spannungsfeld zwischen Revitalisierung,
Ernährungssicherung und internationalem Quinuaboom.
- HEFT 48** **DOREH TAGHAVI 2017**
EXPLORING FALLISM:
Student Protests and the Decolonization of Education in South Africa
- HEFT 49** **CATERINA REINKER 2017**
Life on Sauerkraut Hill
Representation and Practices of Freedom and Constriction among
German Immigrants in Cape Town, South Africa
- HEFT 50** **SONJA ESTERS 2017**
Schwarz-Weiß im Dunkeln
Zur Aushandlung von Gender, Hautfarbe und Ethnizität
in Kölner Tanzclubs
- HEFT 51** **ALINA ZIEGLER 2018**
„Ausländer-Time“
Zur Konstruktion und Inszenierung sozialer Identitäten
durch Schülerinnen und Schüler an einer Realschule in Köln