

Identitätspolitiken und Schule

MICHAEL KIEFER



BAUSTEIN 9



Dr. Michael Kiefer, geb. 1961 in Losheim am See, ist Islam- und Politikwissenschaftler am Institut für Islamische Theologie der Universität Osnabrück. Er ist Mitglied des geschäftsführenden Vorstands von Aktion Courage e. V. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Islam und Migration, Radikalisierungsprävention, Antisemitismus sowie der Nahostkonflikt.

In der Publikationsreihe *Bausteine* werden von Wissenschaftler*innen, Pädagog*innen und Publizist*innen pädagogische und gesellschaftspolitische Aspekte der Frage diskutiert, wie eine dem Schutz der Würde aller Menschen verpflichtete Schule verwirklicht werden kann.

Genderneutral – ja oder nein?

Wir überlassen es den Schreibenden, ob sie in ihren Artikeln von Lehrern, Lehrer_innen, Lehrer*innen, LehrerInnen oder von Lehrerinnen und Lehrern sprechen. So viel Freiheit und Vielfalt muss sein.

Impressum

© Aktion Courage e.V., Berlin 2020

Herausgegeben durch die Bundeskoordination
Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage,
in der Trägerschaft des Aktion Courage e.V.

Jede Verwertung ist ohne Zustimmung von Aktion Courage e.V. unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen, Übersetzungen und die Einspeicherung in elektronische Systeme.

ISBN 978-3-933247-76-6

Einleitung (SANEM KLEFF)	5
I. Identität	II
II. Identitätspolitik	25
III. Identitätspolitik in der Schule	33
IV. Jenseits der Identitätspolitik – alternative Konzepte	4I



Einleitung

Die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion unterscheidet den Menschen von den meisten Säugetieren. Ab dem zweiten Lebensjahr erkennen Kinder sich selbst im Spiegelbild und sprechen vom „Ich“ als handelndem Subjekt, drücken ihren eigenen Willen aus, sagen „Nein!“ Ab jetzt gibt es für sie ein „Ich“ und „die anderen“. Doch erst in den Folgejahren und in einem komplexen Prozess kann sich ein stabiles Ich-Bewusstsein ausbilden. Dieses findet Antworten auf Fragen wie: Wer bin ich? Was macht mich aus? In der Pubertät erhalten Fragen rund um das Ich und die eigene Identität einen besonders großen Stellenwert. Auf der Suche nach einem dauerhaften Selbstverständnis – ihrer Identität – probieren Jugendliche verschiedene Varianten aus. In diesem Prozess lernen sie, sich selbst als Teil einer Gruppe zu verstehen. Kinder ordnen sich mit Vorliebe Gruppen zu, deren Mitglieder sehr ähnliche oder gar identische Interessen verfolgen.

Durch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe gesellt sich zur Ich-Identität zunehmend eine Identifikation mit der Gruppenidentität. So wie bei der Entwicklung der Ich-Identität die Abgrenzung zu anderen Individuen erfolgt, so entwickelt sich auch bei der Annahme einer Gruppenidentität die Abgrenzung zu anderen Gruppen. Die Zuordnung der Individuen zu Gruppen, mit deren Mitgliedern sie bestimmte Eigenschaften teilen, erfolgt recht unterschiedlich. Menschen können in eine Gruppe hineingeboren werden und fühlen sich deshalb mit ihr verbunden. Sie können sich selbstbestimmt einer Gruppe zuordnen, zum Beispiel, weil sie wie die anderen Gruppenmitglieder Fußball spielen wollen.

Oder sie werden fremdbestimmt einer Gruppe zugeordnet, der bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden: „Du bist ein Mädchen und deshalb Mitglied des Küchenteams.“ Fremdbestimmte Zuordnung zu einer Gruppe ist auch, wenn eine Lehrkraft fragt, „Na, Fatima, was macht ihr Muslime denn an Weihnachten?“ Damit macht sie deutlich, dass Fatima aus ihrer Sicht nicht zur maßgeblichen Wir-Gruppe gehört.

Auch an Schulen gibt es zahlreiche Gruppen, denen Schüler*innen zugeordnet werden oder denen sie sich selbst zuordnen. Diese sind nicht immer statisch, sondern können sich auch neu formieren. Manche der Gruppen verstehen sich zugehörig zu größeren außerschulischen Gemeinschaften wie (sub-)kulturellen, politischen oder religiösen Bewegungen. Manche bilden mit Selbstzuschreibungen Wir-Gruppen, die sich streng von anderen abgrenzen. In anderen Fällen definieren andere, wer von den Schüler*innen welcher Gruppe zugehört. Damit betreiben sie eine in der Schule wirksame Identitätspolitik.

Die Interessen verschiedener Gruppen beziehungsweise Gemeinschaften können sehr unterschiedlich sein, sich diametral entgegensetzen und zu Reibungen und Konflikten zwischen den Gruppen führen. Auch im schulischen Alltag kommt es immer wieder zu Konflikten zwischen den verschiedenen Gruppen. Zum Beispiel, wenn diese spezifische Interessen vertreten, die mit denen anderer Gruppen im Widerspruch stehen. Die darauf folgenden Abwehrhaltungen werden als notwendige Verteidigung der eigenen Identität erklärt. Dabei ist bei allen Gruppen zu beobachten, dass sich die Aggressionen besonders massiv gegen die eigenen Mitglieder wenden können, wenn diese „von innen“ gegen

Gruppennormen verstoßen und damit vermeintlich die gemeinsame Identität bedrohen.

Das Thema Identität ist vielschichtig. Man kann es aus verschiedenen Perspektiven betrachten, deshalb beschäftigt es uns im Courage-Netzwerk auch auf vielerlei Ebenen. Im Fokus unserer bisher erschienenen Publikationen stehen problematische Aspekte von Identitätskonstruktionen, die Menschen in „Ihr“ und „Wir“ unterscheiden. Denn das mündet häufig in eine Ideologie der Ungleichwertigkeit. In den Themenheften *neuer deutscher extremismus** und *Rechtspopulismus* sowie im Baustein *Transnationaler Extremismus* setzen wir uns mit deutschen und transnationalen Bewegungen auseinander, die auf völkische und ultranationalistische Ideologien rekurrieren und die Menschen in höher- und minderwertige einteilen. Im *Handbuch Islam & Schule* und den Themenheften *Jugendkulturen zwischen Islam & Islamismus* sowie *Islam & Ich* informieren wir, welche Folgen die Identitätsangebote des Islamismus und Salafismus, die sich der Religion bedienen, haben können. Im Themenheft *Fatma ist emanzipiert, Michael ein Macho!?* geht es um Geschlechterrollen im Wandel sowie die Chancen und Risiken der Aushandlungsprozesse in einer Gesellschaft der Vielen. In unserem Baustein *Reden über Rassismus in Deutschland* werden Identitätspolitik und Identitätskonstruktionen, die sich aus Critical Whiteness und postkolonialen Ansätzen ableiten und die auf Emanzipation und Empowerment von Minderheiten zielen, kontrovers diskutiert.

Die vorliegende Publikation greift eine weitere Facette einer kritischen und konstruktiven Auseinandersetzung mit Identitäten und Identitätspolitik in schulischen Kontexten auf. Sie macht auf die problematischen Folgen von

Identitätszuschreibungen aufmerksam und fragt, welche anderen Wege eingeschlagen werden können. Den Fokus legt unser Autor Michael Kiefer dabei auf Konflikte in und mit religiösen Gruppen rund um das Thema Islam.

Im Kapitel *Identität* führt der Islamwissenschaftler zunächst in die Begriffsgeschichte ein und gewährt Einblicke in die kontroversen wissenschaftlichen Diskussionen, die sich mit Identität und Identitätskonstruktion befassen.

Das Kapitel *Identitätspolitik* befasst sich mit der Genese und verschiedenen Wirkungen von Identitätspolitiken. Neben rechtsorientierten Identitätspolitiken, die Kultur und Nation fokussieren, sowie religiös hinterlegten Identitätspolitiken, wie sie beispielsweise von islamistischen Gruppen betrieben werden, gibt es Identitätspolitiken von Minderheiten, die auf Emanzipation und Empowerment zielen.

Im Kapitel *Identitätspolitik in der Schule* beschreibt Kiefer die Schule als einen Ort vielfältiger Interaktionen, in dem verschiedene Akteursgruppen gezielt oder unabsichtlich Einfluss auf Konstruktionsprozesse von Identität ausüben. Beschrieben werden dabei auch identitätspolitische Auseinandersetzungen am Beispiel von islamistischen Gruppen.

Im Kapitel *Jenseits der Identitätspolitik – alternative Konzepte* wird mit Blick auf die Schule die Frage, ob Identität und Identitätspolitik unausweichlich sind, durch die Vorstellung von zwei Konzepten beantwortet, die ohne dichotome Wir-Gruppen-Konstellationen auskommen.

Dargestellt wird zunächst das maßgeblich von Anil Bhatti geprägte Konzept der „Ähnlichkeit“, das geeignet ist, die be-

kannten „Oppositionen von Homogenität und Alterität oder auch Identität und Alterität“ abzulösen. Denn Ähnlichkeit ist ein offener Begriff, der als Korrektiv gegen eine „gewalt-same Homogenisierung des Eigenen und die Ausbildung einer hegemonial verpflichtenden Identität“ wirken kann.¹

Das zweite Modell stammt von dem französischen Philosophen François Jullien. Er hat in *Es gibt keine kulturelle Identität* darauf hingewiesen, dass der Versuch, die Vielfalt der Kulturen in Form von Unterschieden zu behandeln, zu problematischen Ergebnissen führt. Denn dabei werden Kulturen in ihrer Identität isoliert und fixiert. Kultur – oder das, was man dafür hält – wird statisch und unveränderbar. Jullien lehnt das Konzept der „Kulturellen Identität“ deswegen ab. Kultur sei dadurch ausgezeichnet, dass sie „mutiert“ und sich ständig verändere.² Sofern man dieser Überlegung zustimmt, so Kiefer, bedarf das Konzept der interkulturellen Kompetenz, die auch in der Schule stetig eingefordert wird, erheblicher Modifikationen. Wenn Transformation und Veränderung als wesentliche Kennzeichen des Kulturellen bestimmt werden können, gibt es kein sicheres Wissen über das, was einen Menschen ausmacht. Folglich erweisen sich unsere Interpretationen, die sich auf menschliches Handeln beziehen, häufig als unzutreffende Zuschreibungen. Wir können allenfalls Ressourcen ausmachen, die Menschen im Laufe ihres Lebens an bestimmten Orten entwickelt haben. Dies kann die Sprache sein oder die Fähigkeit zu einer starken Solidarität. Genau diese Fähigkeiten gilt es, auch bei Schüler*innen zu entdecken und zu mobilisieren.

Sanem Kleff

Direktorin der Bundeskoordination von
Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage

1 Anil Bhatti et al.: Ähnlichkeit. Ein kulturtheoretisches Paradigma, in:
Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur, 36/1, S. 247.

2 François Jullien: *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*, Berlin 2017.

Identitätspolitik und Schule

Der US-amerikanische Politikwissenschaftler Francis Fukuyama und der Philosoph Kwame Anthony Appiah beziehen in der gegenwärtigen Diskussion um Identitätspolitik deutlich unterscheidbare, zum Teil entgegengesetzte Positionen. Ungeachtet der Differenzen postulieren aber beide die Unausweichlichkeit und Notwendigkeit von Identität. So forciert Fukuyama die Kreation einer „nationalen Bekenntnisidentität“, die er als wirksames Mittel gegen Demokratieverlust und eine drohende Spaltung der Gesellschaft in Stellung bringt: „Wir können uns nicht von Identität und Identitätspolitik lösen. Identität ist laut dem Philosophen Charles Taylor das »mächtigste moralische Ideal, das uns überkommen ist.«“¹ Appiah hingegen dekonstruiert Identitätspolitik und zeigt deren gefährliche Potentiale auf. Doch auch er gelangt zu einem ähnlichen Schluss wie Fukuyama: „So problematisch Identität sein mag, kommen wir doch nicht ohne sie aus. ... Soziale Identitäten mögen auf Irrtümern beruhen, doch sie geben uns Konturen, Gewohnheiten, Werte, eine Art von Sinn und Ziel.“² Mit dieser Positionierung stehen die beiden keineswegs alleine. Ein Blick auf die seit vielen Jahren mit viel Verve geführten Debatten um Identität und Identitätspolitik zeigt, dass Identität häufig als ein scheinbar unentbehrlicher Bestandteil des

1 Francis Fukuyama: *Identität. Wie der Verlust der Würde unsere Demokratie gefährdet*, Hamburg 2019, S. 192.

2 Kwame Anthony Appiah: *Identitäten. Die Fiktionen der Zugehörigkeit*, Berlin 2019, S. 59.

menschlichen Daseins verstanden wird. Man muss eine haben, hat aber mehr oder weniger große Spielräume bei der Ausgestaltung derselben. Wenn man diesen Prämissen, die durchaus hinterfragt werden können, einen Tatsachenstatus verleiht, müssen wir uns in allen gesellschaftlichen Handlungsfeldern mit Identität und deren Instrumentalisierung befassen.

Von herausragender Bedeutung ist im Kontext von Identitätskonstruktionen auch die Schule, die in einem erheblichen Ausmaß in die Ausbildung von Identitäten involviert ist. Die Schüler*innen sollen sich fragen, wer sie sind und was sie sein möchten. Sie sollen politische und religiöse Orientierungen entwickeln und diese kritisch reflektieren. Darüber hinaus ordnen sich auch Schüler*innen Gemeinschaften zu und konstruieren ein „Wir“, das im Idealfall stets eine sozial verträgliche Gestalt aufweisen sollte. Ein Paradebeispiel ist in diesem Kontext der Religionsunterricht. Schulklassen werden auf- und eingeteilt in konfessionell gebundene Bekenntnisgruppen. Hier können sie erfahren, welcher Religionsgemeinschaft sie angehören, was diese glaubt und was sie von anderen Gemeinschaften unterscheidet. Dabei geht es ebenfalls um Identitätsbildung, die folglich auch curricular verankert ist. So heißt es im Kernlehrplan für den islamischen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen: „Der bekenntnisgebundene schulische Religionsunterricht trägt zur religiösen Identitätsfindung der Schülerinnen und Schüler bei.“³

3 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Islamischer Religionsunterricht*, Heft 5026, Düsseldorf 2014, S. 11.

Zuschreibungen

Die Herausbildung von Identität und daraus abgeleiteten Gruppenidentitäten geht bekanntlich mit zugeschriebenen Eigenschaften einher, die Individuen und Gruppen kennzeichnen und damit unterscheidbar machen. Gruppenzugehörigkeit kann positiv sein, wenn sie auf der Grundlage einer eigenständigen Entscheidung entstanden ist. Auch Kwame Anthony Appiah weist drauf hin, dass Identitäten durchaus positive Effekte haben können, weil sie Konturen, Gewohnheiten, Werte, Sinn und Ziele bieten können. Ebenso können aber negative Effekte auftreten, die auch in der Schule Wirksamkeit erlangen und problematische Wir-Gruppen-Konstellationen generieren oder zumindest unterstützen können. Problematisch wird Identität in schulischen Lebenswelten insbesondere dann, wenn sie extern zugewiesen wird.

Berichte von Lehrkräften und Schüler*innen zeigen, dass externe Zuschreibungen und nachdrückliche Zuordnung von Individuen zu vermeintlich homogenen Ihr-Gruppen und damit einhergehendes „othering“ in Schulen durchaus vorkommen. Zu denken geben muss, dass solche Vorgänge teilweise auch von professionellem pädagogischen Personal befördert werden. So beklagte unlängst eine Lehrkraft auf einer Fachkonferenz, dass an ihrer Schule mit Vorurteilen ausgestaffierte Orientbilder das pädagogische Handeln maßgeblich prägen.⁴ Sie berichtete von einer Mutter, die sich weigerte, ihre 14-jährige Tochter auf eine Klassenfahrt mit-

⁴ Um eine Wiedererkennung zu vermeiden, wurden die hier angeführten Beispiele modifiziert.

fahren zu lassen. Aufgrund des Zuwanderungshintergrunds der Schülerin mutmaßte die Lehrkraft religiöse Gründe und damit verbundene patriarchale Traditionen als Ursache. Weitere Gespräche ergaben jedoch, dass die Mutter säkular orientiert war. Auslöser für ihre Weigerung waren gravierende Belästigungen eines Mitschülers gewesen.

Eine andere Lehrkraft gebrauchte im Unterricht mehrfach die Formulierung „das Land Afrika“. Dies führte bei einem Schüler ghanaischer Herkunft zu Irritationen und er wies die Lehrkraft darauf hin, dass Afrika kein Land, sondern ein Kontinent sei. Die Lehrkraft nahm diesen Hinweis nicht zur Kenntnis und sprach weiterhin vom „Land Afrika“. Dies veranlasste den Schüler zum erneuten Protest. Die Lehrkraft fühlte sich dadurch provoziert und forderte den Schüler auf, den Unterricht zu verlassen.

Unfreiwillige Vergemeinschaftung in konstruierten Gruppen sind jedoch nicht immer das Ergebnis externer Zuschreibungen. In schulischen Lebenswelten können auch Zuschreibungen, die aus einer Binnensicht erfolgen, problematische Effekte hervorbringen. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe wird mit Pflichten verbunden, deren Nichtbefolgung sanktionswürdig erscheint. So konnte in Schulen mehrfach beobachtet werden, dass muslimische Schüler*innen, die im Ramadan das Fasten strikt befolgen, andere, nicht-fastende muslimische Schüler*innen kritisierten und unter Druck setzten: „Du bist doch auch Muslim, warum fastest du nicht?“ Ein derartiges Sprechen, das konfrontativ ein bestimmtes Verhalten einfordert, kann von diesen durchaus als eine Einschränkung oder Verletzung des Selbstbestimmungsrechts empfunden werden.

I. Identität

Manche Begriffe der politischen Terminologie, die in Gesellschaft und Wissenschaft Verwendung finden, können auf eine dauerhafte und ungewöhnliche Erfolgsgeschichte verweisen. Zu diesen erfolgreichen Begriffen zählt mit Sicherheit der Begriff Identität, der seit nahezu drei Dekaden die öffentlichen, politischen und gesellschaftlichen Debatten in einer mitunter fragwürdigen Art dominiert.⁵ Ein Blick auf die Liste neuerschienener Bücher zeigt, dass die Zahl der Publikationen, die im Titel „Identität“ führen, kaum noch zu überblicken ist. Eine Stichprobe bei einem Onlinehändler listete zu diesem Thema für die Jahre 2019 und 2020 bei den deutschsprachigen Büchern insgesamt 21, die aktuell erscheinen oder zeitnah veröffentlicht werden. Eine Recherche im Katalog der Deutschen Nationalbibliothek ergab 23.012 gelistete Publikationen, die den Suchbegriff „Identität“ enthalten. Die aufgefundenen Titel zeigen, dass Identität in vielen Disziplinen – darunter Politikwissenschaft, Psychologie, Soziologie, Erziehungswissenschaft, Religionswissenschaft – ausgesprochen viel Verwendung findet. Daraus folgt allerdings auch eine Inflationierung der Bedeutungen und Konnotationen.

In pädagogischen Diskursen erscheint die Entwicklung einer Identität als ein unausweichlicher Prozess, den jeder Mensch durchläuft. Pädagog*innen unterstützen die He-

⁵ Rolf Eickelpasch, Claudia Rademacher: *Identität*, Bielefeld 2004, S. 5.

rausbildung einer konturierten personalen Identität, die durch eine Vielzahl von Selbstdefinitionen geprägt ist. Gemeinhin wird angenommen, dass dieser Prozess nie abgeschlossen ist und folglich im Laufe des Lebens immer wieder Veränderungen eintreten. Dies bedeutet, dass Identität nie statisch ist. Menschen pendeln zwischen verschiedenen, oft widersprüchlichen Identitäten hin und her und positionieren sich nur punktuell.

In politischen Diskursen hingegen wird Identität häufig als ein starres und folglich unveränderliches Konstrukt beschrieben. Klassiker in diesem Kontext sind Konzepte von Nation und Nationalkultur, die normativ festgelegte Identitäten beinhalten. Prägend ist hier die Vorstellung einer stabilen und naturhaften Identität, die wie ein Fels in der Brandung steht. Eine solche Identität ist unverhandel- und unaustauschbar. Die Zugehörigkeit zu einem Volk oder einer Nation ist ein für alle Mal festgelegt. Die Vergemeinschaftung neuer Mitglieder oder gar der Wechsel zwischen den Gemeinschaften ist explizit nicht vorgesehen.

Eine ähnliche Rigidität zeigen reaktionäre Konzepte geschlechtlicher Identität und sexueller Orientierung. Auch hier wird von einer naturhaft gegebenen Ordnung ausgegangen, in der ausschließlich zwischen Männern und Frauen mit einer eindeutigen, jeweils auf das andere Geschlecht bezogenen sexuellen Orientierung unterschieden wird. Eine Vervielfältigung von Geschlechtern und sexuellen Orientierungen gilt Vertreter*innen der Zweigeschlechtlichkeit als unerträgliche Zumutung.

Kategorisierung von Eigenschaften

Appiah weist in seinem jüngsten Buch darauf hin, dass das Reden über Identität stets ein Bündel von Problemen auslösen kann. Denn Identitäten basieren auf Kategorien, die vergeben werden. Dieser Prozess ist durch drei Merkmale gekennzeichnet:

Erstens wird überlegt, auf wen Kategorisierungen passen und auf wen sie angewandt werden können.

Zweitens „prägen Identitäten Vorstellungen des richtigen Verhaltens“.

Im dritten Schritt schließlich nehmen Konstrukte Einfluss darauf, wie wir Menschen anderer Zugehörigkeiten behandeln.

Grundsätzlich gilt, dass alle „Dimensionen der Identität bestreitbar sind“ und dass wir folglich stets auch darüber streiten, „wer dazugehört, wie die betreffenden Menschen beschaffen sind, wie sie sich verhalten und wie sie behandelt werden sollen.“⁶

Das Nachdenken und Sprechen über Identitäten im bereits skizzierten Sinne ist ein relativ neues Phänomen. Folgt man den Ausführungen von Appiah, hätte bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts niemand, der nach der Identität eines Menschen fragte, die Kategorien „*race*, Gender, Nationalität, Region oder Religion“ verwandt.⁷ Diese Begriffe kamen

6 Ebd., S. 21.

7 Barbara Diepold: Ich-Identität bei Kindern und Jugendlichen, in: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 1990/6, S. 214-221.

auch in der wissenschaftlichen Literatur der damaligen Zeit eher selten vor. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelte sich „Identität“ zu einem allseits bekannten Fachterminus. Maßgeblich beigetragen zu dieser Entwicklung hat das Werk des Psychologen Erik Homburger Erikson. In seinem Hauptwerk *Kindheit und Gesellschaft* (1950) sowie in *Identität und Lebenszyklus* (1959) taucht der Identitätsbegriff erstmals vieldeutig auf.

Nach Ansicht der Psychotherapeutin Barbara Diepold besteht Eriksons maßgebliche Leistung darin, dass er „als erster den Terminus »Identität« als systematische Grundlage verwendet, um das Leben einzelner Menschen innerhalb bestimmter Gesellschaftsgefüge zu betrachten.“⁸ Erikson versteht Identitätsbildung als ein krisenhaftes Geschehen, das sich über acht Phasen erstreckt. In diesen Phasen muss der junge Mensch viele Entwicklungsaufgaben psychosozialer Natur möglichst erfolgreich bewältigen. Viel rezipiert wurde in der Pädagogik insbesondere die „Phase V“ oder Adoleszenz. Erikson zufolge wird in dieser Phase die Ich-Identität maßgeblich entwickelt. „Ichidentität (*ego identity*) meint das Wissen darüber, wer man selbst ist und wie man in die umgebende Gesellschaft hineinpasst. Es erfordert, dass man all das, was man über das Leben und sich selbst gelernt hat, zusammennimmt und daraus ein einheitliches Selbstbild formt, eines, das die Gemeinschaft als bedeutsam anerkennen kann.“⁹

Der Weg zu einer stimmigen Ich-Identität ist jedoch sehr störanfällig. Der junge Mensch, so Erikson, braucht „Riten des Übergangs“ und klare Markierungen, um eine „Rollenverwir-

8 George Boeree: *Persönlichkeitstheorien*, online unter: http://www.social-psychology.de/do/PT_erikson.pdf, zuletzt abgerufen am 18.02.2020.

9 Barbara Diepold: Ich-Identität bei Kindern und Jugendlichen, in: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 1990/6, S. 214-221.

zung“ zu vermeiden. Auch kann sich ein Zuviel an Ich-Identität einstellen. Beispielsweise, wenn junge Menschen vollständig in einer Subkultur aufgehen und nur diese für richtig halten. Im Ergebnis kann ein Fanatismus entstehen, der ausschließlich das eigene binäre Weltbild für richtig hält und jedwede Abweichung auf das schärfste verurteilt. Eine zu schwache Identität kann dagegen dazu führen, dass Jugendliche keine eigenen Standpunkte entwickeln und von ihrer Peer-Group in allen Belangen dominiert werden. Erst wenn alle Entwicklungsaufgaben bewältigt sind und Konflikte ausbalanciert wurden, erreicht der junge Mensch die psychosoziale Tugend der „Treue“ oder „Loyalität“. Diese befähigen ihn, die Gesellschaft, in der er lebt, in einem positiven Sinne mitzugestalten.¹⁰

Der Begriff der „sozialen Identität“, der bis heute maßgeblich die identitätspolitischen Debatten prägt, wurde nach Appiah gleichfalls in den 1950er Jahren geprägt. Vorreiter war hier der US-amerikanische Soziologe Alvin W. Gouldner, der 1957 den Aufsatz *Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles*¹¹ publizierte. Gouldner legt in dieser Schrift dar, dass wir an Personen bestimmte Merkmale beobachten oder unterstellen. Die daraus abgeleiteten Kategorisierungen ermöglichen eine Einordnung in Gruppen. Eine Person ist dann zum Beispiel ein Mann, eine Frau, ein Schwarzer oder eine Angehörige einer bestimmten religiösen Gruppe. Mit diesen Überlegungen waren die Grundlagen gelegt für einen modernen Begriff von Identität, der in den folgenden Dekaden in gesellschaftspolitischen Debatten eine zentrale Rolle einnahm.¹² Seit den 1950er Jahren hat der Begriff der

¹⁰ Ebd. S. 13.

¹¹ Alvin W. Gouldner: *Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles I*, in: *Administrative Science Quarterly* 1957/3, S. 262-283.

¹² Appiah, S. 24.

Identität in zahlreichen wissenschaftlichen Feldern – so in der Politikwissenschaft, Soziologie, Pädagogik und Psychologie – Veränderungen und Erweiterungen erfahren. Anders formuliert kann hier die These aufgestellt werden, dass der Terminus der Identität in gesellschaftlichen Wandlungsprozessen neue Konnotationen aufnimmt. Was wir unter Identität verstehen, wird also von den jeweiligen komplexen sozio-ökonomischen und kulturellen Veränderungen beeinflusst. Der britische Soziologe Stuart Hall betrachtet Identität als einen Begriff, „der als »durchgestrichen« sich im Übergang der Bedeutungen formiert, zwischen seiner Aufhebung und seinem Auftauchen; der nicht mehr in alter Weise, und zugleich nicht ohne die bisherigen zentralen Fragen daran, gedacht werden kann.“¹³ Im Hintergrund steht hier eine Postmoderne, in der zumeist als stabil empfundene Lebenswelten gravierenden Veränderungen unterworfen waren. Klassenzugehörigkeit, Beruf, Nachbarschaft, Familie, Geschlechterrollen verloren an Bedeutung aufgrund eines beschleunigten Globalisierungsprozesses, der überschaubaren und lokal angelegten Beziehungsgeflechten den Garaus machte. Erprobte und sozial verankerte Identitätskonstruktionen verloren ihre Gültigkeit. Der Einzelne sah sich aufgefordert, Identität in Eigenleistung zu rekonstruieren.¹⁴ Die Soziolog*innen Rolf Eickelpasch und Claudia Rademacher merken hierzu an: „Nach der Auflösung kulturell vordefinierter Identitätsmuster wird dem Einzelnen die Verarbeitung der verschiedenen Rollen, Lebensformen und Sinnelemente zu einem Sinnnganzen als permanente Eigenleistung und Konstruktionsaufgabe zugemutet.“

13 Stuart Hall: *Ideologie, Identität, Repräsentation, Ausgewählte Schriften* 4, Hamburg 2004, S. 168.

14 Eickelpasch, Rademacher, S. 6 f.

Drei postmoderne Identitätsmodelle

Globalisierung und die damit verbundenen Prozesse der Pluralisierung, Entgarantierung und Individualisierung führten in den 1980er und 1990er Jahren zu einer Vielzahl neuer Theoriemodelle, die sich mit Identität befassten. An dieser Stelle sollen einige ausgewählte Modelle vorgestellt werden, die in den Debatten um Identität eine hohe Relevanz erlangen konnten. Für den Bereich der „postmodernen“ Sozialwissenschaften führen Eickelpasch und Rademacher drei Theoriemodelle an.

- I. Der Schweizer Soziologe Peter Gross arbeitet mit dem Begriff der „Bastelmentalität“.¹⁵ Gross geht davon aus, dass der individualisierte postmoderne Mensch sich in einer Art Baumarkt bewegt, in dem er verschiedene vorgefertigte Sinnangebote zu einem passenden Paket zusammenstellen kann.¹⁶
- II. Auch die Soziolog*innen Ronald Hitzler und Anne Horner nehmen Anschluss an das Bild des „Bastlers“. Ihrer Auffassung nach geht das individualisierte Leben mit permanenten Unsicherheiten einher. Die Lebenswelt der Menschen ist zersplittert und durch eine Vielzahl von Entscheidungssituationen gekennzeichnet. Sinnggebung ist zu einer „privaten Angelegenheit“ geworden und die Menschen sind gezwungen, sich von Situation zu Situation neu zu positionieren. Das Bild des Bastlers wählen Hitzler und Horner, weil sie

¹⁵ Peter Gross: Bastelmentalität. Ein „postmoderner“ Schwebezustand?, in: Thomas Schmid (Hg.): *Das pfeifende Schwein*, Berlin 1985, S. 63-84.

¹⁶ Eickelpasch; Rademacher, S. 11.

davon ausgehen, dass Menschen nicht die Möglichkeit haben, Sinnwelten langfristig zu gestalten. Sie sind keine Konstrukteur*innen. Vielmehr sind sie gezwungen, pragmatisch je von Situation zu Situation zu entscheiden. Der Tages- und Lebenslauf eines Bastlers ist „gleichsam eine unstete und manchmal auch unsichere Wanderung, die er durch eine Vielzahl von Sinnprovinzen unternimmt. Er ist darauf angewiesen, die Drehbücher seines Lebens selber zu schreiben, die Landkarten für seine Orientierung in der Gesellschaft selber zu zeichnen, über seine Biografie, seine Persönlichkeit, sein Selbstverständnis selber Regie zu führen.“¹⁷

- III. Weitere Modelle stammen von den Soziologen Richard Sennet und Zygmunt Bauman. Anders als bei Gross, Hitzler und Horner, die sich mit individualisierten Lebensweisen befassen, stehen bei Sennet und Baumann die negativen Folgen der sozioökonomischen Transformationsprozesse im Vordergrund. Der US-amerikanisch-britische Soziologe Richard Sennet fokussiert in seinem Werk *Der flexible Mensch*, das 1998 erschien, insbesondere die Veränderungen der Arbeitsorganisation und daraus resultierend die Verschlechterung der Arbeitsbedingungen. Wichtige Schlagwörter sind hier „Massenentlassungen, das Verschwinden von Verantwortung, die Abwälzung des Risikos auf den Einzelnen – mit einem Wort die Flexibilisierung der Arbeit ...“.

17 Ronald Hitzler, Anne Honer: Bastexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung, in: Ulrich Beck, Elisabeth Beck-Gernsheim (Hg.): *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*, Frankfurt am Main 1994, S. 311 f.

Diese führt zur Fragmentierung der Lebensgeschichte, Sinnentleerung und Destabilisierung.¹⁸

Auch Bauman geht von einem Krisenszenario aus, in dem der Prozess der Selbstkonstruktion stattfindet. Angst, Ungewissheit und Versagen müssen bei Beibehaltung einer hohen Flexibilität bewältigt werden. Um einen Umgang mit diesen Belastungen zu finden, wählen Menschen „die postmodernen Lebensstrategien des *Flaneurs*, *Vagabunden*, *Touristen* oder des *Spielers*.“¹⁹ All diese Rollen sehen keine dauerhaften Bindungen vor. Dauerhafte Netzwerke werden vermieden, um keine nachhaltigen Verpflichtungen einzugehen. Postmoderne Lebensstrategien lassen sich nach Bauman sehr gut in einer Konsumwelt realisieren, da hier keine Verbindlichkeiten bestehen. So jedoch werde Ohnmacht zementiert, da beim Konsumieren keine wirkliche Interaktion stattfindet.²⁰

18 Brigitte Neumann: *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*, unter: https://www.deutschlandfunk.de/der-flexible-mensch.700.de.html?dram:article_id=79523, zuletzt abgerufen am 18.02.2020.

19 Thomas Kron, Melanie Reddig: Zygmunt Bauman: Die ambivalente Verfassung moderner und postmoderner Kultur, in: Stephan Moebius, Dirk Quadflieg (Hg.): *Kultur: Theorien der Gegenwart*, Wiesbaden 2006, S. 363-377, online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:oi:68-ssoar-192430>, zuletzt abgerufen am 18.02.2020.

20 Ebd.



II.

Identitätspolitik

In den bisherigen Ausführungen wurde bereits deutlich, dass Identitäten – insbesondere Gruppenidentitäten – das Ergebnis von Konstruktionsprozessen sind, in denen Zuschreibungen eine zentrale Rolle spielen. Identitätspolitik ist dann gegeben, wenn wie auch immer konstruierte Identitäten zu Gegenständen politischen Handelns werden. Die Erfolgsgeschichte der modernen Identitätspolitik begann in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, Vorgängerkonzepte sind jedoch älter. Von herausragender Bedeutung ist in diesem Kontext der Nationalismus und das darin verwurzelte Konzept einer nationalen Identität.

Nationalismus

Der Politikwissenschaftler Benedict Anderson hat darauf hingewiesen, dass der Nationalismus – anders als andere Ismen – nie große Denker*innen hervorgebracht hat. Folglich gibt es „keinen Marx, keinen Hobbes und keinen Weber“, der zur Erklärung des Nationalismus herangezogen werden könnte.¹ Viele Intellektuelle betrachten den Nationalismus daher häufig mit einer gewissen Herablassung oder Verachtung. Deutlich zu spüren ist diese auch bei dem Nationalismusforscher Tom Nairn: „Nationalismus ist ... die Pathologie

¹ Benedict Anderson: *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Frankfurt am Main 1988, S. 15.

der neueren Entwicklungsgeschichte und genauso »unvermeidlich« wie die »Neurose« beim einzelnen Menschen. Im Nationalismus ist viel von derselben grundsätzlichen Zweideutigkeit angelegt, eine ähnliche Tendenz zum Abgleiten in den Wahnsinn, deren Wurzeln in der Situation der Hilflosigkeit ... praktisch auf der ganzen Welt liegen und die als weitgehend unveränderbar erscheint.“²

Die „Pathologie“ des Nationalismus ist sicherlich auch darin begründet, dass er stets jenseits des Faktischen stattfindet. Benedict Anderson definiert die Nation als „vorgestellte politische Gemeinschaft“. Ihre Mitglieder kennen einander nicht, dennoch existiert in ihren Köpfen die Vorstellung einer Gemeinschaft, die durch eine Reihe von Alleinstellungsmerkmalen gekennzeichnet ist. Es handelt sich folglich um eine Erfindung oder ein Konstrukt. Der Nationalismus vergemeinschaftet auf der Grundlage fiktiver Merkmale oder Zuschreibungen Menschen in einer Nation. Zugleich wird Menschen, die diese Merkmale nicht aufweisen, die Zugehörigkeit abgesprochen.

Darüber hinaus konstruiert eine nationalistisch ausgerichtete Ideologie asymmetrisch ausgerichtete Wir-Gruppenanordnungen. Die eigene Wir-Gruppe wird als wertvoll, authentisch und überlegen zur Darstellung gebracht, wohingegen andere Wir-Gruppen mit einer Reihe von negativen, in der Regel abwertenden Attributen versehen werden.

In der Geschichte der Moderne bildet die nationale Identität eine Grundfigur, an der sich spätere Identitätspoliti-

² Zitiert nach Anderson, S. 15.

ken orientiert haben. An dieser Stelle sei hier nur auf das Selbstverständnis der ägyptischen Muslimbrüderschaft verwiesen, die 1928 gegründet wurde und sich rasch zu einer Massenbewegung entwickelte. Grundlage des Erfolges war nicht zuletzt eine binäre Weltsicht, die einen überlegenen und authentischen Islam gegen eine dekadente, westlich geprägte Gesellschaft stellte.

„Wir und die anderen“

Identitätspolitiken sind heute vielgestaltig und in nahezu allen politischen Lagern vorfindbar. Zwei aktuelle Beispiele aus entgegengesetzten Lagern sollen hier als Beleg dienen.³

Für die islam- und einwanderungsfeindliche bürgerliche Rechte in Europa sei auf ein Buch von Alain Finkielkraut verwiesen. In *L'identité malheureuse*⁴ versucht sich der viel rezipierte französische Intellektuelle als Identitätsbeschwörer und behauptet mit düsteren Prophezeiungen das Ende einer französischen Hochkultur, in der Montaigne, Pascal, Voltaire und Rousseau zu Hause waren. Das, was er als die Ursachen für den Niedergang ausmacht, ist schnell benannt: Frankreich, eine noch bis in die 1970er Jahre homogene Nation, habe sich von einer Kulturnation in ein Land von Unterhaltungsindustrie, Kopftüchern, Pluralismus, Flegelhaftigkeit und Gleichmacherei verwandelt. Heute fühle sich der Franzose inmitten zahlreicher Einwanderer*innen fremd auf eigenem Boden.

³ Die nachfolgenden Ausführungen wurden einem Vortrag entnommen, den ich 2014 auf dem IX. *Zukunftsforum Islam* in Brühl gehalten habe. Online unter: http://www.kiefer-michael.de/mediapool/10/108594/data/In_den_Sch_tzengr_bensystemen_der_Identit_tspolitik_neu.pdf.

⁴ Alain Finkielkraut: *L'identité malheureuse*, Paris 2013.

Ein weiteres Beispiel für eine zeitgenössische Identitätspolitik bietet die neosalafistische Mobilisierung, die insbesondere von 2013 bis 2017 eine große Anhängerschaft gewinnen konnte. Im Zentrum ihrer Weltdeutung steht gleichfalls ein Dekadenzszenario: Die Mehrheit der heutigen Muslim*innen habe den Pfad der Tugend und Rechtleitung, der durch den Koran, die Sunna und Prophetengefährten vorgegeben sei, verlassen. Deshalb befände sich der Islam allerorts in der Bredouille. Um diesen unwürdigen Zustand zu beenden, müsse man schleunigst zur religiösen und gesellschaftlichen Praxis der Altvorderen zurückkehren und hierbei *en passant* die Ungläubigen bekämpfen.

Die strukturelle Semantik, die beiden Dekadenzszenarien zugrunde liegt, ist alt und kann als ein Grundmuster von Identitätspolitiken angesehen werden. Es ist die bipolare Anordnung von „Wir und die anderen“. Beide Gruppen sind das Ergebnis eines narrativen Konstruktionsprozesses, der auf die Produktion einer vereinheitlichten, sicheren und kohärenten Identität abzielt. Im Resultat erscheint das Wir in einer positiven Selbstinszenierung, die zugleich ein negatives Anderssein konstruiert. Klassiker in diesem Kontext sind auf der einen Seite die bereits angeführte nationale Identität und auf der anderen Seite emanzipatorische Ansätze, die unter anderem auf die Bildung bisher abgewerteter geschlechtlicher oder ethnischer Identitäten zielen.

In den bisherigen Ausführungen wurde deutlich, dass eine Identitätspolitik, die mit bipolaren Gruppenanordnungen arbeitet, zugleich vergemeinschaftet und ausgrenzt. Identitätspolitik kann daher Teil von Unterdrückung und Herrschaftssicherung sein. Sie wurde in den vergangenen sechs Dekaden aber auch als probates Mittel der Emanzipation verstanden.

Stuart Hall: Zwei Formen von Identitätspolitik

In Anlehnung an Stuart Hall können wir seit der Mitte des 20. Jahrhunderts zwei Typen von Identitätspolitik unterscheiden. Der Beginn der Identitätspolitik I⁵ reicht zurück bis in die frühen Tage der Dekolonisierung. Das wichtigste Manifest des antikolonialen Befreiungskampfes ist ohne jede Frage Frantz Fanons furios verfasstes Werk *Die Verdammten dieser Erde*, das 1961 in Paris erschien. Niemand geringeres als Jean-Paul Sartre führt in den Text ein. Er beginnt mit der Feststellung, dass für eine lange Zeit die Unterscheidung zwischen „Menschen und Eingeborenen“ gegolten habe. Doch damit sei es nun vorbei. Der Kolonisierte habe sich auf eine leidenschaftliche Suche begeben. Ziel sei die Wiedererringung der ursprünglichen Sprache und Kultur sowie die Befreiung vom kolonialen Joch.

Bereits hier ist das Grundmuster einer auf Emanzipation angelegten Identitätspolitik zu erkennen. Der „Eingeborene“ beginnt, negative Zuschreibungen positiv umzudeuten und generiert hierbei ein neues Kollektiv (Nation). Dieses Muster, das die Ideologien aller revolutionären antikolonialen Bewegungen maßgeblich kennzeichnete, kann insbesondere in den Texten der späteren Black-Power-Bewegung herausgelesen werden. Hier ist von der „Kolonie im Mutterland“ die Rede und man spricht – so der Soziologe Jens Kastner – „durchgängig und selbstverständlich“ von „unserem Volk“ und folglich von der „schwarzen Nation innerhalb einer Nation“.⁶

5 Jens Petz Kastner: „Kein Wesen, sondern Positionierung“ *Zur Geschichte der Identitätspolitik*, in: ARRANCA!, 2000/19, S. 6-11; Linda Supik: *Dezentrierte Positionierung. Stuart Halls Konzept der Identitätspolitiken*, Bielefeld 2005, S. 15.

6 Kastner 2000.

Stuart Hall gelangte auf Grundlage der Beobachtung Schwarzer Aktivist*innen im Großbritannien der Nachkriegszeit zu einem vierschrötigen Modell von Identitätspolitik, das hier in einer verkürzten Aufzählung wiedergegeben werden soll:⁷ 1. Eine markierte oder marginalisierte Gruppe solidarisiert sich. 2. Die Gruppe nimmt das oder die Stigmatisierungsmerkmale auf und transformiert sie in positive Merkmale. 3. Die Gruppe setzt die neugewonnenen Merkmale als zentral (Vereinheitlichung). 4. Es wird eine Front gegenüber den anderen gebildet. Es liegt auf der Hand, dass eine so vollzogene Identitätspolitik erhebliche Risiken in sich birgt. Bereits Fanon hatte darauf hingewiesen, dass die Ideologie einer antikolonialen Bewegung durchaus zum „Schmalspurfaschismus“ degenerieren könne. Anschauungsmaterial hierfür bieten aus postmoderner Perspektive die mitunter gewaltförmigen Neostämme.

Nach Zygmunt Bauman kann die Angst der Menschen vor einer scheinbar regellosen Welt, die keine Sicherheit und Gemeinschaft bietet, den Nährboden für Gewalt bereiten. Eickelpasch und Rademacher nennen hierfür zwei Gründe: Erstens seien heutige Gemeinschaften erheblich flüchtiger und durchlässiger als vormoderne Gemeinschaften. Dies habe unscharfe Unterscheidungen zwischen dem Wir und den anderen zur Folge. Die Neostämme der Postmoderne (unter anderem Lebensstilgruppen, Gangs, und Jugend Szenen) seien deshalb gezwungen, das „Freund/Feind und Innen/Außen-Schemata“⁸ – kurzum: die Andersartigkeit des anderen in Permanenz zu bearbeiten. Dieser mühsame Prozess könne die Versuchung nähren, sich einer Fremd-

7 Supik, S. 71 ff.

8 Eickelpasch, Rademacher, S. 52 f.

gruppe mit Gewalt zu entledigen. Zweitens hätten die Neostämme in einer Medien- und Informationsgesellschaft das außerordentlich starke Bedürfnis nach Aufmerksamkeit. Dies könne zu zwanghaften, aufdringlichen und mitunter gewalttätigen Selbstemblematisierungen führen.⁹

Die Kritik an den alten Formen der Identitätspolitik und insbesondere an essentialistischen Identitätskonzepten führte zu einer Reihe von Neupositionierungen in den 1990er Jahren. Insbesondere Hall kritisierte die an Fanon orientierten Politikformen als unhistorisch. Die Vorstellung eines gemeinsamen Erfahrungshorizonts – oder anders formuliert: die Präsentation von Afrika als einem einheitlichen gesichtslosen Gebilde – führe zur Nichtung aller sozialen, regionalen und kulturellen Differenzen. Hall forderte dazu auf, das Denken über Identität „strategisch und standpunktbezogen zu erneuern.“ Im Gegensatz zur vorherrschenden Semantik könne man nicht an einem Identitätsbegriff festhalten, der von einem stabilen Kern ausgehe. Stattdessen müsse konstatiert werden, dass Identitäten niemals einheitlich seien. Folglich sind für Hall kulturelle oder ethnische Identitäten lediglich Identifikationspunkte oder Nahtstellen, die innerhalb der Diskurse generiert werden. Sie seien kein Wesen, sondern Positionierung. Folglich müsse eine erstrebenswerte Identitätspolitik 2 „Ähnlichkeiten/Kontinuitäten als auch Differenzen/Brüche in den ökonomischen und kulturellen Situationen miteinbeziehen“.¹⁰

Doch was bedeutet dies für eine auf Emanzipation zielende Politik? Wie verhält es sich mit dem Wir und unter welchen Bedingungen und wie kann Identität eingesetzt wer-

9 Ebd.

10 Kastner 2000.

den? Mit Blick auf die Integrations- und Islamdiskurse der vergangenen 15 Jahre scheinen positive Antworten jenseits des gegenwärtigen Schützengrabensystems kaum möglich. Vor allem die Islamdebatte zeigt, dass Identitätspolitik von „oben“ und „unten“ zu einer erheblichen Verengung des Blickfeldes führen können. Fokussiert wird dann nur noch das gemutmaßte Religiöse. Religion wird zum zentralen und dauerhaften Merkmal erklärt und Zuwanderer*innen erfahren eine umfassende Islamisierung bzw. Überislamisierung. Viele junge Muslim*innen reagieren auf diese und die damit verbundenen negativen Zuschreibungen mit der Entwicklung neuer Identitätsmuster, die wiederum als Umdeutung negativer Anwürfe betrachtet werden können. Resultat ist eine Gegenüberstellung von Wir-Gruppen. Die Aufstellungen erfolgen häufig nach den dichotomen Grundmustern säkular aufgeklärte Zivilgesellschaft *versus* rückständige Muslim*innen oder, in der umgepolten Variante, aufrechte Muslim*innen gegenüber einer dekadenten Mehrheitsgesellschaft. Diese Anordnungen, die in zahlreichen Variationen zu beobachten sind, bergen ein erhebliches desintegratives Potential. Angesichts dieser Fakten und vor dem Hintergrund des Scheiterns einer auf Emanzipation setzenden Identitätspolitik sollte ernsthaft erwogen werden, das Schützengrabensystem der Identitätspolitik dauerhaft aufzugeben.

III.

Identitätspolitik in der Schule

Die dichotomen Grundmuster säkular aufgeklärte Zivilgesellschaft *versus* rückständige Muslim*innen oder, in der umgepolten Variante, aufrechte Muslim*innen *versus* dekadente Mehrheitsgesellschaft, haben längst auch die Schule erreicht. Dies zeigte sich 2018 und 2019 auch in der Diskussion um ein Kopftuchverbot für Mädchen unter 14 Jahren in Nordrhein-Westfalen. Ausgelöst wurde die Debatte durch die Ankündigung einer Gesetzgebungsinitiative des nordrhein-westfälischen Integrationsministeriums. Begründet wurde das Vorhaben unter anderem mit der Behauptung, ein Kopftuch sexualisiere Kinder. Unter anderem wegen verfassungsrechtlicher Bedenken wurde das Vorhaben zwischenzeitlich zurückgenommen. Diese Entscheidung erspart den Schulen mit Sicherheit eine Reihe von Konfliktsituationen, die möglicherweise zwischen Lehrkräften, Eltern und Schüler*innen stattgefunden hätten. Bedenklich muss jedoch stimmen, dass auch pädagogische Fachkräfte und deren Interessensorganisationen ein gesetzliches Verbot von Kopftüchern teils vehement befürworteten. So plädierte der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, Heinz-Peter Meidinger, entschieden für ein Verbot.¹ Denn dieses würde dazu beitragen, Diskriminierung und Mobbing

¹ Tagesschau.de: *Lehrerverbände für Kopftuchverbot*, unter: <https://www.tagesschau.de/inland/kopftuchverbot-107.html>, zuletzt abgerufen am 18.02.2020.

aus religiösen Gründen zumindest tendenziell den Boden zu entziehen. Ferner forderte er, eine „bewusste Demonstration religiöser Symbole bei religionsunmündigen Kindern“² zu unterlassen. Ähnlich argumentierte auch die Vorsitzende des Deutschen Philologenverbandes, Susanne Lin-Klitzing. Es dürfe in einer Demokratie keine Unterordnung des einen Geschlechts unter das andere geben. „Ein Kopftuch kann aber als Symbol dafür verstanden werden und hat deshalb im Unterricht nichts zu suchen.“³

Diese Aussagen deuten auf eine ganze Reihe negativer Zuschreibungen hin, die im schulischen Kontext offenkundig von Lehrkräften gegenüber muslimischen Schüler*innen und deren Eltern vertreten werden. Versucht man, Positionierungen, die in der Debatte vorgenommen werden, zu klassifizieren, können folgende konstruierte Gruppenmerkmale angeführt werden:

Muslim*innen zwingen Mädchen unter 14 Jahren dazu, ein Kopftuch zu tragen.

Muslim*innen sexualisieren ihre Kinder durch den Zwang, ein Kopftuch zu tragen.

Muslim*innen befürworten die Unterordnung eines Geschlechts unter ein anderes. Das Kopftuch ist ein Symbol dieser Haltung.

² Zitiert nach ebd.

³ Zitiert nach ebd.

Muslim*innen instrumentalisieren religionsunmündige Kinder als Träger fragwürdiger religiöser Symbole.

Muslim*innen, die das Tragen des Kopftuchs befürworten, haben eine problematische religiöse Orientierung, die durchaus als islamistisch betrachtet werden kann.

Folgt man diesen Konstruktionen, erscheint ein 13-jähriges muslimisches Mädchen, das in der Schule ein Kopftuch trägt, als ein vollständig fremdbestimmtes Kind, das als Opfer religiös konnotierter patriarchaler Traditionen angesehen werden muss. Dass 13-jährige Mädchen, die sich in der Pubertät befinden, eine eigenständige Entscheidung für das Tragen eines Kopftuchs treffen können, mitunter auch ausdrücklich gegen den elterlichen Willen, ist in dieser Perspektive nicht vorgesehen und wird daher negiert. Hierdurch droht jedwede differenzierte Betrachtung der individuellen Situation einzelner Schüler*innen verloren zu gehen.

Muslimische Kinder und ihre Familien sind folglich auch in der Schule Gegenstand einer Identitätspolitik, die Motive, Absichten und Haltungen konstruiert und diese dann zu Gruppenmerkmalen erhebt, die für alle muslimischen Kinder und ihre Verwandten Geltung beanspruchen. Anders formuliert werden muslimische Kinder in einer Gruppe vergemeinschaftet, die durch eine Reihe von negativen Merkmalen gekennzeichnet ist. Muslimische Kinder, die aufgrund ihrer Kleidung als solche zu erkennen sind, können dann unter einem besonderen Fokus stehen.

Derzeit gibt es keine Studien, die aufgrund einer ausreichenden Datenmenge valide und verallgemeinerungsfähige Aussagen zu Konflikten um das Kopftuch in schulischen Kontexten zulassen. Jedoch gibt es Beobachtungen, die

zeigen, dass religiös konnotierte Bekleidung in Schulen Konflikte auslösen kann. Exemplarisch sei hier auf einen Vorfall verwiesen, der sich an einer Realschule ereignete, die seit vier Jahren an einem Präventionsprojekt teilnimmt.⁴

Beispiel Clara

Clara ist 15 Jahre alt. Sie besucht seit vier Jahren die Realschule. Clara ist eine unauffällige Schülerin, die in den vergangenen Jahren durchweg gute Noten erzielte und bei den Lehrkräften beliebt war. Nach den Sommerferien erscheint Clara völlig verhüllt in der Schule und teilt mit, sie sei zum Islam übergetreten. Die meisten Lehrkräfte, die Clara bislang unterrichtet haben, sind irritiert. Einige zeigen sich entsetzt und geben ihrem Unmut im Kollegium umfänglich Ausdruck. Bei einer Lehrkraft geht die Empörung so weit, dass sie im Lehrer*innenzimmer ankündigt, sie werde Clara nicht unterrichten, wenn die Schülerin nicht von der islamischen Bekleidung Abstand nähme. Der „Fall Clara“ sorgt für hektische Aktivitäten in der Schule. Die Eltern, die sich gerade im Trennungsprozess befinden, werden umgehend eingeladen und mehrere Lehrkräfte und auch die Schulsozialarbeit drängen Clara in Gesprächssituationen, auch ohne Ankündigung. Zahlreiche Gerüchte kursieren in der Schule. Einige mutmaßen islamistische Hintergründe. Kolportiert wird ferner, Clara habe einen deutlich älteren muslimischen Mann kennengelernt, der sie zur Heirat überredet habe. Anschließende Recherchen können jedoch keine Belege dafür liefern. Darüber hinaus zeigt sich nach kurzer

⁴ Die Schule ist dem Autor bekannt. Um die Anonymität zu wahren und eine Wiedererkennung zu vermeiden, wurden die Umstände modifiziert, ohne die Abläufe und Vorkommnisse zu verzerren.

Zeit, dass Clara die Verschleierung abnimmt und wieder in ihrer bisher gewohnten Kleidung in Erscheinung tritt. Auch eine mehrtägige Klassenfahrt ins Ausland verläuft ohne Vorfälle. Clara ist in alle Aktivitäten der Klasse involviert und verzichtet auf ihre islamische Bekleidung.

Die skandalisierende und alarmistische Vorgehensweise einiger Lehrkräfte lässt in diesem Fall durchaus die Annahme zu, dass die gemutmaßten „islamischen“ oder gar „islamistischen“ Hintergründe das eigentliche Skandalon bilden. Hätte die Schülerin eine andere auffällige Performance gewählt oder wäre sie mit einem anderen problematischen Verhalten aufgefallen (zum Beispiel Diebstahl oder Drogenkonsum), wäre man vermutlich mit mehr Gelassenheit und Professionalität vorgegangen. Auch hätte der „Fall“ bei weitem nicht eine so hohe Aufmerksamkeit in der Schulöffentlichkeit gefunden. Die hektischen Aktivitäten der Lehrkräfte vermitteln zwei Botschaften, die sich an unterschiedliche Adressat*innen richten. Clara wird unmissverständlich deutlich gemacht, dass ihre Religionswahl als Problem wahrgenommen wird. Darüber hinaus wird die Eigenständigkeit ihrer Entscheidung in Frage gestellt. Es werden unbekannte Muslim*innen im Hintergrund vermutet, die eine mögliche Krisensituation der Jugendlichen (Trennung der Eltern) ausgenutzt haben könnten. Dies trifft insbesondere auf das Heiratsszenario zu: Ein älterer muslimischer Mann verführt eine minderjährige Schülerin. Das hektische Vorgehen und die angestellten Mutmaßungen haben darüber hinaus aber auch Auswirkungen auf die muslimischen Mitschüler*innen in Claras Klasse. Sie können durch das Vorgehen erfahren, dass ihre Religion als problematisch wahrgenommen wird und dass manche Muslim*innen Normen oder Werte vertreten, die mit den

Standards der Mehrheitsgesellschaft nicht in Übereinstimmung zu bringen sind. Pointiert formuliert könnte man auch behaupten, die muslimischen Mitschüler*innen von Clara machen die Erfahrung, dass sie nicht ganz in diese schulische Lebenswelt hineinpassen. Denn offensichtlich sehen sie sich leicht des Verdachts ausgesetzt, sie würden die Regeln und Werte der dominanten Wir-Gruppe – der auch weitgehend die Pädagog*innen angehören – nicht teilen. Die Konstruktion „des Muslims“ beruht auf einer Klassifikations- und Bezeichnungspraxis, in denen Hierarchie und Macht eine große Rolle spielen. Die dominante Gruppe, zu der die Lehrkräfte gezählt werden können, setzt sich selbst ins Zentrum und definiert Normalität und Abweichung. Nichtzugehörige laufen hierdurch Gefahr, an den Rand zu geraten und marginalisiert zu werden.

Aktivitäten, die mit Zuschreibungen sowie Wir-Gruppenbildungen und -anordnungen einhergehen, können nicht nur bei den wirkmächtigen und dominanten Wir-Gruppen in schulischen Kontexten beobachtet werden. Gemäß der von Stuart Hall beschriebenen Identitätspolitik 1 gibt es auch Versuche einer auf „Gegenwehr“ ausgerichteten Identitätspolitik, die bei markierten oder marginalisierten Gruppen Solidarität einfordert, mögliche Stigmatisierungsmerkmale in positive Merkmale transformiert, Gruppenzugehörigkeiten (Vereinheitlichung) konstruiert und schließlich eine Front gegenüber anderen Wir-Gruppen generiert. Identitätspolitische Aktivitäten, die diesem Muster entsprechen, können auch an der Schule beobachtet werden.

Als Beispiel sei hier ein weiterer „Fall“ angeführt, der sich 2018 an einem Berufskolleg ereignete. Auch dieser Fall wurde modifiziert, um eine Wiedererkennung auszuschließen.

Beispiel Mahir

Mahir besucht seit gut einem Jahr ein Berufskolleg, um dort die Fachoberschulreife nachzuholen. Den ersten Bildungsweg musste er abbrechen, da sein provokantes und mitunter auch gewalttätiges Verhalten zur Ausschulung geführt hatte. Auch an der neuen Schule häufen sich Probleme. Mahir stört immer wieder mit provokanten Behauptungen den Unterricht. Vor allem im Politikunterricht wird er nicht müde, zu konstatieren, dass „der Westen“ „die Muslime“ stets schlecht behandle. Dies könne auch in den Medien täglich beobachtet werden. Allerorten würden Muslim*innen aufgrund ihrer Religion unterdrückt. Besonders dramatisch sei es in Afghanistan und Syrien. Der „Islamische Staat“ sei in Wirklichkeit eine Erfindung „der Juden“.

Mahir ist auch außerhalb der Unterrichtszeiten gegenüber seinen Mitschüler*innen sehr aktiv. Er wirbt offensiv für den Islam und die Einhaltung der religiösen Gebote. Die Da'wa, die Einladung zum Islam, hält er für eine wichtige Pflicht. Muslim*innen müssten zusammenhalten, da sie auch in Deutschland Repression und Ausgrenzung erfahren würden. Einige Mitschüler*innen sind von Mahirs aufdringlicher Performance genervt. In einem Fall kommt es sogar zu einer körperlichen Auseinandersetzung, die zu erneuten Sanktionen gegenüber Mahir führt. Im Kontext dieser Maßnahmen muss Mahir auch ein Gespräch mit dem Schulleiter und der Bildungsgangleiterin führen. Mahir zeigt sich in keiner Weise einsichtig, verteidigt vielmehr seine Aktivitäten und kontextualisiert diese als Teil der Auseinandersetzung der unterdrückten Muslim*innen mit den herrschenden Nichtmuslim*innen. Darüber hinaus stellt er gewagte historische Vergleiche an: Muslim*innen seien heu-

te in der gleichen Situation wie „die Juden“ in der NS-Zeit. Doch anders als „die Juden“ würden die Muslim*innen sich zur Wehr setzen. Dies sei ohne jede Frage ihr gutes Recht.

Die aufgeführten Beispiele zeigen, dass in schulischen Kontexten negative Zuschreibungen und Vergemeinschaftungen vorkommen, die durchaus auch in dichotome Wir-Gruppenanordnungen münden können. Ohne jede Frage ermöglichen sie jedoch keine allgemeingültigen Aussagen zum Thema Identitätspolitik an Schulen.

Im letzten Teil dieses Bausteins soll der Frage nachgegangen werden, ob es Konzepte gibt, die dichotome Wir-Gruppenanordnungen verhindern können.

IV.

Jenseits der Identitätspolitik – alternative Konzepte

Die Begriffe Identität, Identitätspolitik und Differenz konnten in verschiedenen Wissenschaften und gesellschaftlichen Handlungsfeldern eine enorme Konjunktur entfalten. Die Auseinandersetzungen um Toleranz, Akzeptanz und Verständigung basieren häufig „auf der stillschweigenden Prämisse eines Dualismus von Identität und Toleranz“.¹ Nachfolgend sollen zwei Modelle skizzenhaft vorgestellt werden, die ohne diesen Dualismus und daraus resultierende Gruppenzugehörigkeiten auskommen.

Ähnlichkeit und Ambiguität

Das erste Modell stammt von den Literaturwissenschaftler*innen Anil Bhatti, Dorothee Kimmich, Albrecht Koschorke und Jürgen Wertheimer sowie dem Historiker Rudolf Schlögl. Die Autor*innen gehen in ihrer Schrift *Ähnlichkeit. Ein kulturtheoretisches Paradigma* von der Prämisse aus, dass es nicht nur ein Denken in Differenzen gibt, sondern auch eine Philosophie des „sowohl als auch“ oder der „Ähnlichkeit“.² Das Konzept der Ähnlichkeit kann auf eine lange Tradition verweisen. Es findet sich sowohl in der klassischen Philosophie, so bei Platon, Thomas von Aquin und Gottfried Wilhelm Leibniz, aber auch im magischen Denken.³

1 Anil Bhatti et al, S. 234.

2 Ebd. S. 235.

Moderne Konzepte von Ähnlichkeit beziehen sich unter anderem auf den Philosophen Ludwig Wittgenstein, der den Begriff der „Familienähnlichkeit“ geprägt hat sowie auf den Kunsthistoriker Aby Warburg und den Philosophen Fritz Mauthner.

Nach Auffassung der Autor*innen kommt dabei insbesondere Mauthner eine herausragende Bedeutung zu, da dieser den Begriff der Ähnlichkeit mit „hochaktuellen Überlegungen zur Funktionalität des Ungefährten verbinde“.⁴ „Unsere ganze Klassifikation der Natur, also unsere ganze Sprache ist gegründet auf das wechselnde Spiel von Ähnlichkeiten ... Dabei möchte ich aber behaupten, daß diese bloße Ähnlichkeit, d. h. die wissenschaftliche oder mathematische Unvergleichlichkeit der Dinge erst unser Sprechen oder Denken möglich gemacht hat, daß also erst die Lücken unserer Vorstellungen, die Fehler unserer Sinneswerkzeuge unsere Sprache gebildet haben. Würde unser Gehirn von Natur auch nur annähernd so genau arbeiten wie Mikroskope, Präzisionsthermometer, Chronometer und andere menschliche Werkzeuge, würden wir von jedem Einzelding ein so scharfes Bild auffassen und im Gedächtnis behalten, dann wäre die begriffliche Sprache vielleicht unmöglich ... Im Ernst, die ganze Begriffsbildung der Sprache wäre nicht möglich, wenn wir nicht unter lauter lückenhaften Bildern umhertappten, eben wegen der Lückenhaftigkeit die Ähnlichkeit überschätzten und so aus der Not eine Tugend machten.“⁵

3 Ebd. S. 240.

4 Ebd. S. 243.

5 Ebd. S. 243.

Ähnlichkeit stellt hier folglich nicht eine unpräzise, unaufgeklärte Verbindung dar. Vielmehr bildet Ähnlichkeit die „Voraussetzung für Sprachgebrauch“ und Begriffsbildung überhaupt. Mauthners Überlegungen und eine hieraus ableitbare Heuristik finden sich heute mit der Fuzzylogik in der Technikentwicklung ebenso wie in den Kognitionswissenschaften (kognitive Schemata) wieder. Darüber hinaus ermöglichen sie auch einen anderen Blick auf die Phänomene Migration, Integration, Inklusion und Exklusion. Die Betonung von Differenz und Alterität produziert eine Andersheit, die sich als beständiges Problem erweist. Das Konzept der Ähnlichkeit dagegen vermeidet Dichotomien. Vielmehr versucht es, Überlappungen und Abstufungen in kulturellen Zusammenhängen zu identifizieren und zu verstehen. „Ähnlichkeitsbeziehungen sind Unschärferelationen, die nicht auf logische Operationen mit diskreten Begriffen setzen, sondern eher geschulte Beobachtung, trainierte Aufmerksamkeiten, Erfahrung, Material und Praktiken einsetzen.“ Ähnlichkeit ist immer ein „unscharfer“ und „relationaler Begriff“, der Vereindeutigung ausschließt.[§]

Zudem lässt das Konzept der Ähnlichkeit Ambiguität zu. Diese ist eine wichtige Voraussetzung für Ambiguitätstoleranz. Der Begriff steht dem Islamwissenschaftler Thomas Bauer zufolge für die Fähigkeit, Mehrdeutigkeiten, unlösbare Widersprüche und Ungewissheiten auszuhalten.⁶ Dies bedeutet auch, dass man nicht der Versuchung unterliegt, alles erklären und verstehen zu müssen oder zu allem eine Meinung zu haben. Beispielsweise sind die Ursachen von

§ Ebd. S. 243.

⁶ Thomas Bauer: *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*, Ditzingen 2018, S. 96.

Flucht und Migration in der Regel hochkomplex und folglich kompliziert. In der Integrationsdebatte jedoch, so scheint es, ist Wissenschaft nicht gefragt. Jede*r ist Expert*in und fühlt sich berufen, eindeutige politische Positionen zu beziehen. Ähnlich verläuft auch die Islamdebatte. Hier gibt es allerorts ausgewiesene Expert*innen. Wer braucht hier noch akademisch ausgebildete Islamwissenschaftler*innen?⁷

Zusammengefasst ist Ähnlichkeit nach Bhatti und Kim-mich ein Konzept, „das die bekannten Oppositionen wie etwa die von Homogenität und Heterogenität oder auch Identität und Alterität ablösen oder ergänzen kann.“[¥] Sie wirkt in beide Richtungen als ein Korrektiv, das Diskurse offenhalten kann und problematische Positionierungen verhindert. Nach diesen zunächst erkenntnistheoretischen Überlegungen ist es an dieser Stelle durchaus lohnend, erneut das Beispiel von Clara aufzugreifen. Die Schülerin nutzte eindrucksvoll Kleidungsstücke, die in der öffentlichen Debatte häufig als eindeutige Indizien für eine islamistische Haltung betrachtet werden. Ein Teil der Lehrkräfte ist offenkundig nicht in der Lage, diese Symbolik und das hinterlegte Bewertungssystem kritisch zu hinterfragen. Stattdessen wird in einem unmittelbaren und reaktiven Modus identifiziert, klassifiziert, bewertet und gehandelt. Im Fazit bedeutet dies: Clara ist nun eine Muslimin, die Gefahr läuft, äußerst problematischen Ansichten anzuhängen. Hätten die pädagogischen Kräfte, angelehnt an das Konzept der Ähnlichkeit, eine Zwischenposition bezogen, hätten sie darauf verzichtet, mit messerscharfen Begriffen und schnellen Schlussfolgerungen ein abgeschlossenes Bild der Schülerin zu entwerfen. Stattdessen hätten sie mit Bedacht zunächst

⁷ Ebd. S. 89.

[¥] Bhatti et al. s.247.

genaue Beobachtungen durchgeführt. Der Verzicht auf unmittelbares Verstehen und Interpretieren und damit auf Machtausübung kann Unschärfen hervorbringen, die erste Impulse für einen fruchtbaren Dialog ermöglichen, der ohne Konfrontation, Widerstand und Unterwerfung auskommt und vielmehr von Offenheit und Respekt gekennzeichnet ist. Beide Prämissen schaffen Raum für die Erkundung von Motiven, Wünschen und Hoffnungen der Schülerin.

No Man's Land

Gerade im Bereich sozialer und kultureller Inklusion und Exklusion kann sich Ähnlichkeit als nützlich erweisen, die Mehrdimensionalität von Phänomenen in der ganzen Bandbreite zu erkennen. Dabei geht es nicht um die Differenz von „eigen und fremd“, sondern um Zwischenpositionen, die zugleich ein Innen und Außen umfassen. Der Soziologe Georg Simmel entwickelte diesen Zusammenhang zu einer Typologie des sozialen Raumes: „Er spricht von »leeren Räumen«, »Grenzwüsten«, oder auch von »neutralen Räumen«, die moderne Menschen um sich schaffen würden.“⁸ Diese seien wie eine Art „No Man's Land“, in denen sich gut über Lebensformen verhandeln ließe. Man müsse sich nicht verstehen und interpretieren, sondern nur tolerieren. Anders formuliert: Jede*r ist hier fremd und befindet sich in einer Zwischenposition. Diese Zwischenposition ist die Voraussetzung für einen machtfreien Raum, in dem sich fruchtbare Ähnlichkeitsbeziehungen entfalten können. Das Beispiel Clara zeigt, dass Ähnlichkeit durchaus wichtige Impulse für die pädagogische Praxis in der Schule geben

8 Ebd. S. 247.

kann. In schulischen Lebenswelten, die durch eine hohe Heterogenität gekennzeichnet sind, kann insbesondere das Konzept des No Man's Land zu einem neuen Verständnis schulischer Lebensräume führen. Niemandsland bedeutet, dass der Klassenraum als ein neutraler Raum angesehen wird, in dem sich Schüler*innen und Lehrkraft aufhalten. Alle sind in gewisser Hinsicht Fremde, die sich mit Respekt und Rücksicht behandeln. Die Beziehungsverhältnisse sind nicht fremdbestimmt geordnet, sondern müssen stets neu ausgehandelt werden. Die Anwesenden müssen sich nicht ständig verstehen und interpretieren. Der Raum ist gekennzeichnet durch eine hermeneutische Abstinenz. Gefordert ist einzig Toleranz oder, präziser, eine Ambiguitätstoleranz, die Widersprüche und Mehrdeutigkeiten zulässt. Hierzu gehört sicherlich auch eine Haltung bei allen Akteur*innen, ein Schwarz-Weiß-Denken zu vermeiden. Ebenso beruhen Betrachtungen von Unterrichtsgegenständen zumeist auf unvollständigen Eindrücken. Daher überwiegen die mehr oder weniger „grauen Töne“. Vieles bleibt mehrdeutig und muss nicht in feste Kategorien aufgelöst werden.

Ressource statt Identität

Das zweite Konzept, das hier angeführt werden soll, stammt von dem französischen Philosophen und Sinologen François Jullien. Dieser betrachtet Debatten und Diskurse, in denen eine kulturelle Identität gefordert wird, gleichfalls aus einer sehr kritischen Distanz. Er hat daher ein alternatives Modell entwickelt, in dem die Begriffe „Abstand“ statt „Differenz“ und „Ressource“ statt „kulturelle Identität“ eine zentrale Rolle einnehmen.

Als Einleitung und Einstieg in die Identitätsproblematik befasst sich Jullien zunächst mit dem Begriffsdreieck: „das

Universelle, das Gleichförmige, das Gemeinsame“.⁹ Das Universelle habe zwei Bedeutungen. Die erste, „schwache“ Bedeutung beziehe sich auf unsere Erfahrungen und daraus resultierende Beobachtungen, dass etwas immer so gewesen sei. Diese Bedeutungsebene des Universellen sei unbedenklich. Der Begriff des Universellen habe jedoch auch eine sehr starke Bedeutung, wenn von „universeller Gültigkeit“ gesprochen werde: „Wir behaupten von vorneherein, noch vor aller Bestätigung durch die Erfahrung ..., dass eine bestimmte Sache so sein muss.“¹⁰ Diese starke Bedeutung von Universalität sei beispielsweise in der klassischen Moraltheorie auffindbar. Auch Menschenrechten wird gemeinhin eine universelle Gültigkeit zugesprochen.

Darüber hinaus konstatiert Jullien, dass auch der Begriff des „Uniformen“ oder „Gleichförmigen“ zu Verwechslungen führen könne. Zunächst könnte man denken, dass beide Begriffe die „Realisierung und Erfüllung des Universellen“ darstellen. In Wirklichkeit sei jedoch das Gegenteil der Fall. Beim „Uniformen“ ginge es nur darum, „ein und dasselbe zu wiederholen“. Man müsse erkennen, dass uniforme Lebensweisen, Objekte, Diskurse und Meinungen, die qua medialer Möglichkeiten auf dem ganzen Planeten vorhanden sind, keineswegs universell seien.¹¹

Der dritte Teil der terminologischen Überlegungen befasst sich mit dem Begriff des „Gemeinsamen“. Das Gemeinsame habe eine politische Dimension: „Das Gemeinsame ist das,

9 Jullien, S. 11.

10 Ebd. S. 12

11 Ebd. S. 14 f.

was geteilt wird“.¹² Das Gemeinsame dürfe nicht mit dem Gleichförmigen verwechselt werden. „Nur wenn es uns gelingt, ein Gemeinsames zu fördern, das keine Reduktion auf das Uniforme darstellt“, ist das Gemeinsame aktiv teilbar.¹³

Ausgehend von diesen Begriffsbestimmungen wendet sich Jullien der Frage zu, ob das Universelle ein veralteter Begriff sei oder ob die Forderung nach Universalität, so wie sie in Europa aufkam, überholt sei. Für Jullien steht fest, dass man mit einer Form des Universellen, die totalisiert und Vollständigkeit beansprucht, nicht weiterkommen kann. Das Universelle, um das man kämpfen müsse, sei ein „rebellisches Universelles“, das niemals vollständig und totalisierend sei. Vielmehr weise es auf Fehlendes hin, und ermögliche die Ausweitung des Horizonts. „Genau dieses Universelle gilt es einzufordern, wo es um die Entfaltung des *Gemeinsamen* geht. Denn es ist die Sorge um das Universelle – eine Sorge, die uns daran erinnert, dass im Ideal stets auch etwas Ideelles steckt, das nie wirklich erreicht werden kann –, die das Gemeinsame aufruft, sich nicht vorschnell abzuschließen. Auf dieses Universelle muss man sich berufen, damit das Teilen des Gemeinsamen offenbleibt; damit es sich nicht in eine Grenze und damit in sein Gegenteil verkehrt: den Wunsch nach Exklusion, von dem die Selbstabgrenzung einzelner Gemeinschaften herrührt.“¹⁴

Auf der Grundlage dieser Überlegungen fokussiert Jullien die Frage: „Wie denken wir angesichts eines *Universellen*, das für das *Gemeinsame offen bleibt* und eben nicht in Versu-

¹² Ebd. S. 15.

¹³ Ebd. S. 16.

¹⁴ Ebd. S. 31.

chung gerät, sich in kulturell ... definierten Gemeinschaften einzukapseln, sein Gegenteil: die *Singularität*, zugleich der Sprachen wie auch der Denkweisen? Wie kann man beide Dinge miteinander verbinden?“¹⁵ Und wie können wir an kulturelle Diversität herangehen, ohne sie im Uniformen verschwinden zu lassen? Gemeinhin finden in Diskursen in diesem Kontext die Begriffe Differenz und Identität Verwendung. Für Jullien verweisen beide Begriffe auf falsche Konzepte. Anstatt die Vielfalt und Verschiedenheit der Kulturen als Differenz zu beschreiben, sollten wir uns ihnen seiner Meinung nach mithilfe des Konzepts des „Abstands“ annähern. Ferner sollten wir sie nicht als Identitäten betrachten und verstehen, sondern im „Sinne einer Ressource und Fruchtbarkeit.“¹⁶ Den vorgeschlagenen Begriffswechsel betrachtet Jullien keineswegs als eine semantische Haarspalterei. Er erlaube es, Diskurse neu auszurichten, „ausgetretene Pfade zu verlassen und auf einer solideren Basis von vorn zu beginnen.“¹⁷

Abstand statt Differenz

Eine genaue Bestimmung von Abstand und Differenz zeige zunächst, dass beide Begriffe eine Trennung markieren. Der Begriff Differenz führt zu einer Unterscheidung, während Abstand eine Entfernung beschreibt. Daraus ergibt sich, „dass die Differenz klassifikatorisch ist, die Analyse folgt über Ähnlichkeiten und Unterschiede; zugleich ist sie identifizierend: Indem man »von Unterschied zu Unter-

¹⁵ Ebd. S. 35.

¹⁶ Ebd. S. 36.

¹⁷ Ebd.

schied« voranschreitet, wie Aristoteles sagt, gelangt man zu einem letzten Unterschied, der das Wesen der Dinge zu erkennen gibt. Demgegenüber erweist sich der *Abstand* als eine Denkfigur nicht der Identifikation, sondern der Exploration, die andere Möglichkeiten zutage fördert. Folglich hat der Abstand keine klassifikatorische Funktion ..., vielmehr besteht das Ziel darin, über diese hinauszugehen: Mit dem Abstand verbindet sich kein Zurechtrücken, sondern ein *Verrücken*.“¹⁸ Mit dem Begriff des Abstands können wir nach Jullien also die identifizierende Perspektive hinter uns lassen. Der Begriff Abstand bringt keine Identitäten hervor, sondern „Fruchtbarkeit“ oder „Ressource“. Das Nachdenken über Abstand erlaube es, Ressourcen zu entdecken, die wir bisher nicht vermutet haben. Indem man vom Konventionellen abweiche, habe man die Möglichkeit, „etwas“ zu entdecken, was dem Denken zunächst entgangen sei. Insofern sei der Begriff Abstand fruchtbar. Auf unser Fallbeispiel bezogen, belegen wir Clara nicht mit einer konstruierten Gruppenzugehörigkeit. Wir identifizieren Clara nicht als fundamentalistisch auftretende Muslimin. Ferner unterlassen wir damit einhergehende negative Beurteilungen. Vielmehr halten wir die Spannung aus und sind bereit, darin mögliche Ressourcen zu erkennen, die Ansätze für einen fruchtbaren Dialog bieten können.

Jullien geht davon aus, dass der Versuch, die Vielfalt der Kulturen in Form von Unterschieden zu behandeln, dazu führt, dass diese in ihrer Identität isoliert und fixiert werden. Dies

¹⁸ Ebd. S. 37.

sei jedoch inadäquat, da das Kulturelle ständig mutiere. Die Transformation sei der Ursprung des Kulturellen, deshalb sei es unmöglich, „kulturelle Charakteristiken zu fixieren oder von der Identität der Kulturen zu sprechen.“¹⁹ Kulturen seien stets heterogen und diese Heterogenität sei durch Spannungen und stetige Veränderungen gekennzeichnet. Für Jullien liegt in diesen Spannungen oder „im Zwischen“ die „Ressource“. Der Begriff „Ressource“ bezeichnet nicht einfach den Reichtum einer Kultur. Genauso wenig steht er für konkrete Werte. „Ressourcen“ seien nicht ideologisch, sie würden nicht zu einem „System“ ausgebaut. Ressourcen werden ausschließlich „in ihrer Wirkung gemessen und an dem Nutzen, den man aus ihnen ziehen kann.“²⁰ Darüber hinaus schließen Ressourcen einander nicht aus. Ich kann von allen profitieren. Sie beschränken nicht, sondern sie summieren sich. Folglich sind sie auch niemandes Eigentum. Ressourcen stehen allen zur Verfügung.²¹

Die Begriffe Abstand, Ressource und Gemeinsames ermöglichen auch einen neuen Blick auf Prozesse der Integration. Integration bedeute „Zugang zu einem geteilten Gemeinsamen: dem Gemeinsamen der Sprache und der Geschichte, der kulturellen Bezüge sowie der von Generation zu Generation neu entfalteten Erfahrungsweisen, der Künste und Lebensweisen – also zum *Gemeinsamen der Ressourcen*. Bei diesem Gemeinsamen handelt es sich gerade nicht um eine auf das Ähnliche reduzierte Assimilation. ... Das Gemeinsame entsteht nicht durch Klonen oder durch schlichte

19 Ebd. S. 47

20 Ebd. S. 65.

21 Ebd. S. 65 f.

Wiederholungen, es ist nichts Banales, es würde damit seine *Fruchtbarkeit* verlieren.“²² Folglich kann für Jullien nicht eine mehr oder weniger stark eingeforderte Assimilation das Ziel sein. Es geht auch nicht darum, zwischen einer toleranten, offenen oder einer kompromisslosen Integration zu wählen. Die Konsistenz einer Gesellschaft hänge vielmehr von ihrer Fähigkeit ab, Abweichungen und Abstände in einer produktiven Weise zum Arbeiten zu bringen. Ein wichtiges Mittel sei hierbei der Dialog – allerdings nicht im Sinne eines Deckmäntelchens, der dazu dienen soll, einen Clash zu vermeiden. Dialog müsse im Sinne einer Spannung gedacht werden, die „ausgehend vom Abstand und vom Gegenüber, das Gemeinsame hervorbringt. Im Sinne von Abständen, die sich nicht in identitätsbezogene Unterschiede einsperren, sondern ein Zwischen öffnen, in dem ein neues Gemeinsames entsteht.“²³

In Bezug auf Clara bedeutet dies zunächst, dass wir ihr augenblickliches Auftreten, die scheinbar radikale Veränderung, nicht als Endpunkt einer Entwicklung ansehen. Ihre Performance ist Teil einer Transformation, deren Etappen wir noch nicht überblicken können. Es kann nicht darum gehen, Clara in ihrer gegenwärtigen Erscheinungsform zu fixieren. Vielmehr sollten wir Claras scheinbare Abweichungen in einer produktiven Weise fruchtbar machen. Zeigen sich beide Seiten in einem solchen Prozess als offen, kann ein neues Gemeinsames entstehen, das auch für künftige Spannungen und Veränderungen offenbleibt.

22 Ebd. S. 78.

23 Ebd. S. 81.

Ressourcen erkennen und stärken

Abschließend soll der Frage nachgegangen werden, ob das Konzept von Jullien eine Relevanz für die schulische Praxis haben kann. Hier ist insbesondere die Bedeutung, die Jullien dem Dialog zuschreibt, relevant. Denn die Schule ist ein Teil der Gesellschaft und bei allen Asymmetrien, die die Beziehungen zwischen ihren Akteur*innen (zum Beispiel Lehrer*innen und Schüler*innen) kennzeichnen, ist sie immer auch ein Ort des Dialogs. Jullien weist darauf hin, dass *dia* im Griechischen sowohl einen Abstand als auch einen Verlauf benennt.²⁴ Der Begriff bezeichnet den einen Raum durchquerenden Weg. Auch ein Dialog beansprucht Zeit. Er ist ein Verlauf. Wird er von allen Beteiligten in ernster Absicht geführt, kann aus den Spannungen, aus den Abständen und dem Zwischen etwas Gemeinsames entstehen. Dieses Gemeinsame sollte frei sein von Zwang und Macht.²⁵ Dieser Dialog ist auch in der Schule möglich, wenn alle Beteiligten sich offen, neugierig und achtsam zeigen. Sind diese Prämissen erfüllt, kann ein dialogischer Unterricht zur Freilegung und Aktivierung von Ressourcen beitragen. Wenn ein solcher Dialog behutsam geführt wird, wächst das geteilte Gemeinsame und ermöglicht allen Beteiligten die Möglichkeit zur Transformation des jeweiligen Kulturellen. Kategorisierungen und Fixierungen können so verhindert werden.

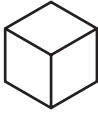
Die vorgestellten Überlegungen erheben keineswegs den Anspruch, die Themen Identität und Identitätspolitik in

24 Ebd. S. 89.

25 Ebd.

allen relevanten Aspekten für die Schule zur Darstellung zu bringen. Die Kapitel Identität, Identitätspolitik und Identitätspolitik und Schule sind zunächst als Hinweise auf Problemfelder und schulische Problemzonen zu verstehen. Allzu häufig kommt auch in der Schule eine Identitätslogik und darauf aufbauende Praxis zu Tage, die ohne Not Kategorien generiert, Differenzen konstruiert, Zuschreibungen vornimmt und auf deren Grundlage Zuteilungen in Gruppen vornimmt. Ein Anliegen dieser Schrift ist es, für diese mitunter sehr problematischen Prozesse zu sensibilisieren. Darüber hinaus sollen die Skizzen zu Ähnlichkeit, Abstand und Ressource zeigen, dass es zu den üblichen Konzepten von Differenz und Identität, die ohne jede Frage weit verbreitet sind und über eine hohe Wirkmacht verfügen, durchaus Alternativen gibt.

Die Ausarbeitungen in diesem Baustein sind sicherlich nur als eine erste provisorische Thematisierung zu verstehen. Sie sind weit davon entfernt, eine Grundlage für die Erarbeitung von schulischen Konzepten zu sein. Fruchtbar ist aus meiner Perspektive insbesondere der Ansatz von Jullien. Denn dieser ist anschlussfähig an ressourcenorientierte und non-direktive Konzepte pädagogischer Arbeit, die seit nahezu zwei Jahrzehnten in Teilen der Jugendhilfe und Schulsozialarbeit praktiziert werden. Diese Konzepte verzichten auf eine präfigurierte Sichtweise. Folglich gibt es darin auch kein „du bist“, „du sollst“ und „du musst“. Das Auffinden des Weges oder einer Lösung liegt alleine im Möglichkeitsraum der Kinder oder Jugendlichen. Sie haben alle Ressourcen, die sie benötigen. Der Dialog dient dazu, diese herauszuarbeiten und fruchtbar zu machen.



BEREITS ERSCHIENEN IN DER REIHE SIND:

Unser Präventionsansatz

Eine gute und nachhaltige Präventionsarbeit an unseren Schulen stärkt Kinder und Jugendliche, sich für eine demokratische Gesellschaft, für Menschenrechte und ein solidarisches Miteinander einzusetzen. Der Präventionsansatz von Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage wendet sich gegen alle Ideologien der Ungleichwertigkeit.

Gender & Islam in Deutschland

Im schulischen Alltag gibt es derzeit große Unsicherheiten im Umgang mit Kindern und Jugendlichen aus muslimischen Familien. Dieser Baustein möchte die Pädagog*innen in ihrer interkulturellen Kompetenz stärken, damit sie auch gegenüber diesen Schüler*innen ihrem Bildungsauftrag im Sinne des Kindeswohls nachkommen können.

Die Rolle der Schulsozialarbeit

Der Baustein „Die Rolle der Schulsozialarbeit in der Menschenrechtserziehung“ zeigt auf, warum Schulsozialarbeit für eine diskriminierungssensible Schule so wichtig ist und benennt Voraussetzungen einer erfolgreichen Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe.

Reden über Rassismus in Deutschland

In dem vierten Baustein debattieren Aktivist*innen und Journalist*innen generationsübergreifend über Rassismus, Antirassismusbearbeitung in Deutschland, Rassismusbegriffe und Ansätze der Kritischen Weißseinsforschung.

Antisemitismus und Migration

Antisemitismus macht vor den Schulen nicht halt. Besondere Aufmerksamkeit erfährt dabei in letzter Zeit die Frage, ob eine originär muslimische Judenfeindschaft für die Zunahme antisemitischer Einstellungen in Deutschland verantwortlich sei. Diese Debatte greift der Islamwissenschaftler Dr. Michael Kiefer auf.

Transnationaler Extremismus

Ultranationalismus, Rechtsextremismus unter migrantischen Gruppen sowie Antisemitismus und Islamismus stellen für Pädagog*innen eine Herausforderung dar – unter anderem, weil diese transnationalen Extremisten nicht nur durch gesellschaftliche Verhältnisse in Deutschland geprägt sind, sondern auch durch Dynamiken in anderen Ländern.

Antimuslimischer Populismus

Antimuslimischer Populismus ist der Treibstoff des Rechtspopulismus in Deutschland und Europa. Der Islam dient dabei als Projektionsfläche für Feindbildkonstruktionen, die bis in die Mitte der Gesellschaft hinein Wirkung entfalten. Sie sind Ausdruck einer neuen Form des Rassismus, in der die tatsächliche oder auch nur zugeschriebene religiöse Zugehörigkeit ethnisiert wird.

Antisemitismus von Links

Thomas Haury stellt in diesem Baustein die widersprüchliche Geschichte des Antisemitismus von links ebenso wie die innerlinke Auseinandersetzung mit diesem dar.

Bestellen Sie online im Courage-Shop (2,95 € inklusive Versand) oder downloaden Sie dort die PDF-Datei.

Gefördert vom

im Rahmen des Bundesprogramms



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Demokratie **leben!**

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFZA dar. Für inhaltliche Aussagen trägt der Autor/die Autorin bzw. tragen die Autoren/die Autorinnen die Verantwortung.