

RASSISMUSVERHÄLTNISSE UND DIE SUCHE NACH EINER ›GUTEN‹ GRUNDSCHULE

Isabel Dean

Ein Jahr vor der Einschulung ihres Sohnes mietete die in Berlin-Kreuzberg lebende Familie Michels¹ eine kleine Zweitwohnung in Berlin-Schöneberg an. Die finanzielle Mehrbelastung durch eine zusätzliche Wohnung konnten sie und ihr Mann, ein in einer Privatpraxis gutverdienender Arzt, sich problemlos leisten. Mit der Verlagerung des Erstwohnsitzes nach Schöneberg wurden ihre Kinder einem neuen Einzugsgebiet zugeordnet. Schließlich existiert in Berlin genau wie in den meisten anderen Bundesländern die sogenannte Sprengelregelung, die auf eine bestimmte Grundschule im Einzugsgebiet verpflichtet.² Damit soll allen Kindern eine vergleichbare Schul- und Bildungsumgebung garantiert und Chancengleichheit gewährleistet werden. Der Zugang zu öffentlichen Grundschulen erfolgt in der BRD also formalgesetzlich unabhängig von den jeweiligen Bildungsvoraussetzungen; erst mit Beginn der Sekundarstufe wird in unterschiedliche Bildungsgänge differenziert.

Claudia Michels, deren Kinder eine im näheren Wohnumfeld der Familie gelegene Kita besuchten, berichtete über das Einzugsgebiet ihrer Wunschschule in Berlin-Schöneberg:

»Schöneberg finde ich irgendwie sicher, das ist ein akademisches Einzugsgebiet, das eine gute Durchmischung hat, von allem, ja? Und das haben die auch. Das sind Unterschiede, das ist so ähnlich wie bei ›uns‹ [der Kindertagesstätte ihrer Kinder, Anmerkung I. D.], weißt du? Unterschiedliche Nationalitäten. Und da ziehen ja auch viele Türken aus Kreuzberg hin, wenn die Kinder eine Schule brauchen. Das ist irgendwie, hat eine ganz gute Mischung. Da lege ich Wert drauf.«³

Claudia Michels war in Bezug auf die Schule ihrer beiden Kinder wichtig, dass die Schule hinsichtlich Schicht- und Klassenverhältnissen tendenziell homogen (>aka-

-
- 1 Zum Schutz der Identität habe ich allen Interviewten sowie den beforschten Einrichtungen Pseudonyme gegeben.
 - 2 *Georg Breidenstein/Jens Oliver Krüger/Anna Roch*: ›Aber Elite würde ich's vielleicht nicht nennen.< Zur Thematisierung von sozialer Segregation im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl. In: Heinz-Hermann Krüger/Werner Helsper (Hg.): *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und Internationale Perspektiven*. 19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden 2014, S. 165–180, hier S. 166.
 - 3 Claudia Michels (unveröffentlichtes Interview, 24. 6. 2011), Materialien liegen bei der Autorin.

demisch<), hinsichtlich natio-ethno-kulturell codierter Herkünfte dagegen durchaus heterogen war (>unterschiedliche Nationalitäten<, >Türken aus Kreuzberg<).

Im vorliegenden Beitrag frage ich nach den Motiven vieler der Eltern, mit denen ich im Rahmen meiner Forschung für meine interdisziplinär in Kulturanthropologie/Europäische Ethnologie und Erziehungswissenschaft angesiedelten Dissertation⁴ sprach, eine Schule außerhalb des vorgesehenen Einzugsgebiets zu wählen. Ich befasse mich damit, welche Befürchtungen diese Eltern umtreiben und wie (oder inwiefern) sich diese Ängste kulturanthropologisch verstehen und zugleich rassismuskritisch analysieren lassen. Ich habe dabei untersucht, wie an neuralgischen Punkten des Übergangs von der Kita zur Grundschule in Berliner Innenstadtbezirken Differenz hergestellt wird und sich darauf aufbauend insbesondere rassistische und klassistische Praktiken, Routinen und Diskurse ereignen (können). Um diese Dynamiken zu erfassen, habe ich unterschiedliche Perspektiven und Kontexte einbezogen und verschiedene qualitative Methoden miteinander kombiniert. Die teilnehmende Beobachtung fand im Zeitraum von Anfang 2011 bis Anfang 2015 unter anderem in einer Kita, bei >Tagen der offenen Tür< an Grundschulen, auf Spielplätzen, in einem Elterncafé und bei öffentlichen Veranstaltungen statt. Insgesamt führte ich 36 qualitative, halbstrukturierte Interviews mit – vor allem hinsichtlich Rassismus und Klassismus – unterschiedlich positionierten Eltern sowie mit Erzieher*innen, Schulleiter*innen, Lokalpolitiker*innen, Jurist*innen und einer politischen Referentin im Feld der Antidiskriminierungsarbeit.

Das Idealbild einer Schule, in der Kinder ungeachtet ihrer natio-ethno-kulturell codierten Herkunft gemeinsam unterrichtet werden und in deren Lokalraum unterschiedliche Familien aufeinandertreffen, spielte eine zentrale Rolle für die Mehrzahl der Eltern. Letztere verstanden sich überwiegend als links oder linksliberal, waren häufig *weiß*⁵ positioniert und zumeist bewusst nach Berlin-Kreuzberg oder Nordneukölln gezogen, weil sie die migrationsbedingte Diversität in ihrem Wohnumfeld schätzten und sich durch diese insbesondere hinsichtlich ihres Lebensstils und ihrer Konsumkultur bereichert fühlten. Häufig wünschten sie sich für das eigene Kind eine nahegelegene, fußläufig erreichbare Grundschule, die von allen Kindern im Kiez besucht wird.

4 Isabel Dean: Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule. Wiesbaden 2020.

5 Den Begriff *weiß* verstehe ich als kritische Analysekategorie und setze ihn kursiv, um seinen gesellschaftlichen und diskursiven Konstruktionscharakter hervorzuheben. Zugleich ist *weiß* als gesellschaftliche Positionierung mit soziostruktureller normativer Dominanz in einer hierarchisch rassialisierten Gesellschaftsordnung verknüpft. Maureen Maisha Eggers u. a.: Konzeptionelle Überlegungen. In: dies. (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte: kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster 2005, S. 11–13, hier S. 13.

Nichtsdestotrotz erachteten viele der Eltern die ihrem Kind zugeordnete Grundschule als problematisch und machten sich auf die Suche nach Alternativen. In diesem Zusammenhang lässt sich ein zunehmendes elterliches Schulwahlverhalten feststellen, durch das Einzugsgebiete in Frage gestellt werden: Eltern unterlaufen auf der Suche nach einer »guten Grundschule« die Einzugsgebietsregelung, unter anderem indem sie vor der Einschulung ihres Kindes umziehen, Meldeadressen im bevorzugten Einzugsgebiet fingieren, Anträge beim Schulamt auf Umschulung stellen oder ihr Kind auf einer frei wählbaren Privatschule anmelden.⁶

Auch wenn nicht allen, zumeist soziostrukturell privilegierten, Familien in meiner Forschung – so wie der eingangs erwähnten Familie Michels – die finanziellen Möglichkeiten für eine Zweitwohnung zur Verfügung standen, so besaßen sie doch zumeist für andere Maßnahmen die notwendigen Mittel und das Wissen zur Erreichung ihres Zieles; sie verfügten also über die »zeitlichen, kulturellen und materiellen Ressourcen für den Zugang zur Wunschschule«.⁷ Fast alle Eltern, mit denen ich sprach, zeigten ein ausgeprägtes Interesse an der Frage, auf welche zukünftige Schule ihr Kind gehen würde und wie sie Zugang zu ihrer Wunschschule finden könnten. Sie teilten ein umfangreiches Wissen darüber, wie sie sich in diesem »quasi-market«⁸ zu bewegen hatten. In Anlehnung an die Befunde des Erziehungswissenschaftlers Geoffrey Walford zu Schulwahl in Großbritannien, lässt sich daher feststellen, dass – auch in Berlin, wo eigentlich feste Schulsprengel existieren – im Prozess der Schulwahl »local knowledge, interest in education, and degree of motivation of parents and children«⁹ zu entscheidenden Faktoren für den erfolgreichen Zugang zur Wunschschule werden.

Insofern der Schuleintritt des Kindes bei vielen der soziostrukturell privilegierten Familien als ein angstbesetztes Thema zutage trat, bei dem sich im Sprechen darüber vielfach Rassismus- und Klassismusverhältnisse zeigten, stellte sich in meiner Forschung die Frage, wie ich mich als rassismuskritisch verstehende Forscherin zu diesen Aussagen verhalten sollte. Vor diesem Hintergrund frage ich zunächst danach, inwiefern der methodische Ansatz der »Paraethnographie«, wie er von den Kulturan-

6 *Christine Baur*: Schule, Stadtteil, Bildungschancen: Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt. Bielefeld 2013, S. 51; *Breidenstein/Krüger/Roch*, wie Anm. 2, S. 166.

7 *Baur*, wie Anm. 6, S. 52.

8 *Geoffrey Walford*: School Choice and the Quasi-market. In: ders. (Hg.): School Choice and the Quasi-market. Wallingford 1996 (= Oxford Studies in Comparative Education, Bd. 6, Nr. 1), S. 7–15, hier S. 8.

9 *Geoffrey Walford*: School Choice in England: Globalisation, Policy Borrowing or Policy Corruption? In: Martin Forsey/Scott Davies/ders. (Hg.): The Globalisation of School Choice? Didcot 2008 (= Oxford Studies in Comparative Education, Bd. 19, Nr. 2), S. 95–109, hier S. 104.

thropologen George Marcus und Douglas R. Holmes verstanden wird, einen möglichen Ansatzpunkt für meine Forschung darstellen könnte und welche Grenzen dieser Ansatz aus meiner Perspektive diesbezüglich besitzt.¹⁰ Dann zeichne ich am Beispiel einer weiteren Mutter, Michaela Beer, nach, wie die von ihr im Sprechen über die zukünftige Schule ihrer Kinder verhandelten Rassismus- und Klassismusverhältnisse kulturanthropologisch gefasst werden könnten. Zuletzt gehe ich auf die Rolle von Kritik in meiner Forschung ein.

Sich in der Textualisierung als ›neutral‹ generieren als Mehrwert?

Insbesondere, wenn sich die Eltern, mit denen ich sprach, die zukünftigen Mitschüler*innen ihres Kindes und im weiteren Sinne auch deren Familien plastisch vorzustellen versuchten, wurde deutlich, wie verschiedene Lebenskonzepte und -entwürfe aufeinanderprallten. In diesem Zusammenhang zogen die Eltern Begründungen heran, die sich mit jeweils unterschiedlichen Machtverhältnissen auseinandersetzen: unter anderem mit Klassenverhältnissen, Rassismus, Heteronormativität oder auch Sexismus. Zumeist ging es den Eltern dabei um schlechte Einflüsse, um negative Erfahrungen und um ein von Gewalt geprägtes Klassenklima. All diese Begründungen legitimieren letztlich eine, je individuell zu erbringende, Entscheidung für eine bestimmte Schule oder auch Schulform.

Für die Mehrzahl der Schulwahl praktizierenden Eltern schien es völlig klar zu sein, dass es ›Problemschulen‹ oder ›Brennpunktschulen‹ mit einer ›ungünstigen‹ Schüler*innenkomposition unbedingt zu vermeiden gelte. Dabei begründeten die Eltern in der Regel nicht offen, warum sie manche Schulen als ›gut‹, andere als ›schlecht‹ wahrnahmen. Lediglich einige wenige Eltern sprachen dagegen in direkter Weise bspw. von einem »hohen Migrationsanteil« im Zusammenhang mit mangelnden Deutschkenntnissen der Mitschüler*innen oder von einem Anteil von »85 Prozent Nicht-Deutschsprachige[n]«, durch den die Mischung nicht »ausbalanciert«¹¹ sei.

Dass die Eltern vielfach nicht offen ihre Wertung der Schulen begründeten, lässt sich möglicherweise damit erklären, dass sie mit mir wie auch mit anderen Eltern, die sich selbst vor ähnliche Entscheidungen gestellt sahen, gemeinsam geteilte Wissensbestände voraussetzten und daher davon ausgingen, dass sie lediglich in Andeutungen sprechen mussten, um von allen Beteiligten – mich eingeschlossen – ›verstanden‹ zu werden. Immer wieder war ich mir unsicher, wie das gerade Gehörte (vielleicht) ge-

10 Douglas R. Holmes/George Marcus: Collaboration Today and the Re-Imagination of the Classic Scene of Fieldwork Encounter. In: Collaborative Anthropologies 1 (2008), S. 81–101.

11 Michaela Beer (unveröffentlichtes Interview, 15. 6. 2011).

meint war. Vorsichtige Nachfragen meinerseits brachten mich allerdings kaum weiter. Die meisten Eltern präzisieren sich nicht, sondern waren darauf bedacht, sich selbst als weltoffen, liberal und reflektiert zu präsentieren. In den Empfindungen der Schulwahl praktizierenden Mütter – Ängste, Befürchtungen und Abwehr – spiegelte sich ihr Wunsch, sich aus Sorge um das Wohl des eigenen Kindes »nach unten« abzugrenzen,¹² in gewisser Weise können ihre Praktiken als Ausdruck eines »responsible parenting«¹³ gelesen werden. Im jeweiligen Moment der Forschung und auch darüber hinaus konnte ich das nachempfinden: Die Argumentationen erschienen mir einleuchtend und plausibel als notwendiger Schutz des Kindes vor einem schlechten Schulklima und/oder direktem Mobbing. Die Ängste dieser Mütter sprachen also etwas in mir an, oder vielmehr: Ich ließ mich von ihren Ängsten affizieren. Denn hätte ich selbst Kinder, wie hätte ich an ihrer Stelle gehandelt? Möglicherweise gar nicht so viel anders. Hier entstand eine Form der »Komplizenschaft«, wie sie George Marcus beschreibt, eine Komplizenschaft, die sich auf das gemeinsame Dritte der Suche nach einer Schule für das eigene Kind bezog, die dieses ohne Angst und mit Freude besuchen würde.¹⁴

Nichtsdestotrotz stand ich zugleich vielen der elterlichen Emotionen und Affekten aus einer diskriminierungskritischen Perspektive heraus kritisch und ablehnend gegenüber. Zumeist wurde mir dies aber nicht in der Interviewsituation selbst bewusst, da ich in der Regel mit den elterlichen Argumentationen vollständig mitging. Erst später, in der Analyse und Reflexion der Interviews, ermöglichte das interpretative Vorgehen der Interviewanalyse eine Distanzierung.¹⁵

Überlegungen, wie ich diese Aussagen daher (kulturanthropologisch) deuten könnte, wurden nicht zuletzt inspiriert durch intensiv geführte Methodendebatten in Arbeits- beziehungsweise Promotionszusammenhängen. Hier wurde unter anderem mein Interesse an paraethnografischen Ansätzen im Sinne Douglas R. Holmes' und George Marcus' geweckt. Im Zusammenhang mit den Argumentationen der Erforschten fordern sie, die Forschenden sollten deren situierte Diskurse und

12 *Agnès van Zanten*: Middle-class Parents and Social Mix in French Urban Schools: Reproduction and Transformation of Class Relations in Education. In: *International Studies in Sociology of Education* 13 (2003), Heft 2, S. 107–123, hier S. 109.

13 *Scott Davies/Janice D. Aurini*: School Choice as Concerted Cultivation: The Case of Canada. In: *Martin Forsey/Scott Davies/Geoffrey Walford* (Hg.): wie Anm. 9, S. 55–71, hier S. 66.

14 *George Marcus*: The Uses of Complicity in the Changing Mise-en-Scène of Anthropological Fieldwork. In: *Representations* 59 (1997), S. 85–108, hier S. 100.

15 *Ramona Schneider/Alexander Stärck/Isabel Dean*: Differenzen im Feld – Das Reifizierungs-dilemma in drei empirischen Forschungsprojekten zur Herstellung von Differenz und/oder Diskriminierung. In: *Sabine Gabriel u. a.* (Hrsg.): *Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitung*. Wiesbaden 2021, S. 275–301, hier S. 284.

Redewendungen anerkennen, und folglich die Äußerungen der Beforschten weder kritisieren noch moralisch verurteilen oder ihnen eine tieferliegende Bedeutung zusprechen, die über das hinausgeht, was sie selbst formulieren.¹⁶ Diesem Vorgehen entsprechend verfolgt der Kulturanthropologe Benjamin R. Teitelbaum in seiner Studie zur Rolle von Musik für die subkulturelle Neonaziszene Skandinaviens das Ziel, seine Protagonist*innen für sich sprechen zu lassen. So stellt er sein zum Teil freundschaftliches Verhältnis und seine Zuneigung zu einigen der Akteur*innen dar und weist es in diesem Zusammenhang von sich, ihre Aussagen kritisieren oder >dämonisieren< zu wollen.¹⁷ In der Konsequenz analysiert er zum Teil rassistische und neonazistische Narrative nicht, sondern lässt sie unkommentiert stehen.¹⁸

Gesagtes für sich stehen lassen, auch wenn es den eigenen Überzeugungen und Positionen – vielleicht sogar diametral – entgegensteht? Ein solches Vorgehen erzeugt in mir Unbehagen. Welchen Mehrwert könnte es haben, sich als Forschungsperson in der Textualisierung als >neutral< zu generieren beziehungsweise keine Kritik zu üben?¹⁹ Mein eigenes Vorgehen unterschied sich dementsprechend von dem hier dargestellten. Dies möchte ich an einem weiteren Beispiel, einem Interview mit der Mutter Michaela Beer, verdeutlichen.

Wertedebatten: Klassenverhältnisse und Sexismus

Michaela Beer, deren Tochter eine Berlin-Kreuzberger Kita besuchte, hatte verschiedene Schulen, darunter auch die zunächst zugeordnete Einzugsgebietsschule in Neukölln, angesehen und nach Gefühl entschieden: »Ich habe mir bloß so die >Kinder< angeschaut und wenn dann schon irgendwie alles schmutzig und aggressiv war, dann hast du keine Lust, dein Kind da hin zu geben!«²⁰

Während ich ihre Aussage im Interview selbst nachvollziehen konnte, fühlte ich mich in der späteren Analyse ihrer Aussage plötzlich irritiert: Hatte sich Michaela

16 Douglas R. Holmes/George Marcus: Collaboration Today and the Re-Imagination of the Classic Scene of Fieldwork Encounter. In: Collaborative Anthropologies 1 (2008), S. 81–101, hier S. 84.

17 Benjamin R. Teitelbaum: Lions of the North. Sounds of the New Nordic Radical Nationalism. New York 2017, S. 14.

18 Ebd., S. 32 f., S. 129 f.

19 Auch wenn ich der Forschungshaltung der Paraethnografie nicht zur Gänze gefolgt bin, so ist es doch aus meiner Sicht bedeutsam anzuerkennen, wie tief alle Akteur*innen in ihrer je spezifischen Art des Denkens und Argumentierens verwurzelt sind. Jochen Bonz: Subjektivität als intersubjektives Datum im ethnografischen Feldforschungsprozess. In: Zeitschrift für Volkskunde 112 (2016), Heft 1, S. 19–37, hier S. 23.

20 Michaela Beer, wie Anm. 11.

Beers Wahrnehmung, in manchen Schulen sei »irgendwie alles schmutzig und aggressiv«, auf das räumliche Umfeld der Schule gerichtet – Gebäude, sanitäre Einrichtungen oder die Außenanlage –, oder auf die dortigen Kinder, auf die sie ja besonders geachtet hatte? Die Zuschreibung von Schmutz, Verwahrlosung und aggressivem Verhalten steht dabei – unabhängig davon, ob Michaela Beer nun die Kinder und/oder die schulischen Räumlichkeiten gemeint hatte –, gleichsam für die »Unterschicht«; sie weist eine lange Tradition auf und reicht bis in die Zeit der Arbeiter*innenbewegung seit dem ausgehenden 18. und 19. Jahrhundert zurück.²¹ Schmutz als Ausdruck von Verunreinigung ist so ein Sinnbild für das soziale »Unten«, das Michaela Beer als gesellschaftlich randständig wahrnahm und das sie für ihre Kinder ablehnte.²²

Im weiteren Verlauf des Interviews bezog Michaela Beer ihre Argumentation jedenfalls auf die Kinder und deren Verhalten. Sie berichtete über Erfahrungen anderer Eltern an der ihnen zugewiesenen Einzugsgebietsschule in Neukölln: »Der Junge wurde da in der Ersten Klasse als »Opfer« beschimpft und das Mädchen dann in der Dritten als »Schlampe«, wenn sie ein' Rock anhatte.« Ein anderes Mädchen hätte die Schule gewechselt, da sie als »deutsches Mädchen« gemobbt« worden sei. Dies führte Michaela Beer auf »türkische Jungen« zurück, von denen allerdings »nur ein »ganz« kleiner Teil [...] da mit solchen Klischeevor- ... oder mit solchen Feindbildvorstellungen ankommen. Aber das reicht dann, dass die Kinder Angst vor der Schule haben und dass sie irgendwo Angst haben, vermöbelt zu werden.«²³

Michaela Beer verhandelte hier Klassenverhältnisse mit: Sie befürchtete, die Aggressivität und die Pöbeleien der Kinder aus den soziostrukturell benachteiligten (und zugleich als »türkisch« gelabelten) Familien würden sich gerade bei ihren Kindern oder den Kindern befreundeter, mittelschichtorientierter Familien ein Ventil suchen. Die Erfahrungsberichte, die Michaela Beer vom Hörensagen durch Erzählungen anderer Eltern zugetragen worden waren, unterstrichen dabei für sie den »schlechten Ruf« der Schule.²⁴ Der Michaela Beer durch andere Eltern zugetragene Erfahrungsbericht könnte sich an einer (Berliner) Grundschule zugetragen haben; er lag als Bedrohungsszenario im Bereich des Sehr-wohl-Möglichen. Glaubwürdig oder vielmehr sogar realistisch erschien er vor dem Hintergrund der in den Jahren zuvor intensiv geführten Debatten und der Vielzahl an Medienberichten um ausufernde Gewalt auf Berliner Schulhöfen. Zentrales Moment dieser Debatten war das Bild

21 *Andreas Kemper/Heike Weinbach*: Klassismus. Eine Einführung. Münster 2009, S. 66 ff.

22 *Mary Douglas*: Reinheit und Gefährdung: eine Studie zu Vorstellungen von Verunreinigung und Tabu. Berlin 1985.

23 Michaela Beer, wie Anm. 11.

24 *Jens Oliver Krüger*: Vom Hörensagen: Die Bedeutung von Gerüchten im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl. In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014), Heft 3, S. 390–408, hier S. 400 ff.

überforderter und resignierter Lehrkräfte, denen gewalttätige und aggressive ›türkische‹ und ›arabische‹ Jugendliche gegenüberstehen.²⁵

Ihre Vorläufer hatten diese Debatten in einem ›Ghetto-Diskurs‹, der bis in die 1990er Jahre insbesondere auf Kreuzberg als einem durch große Armut und hohe Jugendkriminalität geprägten Teilbezirk gerichtet war.²⁶ Dieser verlagerte sich Ende der 1990er Jahre von Kreuzberg auf Neukölln. Die »imaginäre Geographie []«²⁷ Kreuzbergs transformierte sich in der Folge: Zunehmend galt der Teilbezirk als lebendiger, pulsierender, von Migrant*innen geprägter Stadtteil, dessen große Heterogenität der Ausgangspunkt für Kreativität und urbanes Lebensgefühl darstellt.²⁸

Dagegen wurde der nördliche Teil Neuköllns in der öffentlichen Wahrnehmung zum ›Problembezirk‹ *par excellence*. Der Neuköllner Bezirksbürgermeister von 2001 bis 2015, Heinz Buschkowsky (SPD), trug dabei maßgeblich zur Konstruktion des ›Problembezirks‹ Neukölln bei. Von Beginn seiner Amtszeit an kritisierte er öffentlich soziale Schief lagen und brachte diese mit dem hohen Ausländerprozentatz von Neukölln in Zusammenhang.²⁹ Dabei hatte bereits sein Vorgänger, Bodo Manegold (CDU), davon gesprochen, sein Bezirk sei »umgekippt«³⁰. Doch erst nach der Ermordung des niederländischen Regisseurs Theo Van Gogh im Jahr 2004 entflammte in den deutschen Medien und der Politik eine Debatte um Ghettos und sogenannte ›Parallelgesellschaften‹, durch die auch Heinz Buschkowsky besondere Aufmerksamkeit erhielt.³¹ Als besonders bedrohlich zeichnete er dabei »einerseits islamistische Organisationen und andererseits ›Jugendliche nichtdeutscher Herkunftssprache‹ mit unzureichender Schulbildung«³², die entweder von Transferleistungen lebten oder kriminell seien. Im Jahr 2012 veröffentlichte Heinz Buschkowsky schließlich das Buch ›Neukölln ist überall‹, in dem er Neukölln als ›Problembezirk‹ charakterisierte, geprägt durch Gewalt auf den Straßen, Arbeitslosigkeit und eine unumkehrbare Segregation türkisch- und arabischstämmiger Einwohner*innen von der Mehrheitsgesellschaft.

25 Sebastian Friedrich: Geballtes Neukölln. Die mediale Konstruktion eines ›Problembezirks‹. In: Thomas Geisen/Christine Riegel/Erol Yıldız (Hg.): Migration, Stadt und Urbanität. Perspektiven auf die Heterogenität migrantischer Lebenswelten. Wiesbaden 2017, S. 113–134, hier S. 122.

26 Stephan Lanz: Berlin aufgemischt: abendländisch, multikulturell, kosmopolitisch? Die politische Konstruktion einer Einwanderungsgesellschaft. Bielefeld 2007, S. 225.

27 Ebd., S. 245.

28 Ebd., S. 245–251.

29 Sulamith Hamra: Projekt ›Integration‹. Berliner Stadtteilmütterprojekte als Aushandlungsraum städtischer Integrationspolitik. Göttingen 2018, S. 93.

30 Lanz, wie Anm. 26, S. 154.

31 Ebd., S. 223–225, S. 257–259.

32 Ebd., S. 258.

Der hier dargestellte Krisendiskurs dominierte über einen langen Zeitraum die öffentliche Wahrnehmung Berlins beziehungsweise einzelner Berliner (Teil-)Bezirke wie Neukölln. Auch die Eltern, die ich interviewt habe, bewegen sich unweigerlich im Kontext dieses Diskurses, der durch gesellschaftlich tief verankerte antimuslimische Bilderwelten noch verstärkt wurde.³³

Michaela Beers Zuschreibung speziell an die >türkischen< Schüler stand daher möglicherweise im Zusammenhang mit antimuslimischen Ressentiments. Denn im deutschsprachigen Kontext »ließ sich in den letzten Jahren eine Islamisierung der Debatten um Migration und Integration beobachten«³⁴, resultierend aus der Formierung eines muslimischen Subjekts aus den Bevölkerungsgruppen, die zuvor als >Ausländer< bezeichnet worden waren.³⁵ In Bezug auf Michaela Beer ließe sich dann feststellen, dass »sich eine Ethnisierung von Sexismus an[deutet], die die sexistischen Effekte des gesamtgesellschaftlichen Geschlechterverhältnisses als Phänomen von (muslimischen) Migranten fokussiert«³⁶. Häufig ist dies verbunden mit der Zuschreibung einer rückständigen >Kultur<, die »auf >die Türken< und – mit deutlichem Abstand dahinter – auf >die Araber< aus unteren sozialen Schichten«³⁷ projiziert wird. Als eine neue Gruppe von »anti-citizens«, die eine Bedrohung für die Vorstellung von *citizenship* insgesamt darstellen,³⁸ werden diese »als integrationsunfähig definiert und ihnen damit das Vermögen abgesprochen, sich bürgerschaftliche Rechte verdienen zu können«³⁹.

33 *Iman Attia*: Zum Begriff des antimuslimischen Rassismus. In: Zülfukar Çetin/Savaş Taş (Hg.): Gespräche über Rassismus. Perspektiven und Widerstände. Berlin 2015.

34 *Yasemin Shooman*: Angst vor dem Islam oder Rassismus gegen Muslime? Zur Einordnung antimuslimischer Diskurse aus rassismustheoretischer Perspektive. In: Reinhold Bernhardt/Ernst Furlinger (Hg.): Öffentliches Ärgernis? Moscheebaukonflikte in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Zürich 2015, S. 141–159, hier S. 149.

35 *Riem Spielhaus*: Religion und Identität. Vom deutschen Versuch, >Ausländer< zu >Muslimen< zu machen. In: Internationale Politik (2006), Heft 3, S. 28–37; *Levent Tezcan*: Das muslimische Subjekt: verfangen im Dialog der Deutschen Islam Konferenz. Konstanz 2012.

36 *Friedrich*, wie Anm. 25, hier S. 123.

37 *Lanz*, wie Anm. 26, S. 326.

38 *Nikolas Rose*: Governing Cities, Governing Citizens. In: Engin F. Isin (Hg.): Democracy, Citizenship and the Global City. London/New York 2000, S. 96–109, hier S. 103.

39 *Sabine Hess/Henrik Lebuhn*: Politiken der Bürgerschaft: Zur Forschungsdebatte um Migration, Stadt und citizenship. In: sub\urban – Zeitschrift für kritische Stadtforschung 2 (2014), Heft 3, S. 11–34, hier S. 24.

Zugleich kann so implizit die »überlegene Freiheit und Emanzipation«⁴⁰ der eigenen »Wertegemeinschaft«⁴¹ als liberal und aufgeklärt mit verhandelt werden. Damit verbundene »rassistische Konstruktionen [sind] auch für Angehörige einer [...] Bildungselite der Mehrheitsgesellschaft akzeptabel und vertretbar«⁴²; sie können häufig problemlos geäußert werden. Im Gespräch mit Michaela Beer, die sich sehr offen und ungefiltert äußerte, entstand bei mir demgemäß der Eindruck, sie nähme ihre Zuschreibung an die »türkischen« Schüler als absolut gerechtfertigt und damit auch als akzeptabel und vertretbar wahr.

Die Angst Michaela Beers, das Verhalten der »türkischen« Schüler werde sexistisch sein, reichte hierbei vollkommen aus. Denn was wäre, wenn sich dies tatsächlich so ereignen sollte? Wie sollte Michaela Beer dann ihre Kinder und insbesondere ihre Tochter vor diesen Zuständen beschützen? Ihre Schreckensbilder waren dabei mehr als ein rhetorisches Mittel, um die Dringlichkeit ihres Wunsches nach einem Schulwechsel zu unterstreichen: Vielmehr ließ es ihre Position als Beschützerin ihrer Kinder für sie unabdingbar erscheinen, eine Schule zu finden, die ihre Kinder gerne und ohne Angst besuchen.

Kulturanthropologie und Kritik

Handelt es sich also bei meiner Dissertationsstudie um eine Paraethnografie? Nein, wohl eher nicht. Vielmehr bin ich dem (stärker in der qualitativ orientierten Erziehungswissenschaft vertretenen) Ansatz gefolgt, neben einer prinzipiellen Offenheit gegenüber den Bedeutungszuschreibungen der erforschten Akteur*innen, »[g]leichzeitig [...] deren Typisierungen nicht einfach zu folgen und kritisch mit einer möglichen Reproduktion hegemonialer Verhältnisse in ihren Diskursen umzugehen«.⁴³

In diesem Sinne verstehe ich aber auch die Kulturanthropolog*innen Jenny Iling und Jens Schneider, die unter Rückgriff auf Rahel Jaeggis europäisch-ethnologische Habilitationsschrift »Kritik von Lebensformen«⁴⁴ ein kulturanthropologisches For-

40 *Vassilis Tsianos/Marianne Pieper*: Postliberale Assemblagen: Rassismus in Zeiten der Gleichheit. In: Sebastian Friedrich (Hg.): Rassismus in der Leistungsgesellschaft. Analysen und kritische Perspektiven zu den rassistischen Normalisierungsprozessen der »Sarrazindebatte«. Münster 2011, S. 114–132, hier S. 123.

41 Ebd.

42 Ebd.

43 *Bettina Fritsche/Anja Tervooren*: Doing Difference while doing Ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: Barbara Friebertshäuser u. a. (Hg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen 2012, S. 25–39, hier S. 32.

44 *Rahel Jaeggi*: Kritik von Lebensformen. Frankfurt am Main 2014.

schungsprogramm entwerfen, das darauf basiert, den Untersuchungsgegenstand mithilfe normativer Ansprüche zu beurteilen und als Forscher*in Position zu beziehen.⁴⁵ Dabei sollen die für Kritik »notwendigen Normen nicht von außen angelegt, sondern dem Konzept einer *begreifenden Kritik* gemäß [...] aus der historisch-kritischen Analyse der Lebensformen heraus entwickelt werden«⁴⁶. Kritik solle immer auch auf eine Veränderung hinarbeiten, sie brauche daher »einen *Adressaten*, die wenigstens prinzipielle Möglichkeit ihrer *Umsetzung* und einen *Maßstab*«.⁴⁷ Darüber hinaus solle Kritik objektiv sein in dem Sinne, dass »sie sich von der Sache her nahelegt und nicht bloß von der subjektiven kritischen Intention des Kritikers ausgeht«⁴⁸.

Meinem Verständnis dieses Plädoyers für ein kulturanthropologisches Forschungsprogramm des Kritisierens entsprechend, bin ich der oben skizzierten Überlegung, Aussagen für sich stehen zu lassen, nicht zur Gänze gefolgt. In meiner Arbeit habe ich vielmehr die moralischen Dilemmata, die die Eltern in meinem Forschungsfeld umtrieben, verstehen und nachvollziehen wollen und zugleich aus einer positionierten Perspektive heraus auf die diskriminierenden und rassistischen Implikationen von Handlungen oder Aussagen verwiesen. Damit hoffe ich nicht zuletzt, dem (vermeintlichen) Widerspruch zwischen Rassismuskritik und kulturanthropologischer Nähe zu den Akteur*innen produktiv begegnet zu sein.



Isabel Dean
Universität Siegen
Adolf-Reichwein-Str. 2a
57068 Siegen
isabel.dean@uni-siegen.de

-
- 45 Jenny Illing/Ingo Schneider: Empirische Kulturwissenschaft als kritische Gesellschaftsanalyse. Kritik als theoretisch-praktisches Instrument einer Alltags- und Erfahrungswissenschaft. In: Sabine Eggmann/Susanna Kolbe/Justin Winkler (Hg.): *Wohin geht die Reise? Eine Geburtstagsgabe für Johanna Rolshoven*. Basel 2019, S. 291–305, hier S. 300.
- 46 Ebd., Hervorhebung im Original; siehe Jaeggi, wie Anm. 44, S. 14.
- 47 Jaeggi, wie Anm. 44, S. 134; Illing/Schneider, wie Anm. 45, S. 300, Hervorhebung im Original.
- 48 Jaeggi, wie Anm. 44, S. 279; Illing/Schneider, wie Anm. 45, S. 301.