

7. Diskriminierung während der Grundschulzeit

Vorbemerkung

»Ich war nicht schaumgeboren, sondern staubgeboren; rußgeboren, geboren aus dem Kochsalz in der Luft, das sich auf die Autodächer legte. Geboren aus dem sauren Gestank der Müllverbrennungsanlage, aus den Flusswiesen und den Bäumen zwischen den Strommasten, aus dem dunklen Wasser, das an die Wackersteine schlug, einem Film aus Stickstoff und Nitrat, nicht Gischt.« (Ohde 2020, S. 224)

Hiermit fasste die Ich Erzählerin anschaulich zusammen, in welchem benachteiligten Ort sie aufwuchs. Auf weitere Merkmale eines unterprivilegierten Herkunftsmilieus verweist die vorangegangene Rekonstruktion der codierten Textsegmente zu Wohnquartier, Wohnung und Mutter (vgl. Kapitel 5 und 6). Das Milieu ist folglich durch strukturelle Armut gekennzeichnet und steht stellvertretend für Herkunftsmilieus in anderen Romanen dieses Genres, wie z. B. die Autosoziografie von Didier Eribon (2018) (vgl. Rieger-Ladich & Grabau 2018, S. 791).

So spielte auch bei Eribon die Diskriminierungskategorie der sozialen Herkunft eine entscheidende Rolle, obwohl er zunächst die Ursache seines Weggangs in der Homophobie seines Umfelds sah. Bei der Rückkehr nach Reims fragte er sich aber, ob »ich ebenso sehr mit meinem Milieu als sozialer Klasse gebrochen hatte« (Eribon 2018, S. 22). Er verlegte daraufhin seinen Schwerpunkt auf die Auseinandersetzung mit seiner Herkunft, die die bisher vorherrschende Beschäftigung mit der homosexuellen Orientierung in den Hintergrund rücken ließ.

Eine Parallele zum Roman »Streulicht« ergibt sich, weil auch hier scheinbar nur eine Ursache des Weggangs dominierte, nämlich die ethnische Herkunft der Protagonistin. Ethnische Praktiken des Rassismus enthielten

aber zugleich implizit diskriminierende Bewertungen des weiblichen Geschlechts und der niedrigen sozialen Herkunft. Im Blick auf die Herkunft treten sie nicht so deutlich zu Tage, weil »auf sozialer Klasse basierende Ungleichheitserfahrungen [...] weniger zugänglich als rassistische oder sexistische Diskriminierungen sind, deren Wirkungen sie [die Schüler:innen, Anm. R.B.] bewusster wahrnehmen und entsprechend leichter beschreiben können« (Wellgraf 2012, S. 97). Dass hier Diskriminierungen infolge sozialer Klassenzugehörigkeit nicht so deutlich wahrgenommen wurden wie bei den beiden anderen Formen, ist für die folgende Analyse bedeutsam, weil sie im Fortgang des Textes auch nicht in jedem Fall auseinandergehalten werden können.

Eribon und Icherzählerin wurden also in gleicher Weise auch durch soziale Herkunft und Diskriminierung zum Weggang motiviert. Ziel war es, ein Leben frei von klassistischer, rassistischer und sexistischer Diskriminierung zu führen. Aufgrund der multiplikativen Wechselbeziehungen der Kategorien Herkunft, Migration und Geschlecht wird nicht vom Einfluss einer einzelnen, sondern mehrerer Kategorien ausgegangen, wie in den folgenden Kapiteln für die Icherzählerin gezeigt wird. Ob dabei soziale Herkunft bzw. Klasse die beherrschende Kategorie ist, »die ethnische oder Geschlechtszugehörigkeit zur Nebensache macht«, wie Hanno Sauer (2025, S. 17) behauptet, ist eine These, die wir in unserem Kontext im Blick behalten wollen.

Die Rekonstruktion der Romanfigur der Icherzählerin in den folgenden Kapiteln 7 bis 11 basiert auf insgesamt 299 codierten Sequenzen.

7.1 Grundschulzeit

Kapitel 7 wendet sich Fragen zu, die die Identität der Protagonistin im Zusammenhang mit dem Verheimlichen des Vornamens (Abschnitt 7.1.1, 7.1.2) und dem Verbergen der äußeren Erscheinung, des Gesichts, betreffen (Abschnitt 7.1.3). An Abschnitt 7.1.1 und 7.1.2 schließt ein Abschnitt (7.1.3) nicht zur Grundschule, sondern zum Gymnasium an, weil es in beiden unterschiedlichen Kontexten um strukturell Gleiches geht, nämlich die Verheimlichung von Identitätsmerkmalen. Abschnitt 7.2 zeigt, welche negativen Folgen das Verheimlichen für das psychologische Wohlbefinden hat. Während in diesen Abschnitten auf die subjektive Wahrnehmung von Diskriminierung durch die Icherzählerin abgestellt wird, kommt es in Abschnitt 7.3 zu einer Diskriminierung in Form eines rassistischen Übergriffs. Das Kapitel schließt mit

der Erörterung pädagogischer Herausforderungen bei Diskriminierungen (Abschnitt 7.4).

7.1.1 Verheimlichen – Vorname als Diskriminierungsrisiko

»Durch seine identifizierende Funktion ist der Name Identitätssymbol: als Personennamen für die Persönlichkeit seines Trägers direkt, als gruppentypischer Name oder Ethnonym für die Personengruppe, zu der das Individuum gehört« (Harnisch 2011, S. 41).

Als Schulanfängerin bekam die Icherzählerin zu Beginn der Grundschulzeit nach dem Vorbild ihrer Freundin Sophia einen pinken Scout-Ranzen, dessen Äußeres mit einer Anzahl von Mädchennamen versehen war, nicht aber mit ihrem. Sie stellte irritiert fest, dass ihr Vorname auch sonst nicht in der Öffentlichkeit vorkam, sei es bei Schlüsselanhängern, Namenstassen oder Nummernschildern. Ein weiteres Ereignis trug dazu bei, mit ihrem türkischen Vornamen zu hadern: Als am ersten Schultag die Lehrerin fragte, ob die Kinder erraten könnten, welcher Name einer Schülerin der Klasse mit dem eines Mädchens im Lesebuch übereinstimmte, hatte die Icherzählerin kurz gehofft, es könne ihrer sein, es war jedoch der ihrer Freundin Sophia. Daher nahm sie an, dass es »ein geheimer Name [war], dessen Klang mich in der Außenwelt in Schmutz verwandelt hätte« (Ohde 2020, S. 40). Es handelte sich also um den Namen einer diskreditierbaren Person, dessen Klang die Person der Icherzählerin verunreinigte (vgl. 2 Codes: Icherzählerin/Grundschulzeit/Diskriminierung/Name/Exklusionsgefühl, S. 40, S. 41).

Fehlen und Geheimhalten des Eigennamens in und außerhalb der Schule, von dem die Schulanfängerin glaubte, dass dessen Klang sie zu Schmutz gemacht hätte, führten bei ihr zu einer »tiefsitzenden Verunsicherung« (Ohde 2020, S. 41), die sie sich mit ihrer »Unwissenheit« (ebd.) über das Leben ihrer türkischen Vorfahren und ihrer eigenen differenten äußeren Erscheinung erklärte (vgl. Code: Icherzählerin/Grundschulzeit/Diskriminierung/Name/Verunsicherung, S. 41; Icherzählerin/Grundschulzeit/Unwissenheit, S. 42).

Später erfuhren die Leser:innen, dass die Protagonistin einen zweiten Vornamen hatte. Die Verwendung des türkischen Namens wurde sowohl von der Mutter, die damit die Strategie des Verheimlichens ihrer eigenen Herkunft und die ihrer Tochter fortsetzte (vgl. Abschnitt 6.3), als auch von ihr selbst vermieden, um sich vor Angriffen auf ihre diskreditierbare Identität

zu schützen (vgl. Goffman 1974, S. 56ff.). Er verwies zu der Zeit auf einen Namen der türkischen Minderheit, der Eigenschaften zugeschrieben wurde, die Diskriminierung und Exklusion in der Mehrheitsgesellschaft nach sich ziehen konnten (vgl. Harnisch 2011, S. 34ff.). Die Praktik des Geheimhaltens zielte auf »das Management nicht offenbarer diskreditierender Information über sich selbst« (Goffman 1974, S. 57), auf eine Steuerung, die vermied, bei Nennung des migrantischen Namens ein Diskriminierungsrisiko einzugehen und die Person mit einem Stigma zu versehen (vgl. 2 Codes: Icherzählerin/Grundschulzeit/Diskriminierung/Name, S. 119, S. 247).

Eigennamen sind charakteristische Benennungen für Individuen, die dadurch identifizierbar und unterscheidbar werden. Sie sichern ihnen »eine konstante und haltbare soziale Identität« (Bourdieu 1990, S. 78) in allen sozialen Feldern. Auch bei Feldveränderungen markiert der Eigename weiterhin Beständigkeit über Zeit und Ganzheit, der auf die Individualität der sozialen Akteur:innen verweist. Er »ist die sichtbare Bestätigung der Identität seines Trägers« (ebd.) und garantiert sie ihm. Namen sagen etwas über die Herkunft aus. Sie heben die Einzigartigkeit einer Person hervor, die sich in charakteristischen Merkmalen bzw. Identitätsaufhängern manifestiert und in Verbindung mit einer einmaligen Lebensbiografie eine unverwechselbare persönliche Identität der Person konstituiert (vgl. Goffman 1974, S. 74f.). Der sehr enge Zusammenhang des Namens mit der Identität der Person zeigt sich bei gewünschten Namensveränderungen und -wechseln. Mit ihnen wird die Zuschreibung einer neuen Identität signalisiert, die von anderen anerkannt werden soll.

Die gesellschaftliche Bedeutungszuordnung bestimmter Vornamen zu sozialen Milieus wurde vor Jahren im Rahmen der medialen Berichterstattung um den Namen Kevin offensichtlich (sueddeutsche.de vom 24. August 2010). Sein Name mobilisierte das Wissen um eine dem unterprivilegierten Milieu zugehörige Person. Insofern haben Namen stets »Symptom- und Signalcharakter« (Harnisch 2011, S. 41), wie auch einer der beiden Vornamen der Protagonistin. Er signalisiert die Zugehörigkeit zu einem türkischen Milieu und kann Vorurteile und Stigmatisierungen gegenüber ihren Haltungen und Handlungsmustern hervorrufen. Durch die mit dem Namen zusammenhängende Diskriminierung werden also nicht nur die Einzigartigkeit der Person und ihr Milieu attackiert. Es geht darüber weit hinaus, wie Rüdiger Harnisch an einem Zitat von Cassirer deutlich macht: »Wer aufgrund von Namen oder mit Namen diskriminiert, unternehme damit Angriffe, ›die nicht bloß auf

Teilaspekte einer Person [oder Gruppe], ja nicht nur auf ihren Kern zielen, sondern [...] auf die Totalität ihrer gesamten Existenz« (ebd.).

Die Schulanfängerin, die sich mit ihrem Vornamen bei wichtigen identitätsstiftenden Objekten in der Kinderwelt nicht wiederfand, entwickelte ein Gefühl des Ausgeschlossenseins und Fremdseins, das zu Zweifeln über ihre persönliche und soziale Identität führte. Die Adressierung der Einzigartigkeit des Individuums durch den Namen existierte hier nicht als wichtiger die ethnische Herkunft betreffender Identitätsaufhänger, auch durch die Mutter gefördert. Daher hatte seine Verheimlichung einen ambivalenten Charakter: Sie annullierte zwar die Einzigartigkeit der Protagonistin, vermied aber dadurch das Erleben von Diskriminierung und sozialem Ausschluss. Diese Erfahrung zum Zeitpunkt des Eintritts in die Peerwelt der Schulkasse zu machen, war belastend. Gerade dann vollziehen sich wichtige Schritte für die Identitätsentwicklung in den Prozessen der Herstellung von Gleichheit und Differenz zu anderen Peers (Prenzel 1999) – eine Entwicklungsaufgabe, deren Bewältigung eine sichere Basis für die Anbahnung von Selbstachtung, sozialer Anerkennung und Teilhabe darstellt.

Dieses Fundament war bei der Icherzählerin nicht vorhanden. Die tiefsitzende Verunsicherung, ausgelöst durch das Fehlen des Namens als Identitätsaufhänger in Schule und Öffentlichkeit, reichte an eine existenzielle Verunsicherung heran: Allein der Klang des Vornamens hätte ihre Person öffentlich »in Schmutz verwandelt« (Ohde 2020, S. 40), mit anderen Worten so diskriminiert, dass die anderen nicht mit ihr in Berührung kommen wollten und sie beseitigt werden musste. Ihr Ansehen wäre zerstört gewesen. Ähnliche Vorstellungen werden erweckt zu den von der Icherzählerin geschaffenen Bildern zu ihrer sozialen Herkunft, nämlich »staubgeboren« und »rußgeboren« zu sein (vgl. oben). Der extreme Vergleich zu einer als Schmutz und Verunreinigung reifizierten Identität lässt annehmen, dass er mit Erfahrungen vorausgegangener Diskriminierung zusammenhing. Vor diesem Hintergrund bedeutete der Gebrauch ihres Namens das Eingehen eines Risikos intersektionaler Diskriminierung und sozialer Exklusion. Sofern sich das ereignete, sind fremdenfeindliche Konnotationsmuster im Hinblick auf soziale und ethnische Herkunft und Geschlecht wahrscheinlich (vgl. Hornbostel 1997, S. 413).

7.1.2 Vorname und kulturspezifische Unwissenheit

Nach Auffassung der Icherzählerin hingen die Probleme mit dem Namen nicht nur mit der Vermeidung von Angriffen auf die diskreditierbare Identität

ihrer Person zusammen, sondern auch damit, dass ihr kaum etwas über das Leben ihrer türkeistämmigen Vorfahren bekannt war. Hätte sie davon Kenntnis gehabt, wäre deutlich geworden, dass ihr Name ein häufig verwendeter Vorname für beide Geschlechter in der Türkei ist. Auch die türkische Sprache war ihr unbekannt, was sich generell auf die Identitätsentwicklung negativ auswirkt, wenn man an die diesbezüglich positiven Effekte des Erwerbs der Mehrsprachigkeit denkt (Riehl 2014). Zwar besuchte sie auf Veranlassung ihrer Mutter einen Schreibunterricht in Türkisch, in dem sie weder die Scherze des Lehrers verstand noch Buchstaben zu Papier zu bringen vermochte. Besonders verwirrte sie, dass ihre Aussprache vom Lehrer korrigiert wurde, wenn sie ihren »geheimen« Namen äußerte – eine Handlung, die der existenziellen Verunsicherung weiter Nachdruck verlieh. Konnte sie endlich ihren Vornamen im geschützten Raum ohne Befürchtung diskriminierender Folgen aussprechen, wurde das als falsch markiert. Seine Funktion als Identitätsaufhänger war damit erneut erschüttert, als ob ein Teil ihrer Identität abgetrennt war und nicht zu ihr gehörte (vgl. Code: Icherzählerin/Grundschulzeit/Diskriminierung/Name/Verunsicherung, S. 42; Code: dito, S. 41).

Die kulturspezifische Unwissenheit konnte durch die wenigen Erzählungen ihrer Mutter nicht beseitigt werden. Sie hatten weder nachhaltige Bilder geschaffen noch tiefergreifende Kenntnisse vermittelt. Auch der Schreibunterricht in Türkisch hatte nicht dazu beigetragen. Ein solches Unwissen destabilisierte die geschlechtsspezifische Identitätsentwicklung des Kindes. Sich mit dem Thema Migrationshintergrund in der Familie zu beschäftigen, hätte helfen können, Fragen zu beantworten, wo der mütterliche Eltern teil ursprünglich herkam, warum sich Name und äußere Erscheinung der Icherzählerin von denen anderer Peers unterschieden und welche Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen Mehrheits- und Migrationskultur existierten. Ein solches Wissen hätte die Bedeutung der Verunsicherung abschwächen können, weil »dadurch generationenspezifische Kollektiverfahrungen argumentationszugänglich gemacht werden [können], wobei die Familienmitglieder [...] als biografische Zeugen von Lebenserfahrungen wahrgenommen werden. Aus einer intersubjektiven Transmission von Lebenserfahrungen werden kritische Reflexionen über (migrationspezifische) Lebenslagen und gemeinsame Lebens- und Erlebensmöglichkeiten für die Eltern- und Kindergeneration in Gang gesetzt« (Baros & Baumann 2016, S. 272). Doch darüber hatte die Mutter sie nicht aufgeklärt und wurde in der Familie nicht gesprochen.

Diese Unwissenheit, so die Protagonistin, hatte also nichts mit Wissensdefiziten in Schulfächern zu tun, in denen es um Objektwissen ging. Es ging um eine die Identität betreffende Unwissenheit, die mit der ungeklärten Frage zusammenhing, welche Wurzeln sie hatte. Die damit zusammenhängende tiefe Verunsicherung hatte einen negativen Einfluss auf das Lernen in der Grundschule, z.B. beim Eckenrechnen, bei dem sie immer wieder die beschämende Erfahrung machte, die Letzte zu sein, weil sie die Ergebnisse nicht wusste, sondern zu leise nannte. Da das vor der gesamten Klasse geschah, war die Beschämung noch intensiver (vgl. 2 Codes: Icherzählerin/Grundschulzeit/Diskriminierung/Unwissenheit, S. 41; Code: dito, S. 41f.).

Folglich durchkreuzte ihre existenzielle Verunsicherung das schulische Lernen implizit mit der Beschäftigung von identitätsbezogenen Fragen: Warum finde ich meinen Namen nirgends, was ist falsch an ihm und mir, wer bin ich, woher komme ich. Dadurch war das Lernen, der Erwerb von Wissen und Erkenntnis, ständig Störungen unterworfen und wurde beeinträchtigt.

Das Problem mit dem Namen war im Verlauf der Lebensgeschichte immer wieder virulent, sei es, dass die Icherzählerin nicht nur als Schulanfängerin, sondern auch als Zwölfjährige weiterhin ihren türkischen Vornamen verheimlichte und stattdessen ihren zweiten, deutschen Vornamen einsetzte, oder im Studium, in dem ihr der türkische Name zwar als der echte erschien, sie ihn aber nicht verwendete, weil es ihr illoyal gegenüber ihrer verstorbenen Mutter erschien, die sie früher mithilfe der Wahl des deutschen Vornamens vor Diskriminierung schützen wollte. Ihn jedoch nicht zu benutzen, kam ihr ebenso falsch vor, weil es ihr wie das »Abspalten eines Teils von mir« (Ohde 2020, S. 248) vorkam. Für das Vermeiden von Diskriminierungsrisiken und den Schutz vor Angriffen »auf die Totalität ihrer gesamten Existenz« (Harnisch 2011, S. 41) zahlte sie folglich, wie ihre Mutter, den hohen Preis der Selbstverleugnung. Gleichwohl wird deutlich, dass sie sich stillschweigend mit dem türkischen Vornamen als wesentlichem Teil ihrer Identität über ihren ganzen im Roman dokumentierten Lebenslauf identifizierte und auseinandersetzte (vgl. 4 Codes: Icherzählerin/Grundschulzeit/Diskriminierung/Name, S. 247, S. 248; Code: Icherzählerin/Grundschulalter/Diskriminierung/Name, S. 119).

Lassen sich hier neben dem rassistischen Diskriminierungsrisiko auch solche Elemente aufgrund von niedriger sozialer Herkunft und Geschlecht finden? Dies wäre gemäß der multiplikativen Wechselwirkung von verschiedenen Differenzkategorien wahrscheinlich, die Benachteiligung und Diskriminierung in verstärktem Maße hervorruft (vgl. Walgenbach 2021, S. 50).

Ein fiktives Beispiel beantwortet die Frage: Ein Mädchen mit deutschem und türkischem Vornamen aus privilegiertem Milieu mit einer beruflich erfolgreichen türkeistämmigen Mutter und einem deutschen Vater hätte wenig Vorbehalte, ihren türkischen Vornamen zu verheimlichen, nicht zuletzt, weil sie aufgrund ihres Migrationshintergrunds nur wenig vorangegangene Diskriminierungen erfahren hatte. Ihr geschlechtsspezifischer Habitus zeigte sich in einer sicheren Selbstdarstellung, verstärkt durch das Tragen von teurer Markenkleidung und Sportschuhen, und in selbstbewusstem Handeln. Gegenüber Praktiken der Diskriminierung könnte sie sich zur Wehr setzen und suchte, wenn nötig, Unterstützung bei ihren Eltern und Freund:innen. Darüber hinaus ließen klärende familiäre Gespräche über die Herkunft der Mutter und Reisen in die Türkei eine mit dem Namen verbundene existenzielle Verunsicherung nicht aufkommen.

In solch privilegierter Situation befand sich unsere Protagonistin nicht. Das Verheimlichen des türkischen Vornamens hing mit betreffenden negativen Vorerfahrungen und dem familiären Habitus zusammen. Der geschlechtsspezifische Habitus des Mädchens, Resultat der Inkorporation der Strukturen des unterprivilegierten Milieus und der Erziehung der Mutter, äußerte sich darin, sich nicht zu wehren oder selbstsicher aufzutreten, sofern sie Diskriminierung erlebte. Sie verhielt sich angepasst, unsicher und devot, nicht zuletzt, weil sie mit keiner Hilfe und Unterstützung rechnen konnte. Eine Reise ins Heimatland ihrer Mutter war schon aus finanziellen Gründen nicht vorstellbar, um ihrer kulturspezifischen Unwissenheit abzuhelpen. Hier zeigt sich erneut, dass dem Bemühen um das Verheimlichen des Vornamens als vermeintlich einziges migrantisches Diskriminierungsmerkmal auch Elemente von sozialer Herkunft und Geschlecht innewohnen.

Fazit: Für die Icherzählerin stellte die Verwendung ihres türkischen Vornamens von Schulbeginn bis ins Erwachsenenalter ein Problem dar. Sie glaubte, es handelte sich um einen geheimen Namen, dessen Klang ihre Person diskreditierbar machte. Daher wurde der Name von ihr unter dem Einfluss der die eigene Herkunft verleugnenden Mutter verheimlicht und der deutsche Vorname verwendet. Der in und außerhalb der Schule z. Zt. selten gebräuchliche türkische Name führte zu einer existenziellen Verunsicherung, die zusätzlich auf die Unwissenheit über die ethnische Herkunft zurückging. Ohne Name ist die Person unter diesen Umständen ein Nichts. Die Veröffentlichung hätte aber einen Angriff auf ihre gesamte Existenz bedeutet. Insofern haftete der Verheimlichung eine ambivalente Funktion an: einerseits die Annullierung des Namens

als Identitätsaufhänger, andererseits bot dies Schutz vor Diskriminierung. Ein Teil ihrer ethnischen Identität blieb im Verborgenen.

7.1.3 Verbergen – äußere Erscheinung: Gesicht als Diskriminierungsrisiko

Als die Icherzählerin von der Grundschule auf das Mittelstufengymnasium¹ wechselte, wurden die Neuankömmlinge mehrmals von den Lehrkräften mit dem Satz willkommen geheißen, dass sie zukünftig zur Elite gehörten. Ob alle zehnjährigen Kinder damit schon genauere Vorstellungen verbinden konnten, sei dahingestellt, die Protagonistin konnte es auf jeden Fall nicht. Sie »ahnte« allerdings, dass ihre äußere Erscheinung nicht dazu passte, denn ungeduscht, mit zerzausten Haaren und einem weißen nach Zigarettenrauch des Vaters riechenden Kapuzenpullover mit Löchern in der Schule zu erscheinen, entsprach nicht dem Bild einer Schülerin mit Eliteperspektive. Ihr Äußeres ließ allzu deutlich erkennen, dass sie aus einem unterprivilegierten Elternhaus stammte. Ihre innere Stimme sagte ihr, dass die Lehrkräfte ihr nur wenig Chancen auf eine erfolgreiche Schulkarriere einräumen würden, und sie nahm recht schnell wahr, dass sie hier nicht hingehörte und unerwünscht war. Von Anbeginn nahm sie ihre äußere, auf die soziale Herkunft schließende Erscheinung in diesem schulischen Kontext als unpassend wahr (vgl. 2 Codes: Icherzählerin/Gymnasialzeit/Diskriminierung/Äußere Erscheinung_Gesicht/soziale Herkunft, S. 61).

Vor diesem Hintergrund spielte immer mehr das Äußere unter den Schülerinnen eine wichtige Rolle. Die Icherzählerin haderte besonders mit dem einprägsamsten Teil der äußeren Erscheinung, ihrem Gesicht: »Mein Gesicht war etwas, das ich verstecken wollte. Ich dachte, es würde unerkannt bleiben, wenn ich meine Haare glättete [...]. Ich achtete darauf, nur von der Seite fotografiert zu werden.« (Ohde 2020, S. 116) Erneut widerspiegelte sich hier der Einfluss der Mutter im Verhalten der Tochter, ihre türkischen Identitätsanteile zu verbergen. Menschen verstecken generell ihr Gesicht, um nicht erkannt zu werden, wenn sie z.B. kriminell geworden sind oder es durch einen Unfall oder eine Schönheitsoperation verunstaltet wurde. Bei Entstellungen meiden sie die Öffentlichkeit, weil sie befürchten, beschämt zu werden, indem man sie anstarrt, ihnen aus dem Wege geht oder anderweitig exkludiert (vgl. Code:

1 Damit sind Gymnasien in Hessen gemeint, die die Klassenstufe 5–9 (bei G8) bzw. 10 (bei G9) umfassen. Sie bereiten Schüler:innen auf den Übergang in das Oberstufengymnasium vor.

Icherzählerin/Gymnasialzeit/Diskriminierung/Äußere Erscheinung_Gesicht/Migrationshintergrund S. 116).

Darin bestand jedoch nicht das Motiv der Icherzählerin. Wohl aber darin, dass einige Merkmale von Gesicht und Haar auf ihren Migrationshintergrund schließen ließen, z.B. mandelförmige Augen, gebräunte Gesichtsfarbe und drahtiges Haar. Ihr Aussehen unterschied sich von ihren Mitschülerinnen, war dadurch Diskriminierungsrisiken ausgesetzt und mit einem Stigma behaftet (vgl. 2 Codes: Icherzählerin/Gymnasialzeit/Diskriminierung/Äußere Erscheinung_Gesicht/Migrationshintergrund, S. 48, S. 123; Code: Icherzählerin/Gymnasialzeit/Diskriminierung/Äußere Erscheinung_Gesicht/soziale Herkunft, S. 61).

Solche das Gesicht betreffenden Unterschiede beginnen für elfjährige Mädchen eine immer wichtigere Rolle für die Identitätsfindung zu spielen, nicht zuletzt als Folge der sozialen Konstruktion des weiblichen Geschlechts, des »doing gender«. Dies wird zusätzlich durch die Darstellung perfekt konfigurierter Frauengesichter in Werbung, Magazinen und Social Media angeregt. Laufend findet ein kompetitiver Vergleich statt, der das Aussehen optimieren soll, etwa mit dem Einsatz von Make-up, Kosmetika und Markenkleidung. Unerreichbare Standards werden zur Orientierung. Das ist darauf zurückzuführen, dass die Identitäts- und Selbstwertentwicklung im Übergang zum Jugendalter ganz wesentlich von der Beurteilung der äußeren Erscheinung durch andere beeinflusst wird. So hatte das Aussehen für Kinder in mittlerer und später Kindheit ein besonderes Gewicht, weil sie es für wichtiger hielten als Verhalten, Peerbeziehungen, schulische und sportliche Leistungen, wie eine Metaanalyse von 141 Untersuchungen in verschiedenen Ländern ermittelte (Tang et al. 2023).

Obwohl der soziale Vergleich für Jugendliche weiblichen, mehr und mehr auch männlichen Geschlechts mit jeweils anderen Akzentsetzungen stattfindet, stellt er eine besondere Herausforderung dar, wenn äußerliche Merkmale nicht denen eines kulturell geprägten Durchschnittsgesichts entsprechen. Die Tatsache, dass davon das Gesicht der Icherzählerin ausgenommen war und sie sich auch sonst von anderen unterschied, veranlasste sie, ihr Gesicht zu verstecken, um möglichst unerkannt zu bleiben.

Die Praktik ging so weit, dass das Verbergen des Stigmas darauf zielte, die Rolle einer »Unperson« im Sinne Erving Goffmans (1978) zu übernehmen. Aus Sicht der Protagonistin sollten andere mit ihr wie mit einer Unperson umgehen, das heißt so, »als sei sie (er) überhaupt nicht da« (ebd., S. 75). Das stellte sich als weit schwierigeres Problem dar, als einen Vornamen zu verheimlichen.

Diese defensive und angepasste soziale Praktik entsprach dem Umgang der Icherzählerin mit Diskriminierungsrisiken, wie sie sich schon im Zusammenhang mit dem Verheimlichen ihres türkischen Vornamens feststellen ließ. Die Praktik ließ eine weibliche Habitusform aus unterprivilegiertem Milieu erkennen.

Nach Festingers Theorie sozialer Vergleichsprozesse haben Menschen das Bedürfnis, eigene Urteile, Fähigkeiten und eigenes Verhalten zu bewerten. Stehen durch Messung hergestellte objektive Maßstäbe jedoch nicht zur Verfügung, bleibt nur der Vergleich mit anderen (vgl. Morf & Koole 2014, S. 148). Soziale Vergleiche konstituieren ganz wesentlich Selbstbild und Selbstwert einschätzung einer Person (vgl. Six et al. 2007, S. 127), die sich zugleich auf einzelne Aspekte wie Attraktivität beziehen (vgl. Döring 2013, S. 300). Dabei sind Aufwärts-, Abwärts- und horizontale Vergleiche möglich. Bei Aufwärtsvergleichen prüft ein Individuum ein eigenes Merkmal mit dem einer Vergleichsperson, die ihr darin überlegen ist. Die Orientierung nach oben kann Motivation freisetzen, »Verbesserungen« vorzunehmen, oder das Selbstwertgefühl erniedrigen, weil das Erreichen des Maßstabs unrealistisch ist. Bei abwärts gerichteten Vergleichen dienen Personen mit unterlegenem Merkmal als Orientierung. Sie können das eigene Selbstwertgefühl erhöhen, aber auch die Furcht auslösen, selbst in die unterlegene Gruppe abzustiegen. Als dritter Typ lassen sich horizontale Vergleiche ausmachen, die angestellt werden, wenn Personen mit ähnlichem Merkmal als Vergleichsmaßstab herangezogen werden (vgl. ebd.).

Welchen sozialen Vergleich nahm die Icherzählerin im Blick auf ihr Gesicht und Haar vor? Ein abwärts gerichteter Vergleich kam nicht in Betracht, weil von Schüler:innen mit entsprechendem Migrationshintergrund in der Grundschule nicht die Rede war und im Gymnasium nur beiläufig. Auch aus diesem Grund eignete sich kein horizontaler Vergleich. Außerdem unterschied sich ihr Aussehen zu stark von dem der Mitschüler:innen in den besuchten Schulklassen. So blieb der aufwärts gerichtete Vergleich: Das Gesicht musste so hergerichtet werden, dass es typische Merkmale von Durchschnittsgesichtern hatte. Diese werden generell für attraktive Gesichter gehalten (vgl. Hergovich 2002, S. 12) und repräsentierten den für die Icherzählerin aufwärts gerichteten Vergleichsmaßstab. Darauf verwies jedoch kein typisches Merkmal ihres Gesichts.

Um dies zu verändern, betrieb sie einen erheblichen Aufwand, etwa Glätten der drahtigen Haare, Ausreißen der unteren Augenbrauenhaare, Rasieren der Monobraue und sich »mit zerkleinerten Aprikosenkernstücken

die oberste Hautschicht vom Gesicht zu reiben« (Ohde 2020, S. 123). Die Bemühungen, durch korrektive, teils schmerzhaft Maßnahmen ein attraktives Durchschnittsgesicht herzustellen, waren Bestandteil ihres Versuchs, ihr Gesicht so zu verändern, dass es nicht mehr auf einen Migrationshintergrund schließen ließ. Das erneut auffällig angepasste Verhalten zielte auf die reibungslose Inklusion in die Schule und die Situierung der sozialen Identität in der Mehrheitsgesellschaft (vgl. 4 Codes: Icherzählerin/Gymnasialzeit/Diskriminierung/Äußere Erscheinung_Gesicht/Migrationshintergrund, S. 116, S. 118, S. 119, S. 123).

Die Icherzählerin war überzeugt davon, mithilfe der veränderten äußeren Erscheinung (Gesicht, Haare) den Migrationshintergrund erfolgreich zu kaschieren. Aber das gelang nicht. Als sie mit ihrer Freundin Sophia zufällig in einen anderen Stadtteil geriet, meinte Sophia, dass die Freundin wie die Bewohner:innen aussehe, und stellte eine noch größere Ähnlichkeit fest, als sie ihren Schal als Kopfbedeckung um das Haar der Icherzählerin legte. Seitdem begleitete sie die Furcht vor einem erhöhten Diskriminierungsrisiko, als Heranwachsende mit türkischem Hintergrund enttarnt zu werden. In der Öffentlichkeit befand sie sich danach oft in einem Alarmmodus (vgl. Code: Icherzählerin/Gymnasialzeit/Diskriminierung/Äußere Erscheinung_Gesicht/Migrationshintergrund, S. 120; Code: Icherzählerin/Gymnasialzeit/Äußere Erscheinung_Gesicht/Alarmmodus, S. 120).

Einmal mehr zeigte sich die ambivalente Funktion der Vorgehensweise der Protagonistin (vgl. oben): Der Umgang mit der äußeren Erscheinung, möglichst unerkannt zu bleiben, Korrekturen an Gesicht und Haar vorzunehmen und ansprechende Kleidung zu tragen, bezweckte einerseits das Verbergen des Migrationshintergrunds und damit das Verheimlichen eines wesentlichen Teils ihrer Identität. Andererseits sollte damit vermieden werden, Risiken von Stigmatisierung, Ausgrenzung und rassistischer Diskriminierung einzugehen, um an der Mehrheitsgesellschaft teilhaben zu können.

Fazit: Die Zusammenführung der Sequenzen aus Grundschul- und Gymnasialzeit in Kapitel 7 ging darauf zurück, dass es bei ihnen um das gleiche strukturelle Problem ging: Türkische Identitätsmerkmale der Person sollten verheimlicht werden, wie Vorname und äußere Erscheinung. Beim Gesicht, dem einprägsamsten Teil der äußeren Erscheinung, entstand aufgrund des Diskriminierungsrisikos der Wunsch der Icherzählerin, es zu verbergen und unerkannt zu bleiben, folglich wie eine »Unperson« behandelt zu werden. Das

beeinträchtigte weitgehend die Situierung ihrer sozialen türkischen Identität in Interaktionen. Dieses ambivalente Vorgehen hatte sich bereits beim Verheimlichen ihres türkischen Vornamens gezeigt.

7.2 Verheimlichen und Verbergen – Folge subjektiv wahrgenommener Diskriminierung und psychologisches Wohlbefinden

Die bisherige Rekonstruktion kann durch ausgewählte Ergebnisse einer Metaanalyse von 328 Effektgrößen zu den negativen Konsequenzen von subjektiv wahrgenommener Diskriminierung bzw. »perceived discrimination« für das psychologische Wohlbefinden (z.B. Selbstwertgefühl, Depression) bestätigt und ergänzt werden (vgl. Schmitt et al. 2014).

Der metaanalytische Diskussionsstand verweist auf die Funktion des Verheimlichens und Verbergens, ein diskreditierbares Stigma vor anderen geheim zu halten. Das war erfolgreich, solange die Person nicht darüber berichtete. Generell hatten aber diejenigen mit verborgenen Stigmata größere gesundheitliche Schwierigkeiten als diejenige mit sichtbaren. Das soziale Netzwerk der Ersteren war kleiner und die Möglichkeiten eingeschränkter, sich Hilfe und Unterstützung zu verschaffen. Trug das Verheimlichen der Stigmata zunächst positiv dazu bei, identitätsbedrohliche Situationen und Diskriminierung zu vermeiden, entstand langfristig Angst vor Enthüllung und Stress als Folge des Managements, die Enthüllung zu verhindern (ebd., S. 924f.).

Weiterhin wird bestätigt, dass das Verbergen von Stigmata sowie deren Kontrollierbarkeit bzw. Management als signifikante Moderatoren für negatives Wohlbefinden ausgemacht wurden: Ihre Effektstärken waren in den Korrelationsstudien deutlich größer als diejenigen, deren Stigmata nicht verheimlicht oder nicht kontrolliert wurden. Das heißt, die Moderatoren »Verbergen« und »Kontrollierbarkeit« wirkten sich signifikant negativer auf Selbstwertgefühl, depressive Stimmung, Angst, psychologische Belastung und Lebenszufriedenheit aus. Und je mehr Aufwand zur Verheimlichung nötig war, umso negativer war das Wohlbefinden bei subjektiv wahrgenommener Diskriminierung. Dabei zeigten sich größere negative Effektstärken signifikant häufiger bei Selbstwertgefühl und psychologischer Belastung. Kinder waren massiver betroffen als Erwachsene, vor allem im Blick auf die psychologische Belastung (vgl. ebd., S. 924–930).

In Anlehnung an diese Befunde ist im Blick auf die Protagonistin und ihre diskreditierbaren Stigmata, Vorname und äußere Erscheinung, wie das Gesicht, zu sagen: Sie hatte kein soziales Netz, das ihr eine Möglichkeit der Hilfe und Unterstützung bot, hätte sie ihre diskreditierbaren Merkmale in der Öffentlichkeit preisgegeben. Ihre Herkunftsfamilie unterließ es, das Kind aufzuklären, um seine psychische Situation zu verbessern. Permanentes Stigma-Management zu betreiben und Furcht vor Enthüllung zu haben, erzeugten Stress und Angst, wie die Metanalyse zeigte. Sie versetzten die Icherzählerin in einen wiederkehrenden Alarmmodus. Die hohe psychische Belastung wurde durch die geringe Selbstachtung des Kindes zusätzlich intensiviert.

7.3 Verheimlichen als Umdeuten eines rassistischen Übergriffs durch Erwachsene

Während bisher der Aspekt »subjektiv wahrgenommene Diskriminierung« im Vordergrund der Analyse stand, thematisiert der folgende Abschnitt eine »offene, direkte Diskriminierung« in Form von Gewalt.

Der rassistische Übergriff auf die Protagonistin ist oben bereits kurz angesprochen worden (vgl. Abschnitt 6.3.). Er soll nun genauer beleuchtet werden: Auf dem Schulhof der Grundschule bildete ein größerer Junge seine Augen zu engen Schlitzen in Gegenwart der Protagonistin und fragte abfällig: »Was glotzt du so dumm?« Während sie den anderen ins Schulgebäude folgen wollte, hörte sie ihn hinter sich zwei diskriminierende Wörter sagen: »Kellerkind« und ein weiteres mit dem Anfangsbuchstaben K (Kanake), bevor sie in den Rücken gestoßen wurde, mit dem Gesicht auf den Asphalt fiel und bewusstlos liegen blieb (vgl. Code: Icherzählerin/Grundschulzeit/Diskriminierung/rassistischer Übergriff/Äußere Erscheinung_Gesicht; Code: dito/soziale Herkunft, S. 48; Code: dito/Migrationshintergrund, S. 48).

Der rassistische Übergriff wurde mit der Geste einer diskriminierenden Augenstellung und einer beschämenden Frage des Jungen eröffnet, um anschließend die Protagonistin aufgrund ihrer ethnischen und sozialen Herkunft zu demütigen und ihr durch physische Aggression Schaden zuzufügen. Das weist auf die Folge der multiplikativen Wechselwirkung der Diskrimi-

nierungskategorie soziale Herkunft (Kellerkind)² und ethnische Herkunft (K-Wort)³ hin. Bedenkt man weiterhin den Geschlechts- und Altersunterschied – hier ein Junge aus einer höheren Klasse, dort ein »schmächtiges« Mädchen (Ohde 2020, S. 49) – mit Blick auf den körperlichen Angriff, entsteht eine Wechselwirkung mit der weiteren Kategorie weibliches Geschlecht. Diese drei Kategorien, die einen multiplikativen Diskriminierungseffekt aufgrund ihres gemeinsamen Auftretens haben, konstituieren ein extremes Machtverhältnis und eine Ungleichwertigkeit zwischen beiden Gleichaltrigen (vgl. Marten & Walgenbach 2017, S. 166f.).

Ungleichwertigkeit ist die entscheidende Grundlage für die Entwicklung gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in der Gesellschaft. Sie stellt die Gleichwertigkeit und Gleichheit aller Menschen infrage, legitimiert und fördert Diskriminierungsformen wie Rassismus (vgl. Zick 2017). Wird das Phänomen Ungleichwertigkeit nicht frühzeitig in pädagogischen Einrichtungen zum Thema gemacht, verfehlen diese einen ihrer entscheidenden Aufträge in der demokratischen Gesellschaft und tragen zur Diskriminierung von Menschengruppen bei.

Zeigt der Übergriff die Form einer klassistischen, rassistischen und sexistischen Diskriminierung, hinterließ diese Erfahrung neben den subjektiv wahrgenommenen Diskriminierungen Furcht vor weiterer Diskriminierung und Gewalt, die tiefe Spuren in der Identität der Icherzählerin hinterließen. Dadurch wurde sie in einen ständigen Alarmmodus versetzt, der ihre Lebens- und Lernbiografie prägte. Insofern wird nachvollziehbar, dass Furcht und Bedrohungsgefühle ausgelöst wurden, wenn allein eine Situation Elemente und Handlungen enthielt, die sie als diskriminierend wahrnahm und interpretierte, obwohl sich keine Diskriminierung zugetragen hatte (vgl. Abschnitt 7.1.1). Diese Situation bedeutete chronischen Stress mit gesundheitlichen Folgen (vgl. Abschnitt 7.2).

Eine Beschäftigung mit dem rassistischen Übergriff durch die Schule blieb aus. Weder die Schulkrankenschwester noch die Lehrerin interessierten sich für die Ursachen der Verletzungen im Gesicht und fragten nicht nach Zeugen des Vorfalls. Beide gaben der Mutter zu verstehen, dass es sich um einen Unfall handelte, der auf das ungestüme Laufen der Kinder ins Schul-

-
- 2 Der Begriff Kellerkind weist auf ein armes, entbehrungsreiches Leben im unteren Milieu hin.
 - 3 Das K-Wort rassifiziert türkeistämmige und andere Arbeitsmigrant:innen.

gebäude zurückzuführen war. Die Lehrkraft betonte, dass die Protagonistin selbst dafür verantwortlich war, und führte die Verletzungen auf ihre mangelnde Durchsetzungsfähigkeit, Zerbrechlichkeit und hohe Sensibilität zurück. »Raufereien« (Ohde 2020, S. 49) seien notwendiger Teil dieses Entwicklungsstadiums, sie solle sich ein »dickes Fell« (ebd.) zulegen. Wenig später auf dem Rückweg übernahm die Icherzählerin die Eigenschaftszuschreibungen der Lehrerin, worin diese den Übergriff verursacht sah. Auch die Mutter deutete das Ereignis um und erklärte es zum Irrtum: Das K-Wort habe nichts mit ihr zu tun, sie sei Deutsche (vgl. 4 Codes: Icherzählerin/Grundschulzeit/Diskriminierung/rassistischer Übergriff/Umdeuten, S. 48, S. 49; 2 Codes: dito, S. 49).

Dieses Beispiel zeigt, dass Kinderrechte in manchen Schulen unbekannt sind oder nicht berücksichtigt werden. Im vorliegenden Fall wurde das Recht auf Beteiligung nach Artikel 12 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention) ignoriert. Ohne die Protagonistin zu befragen, wurde ihr von vornherein die Schuld für den »Unfall« zugeschrieben. Sie nahm diese Zuweisung hin und wurde so in zweifacher Hinsicht zum Opfer: als Geschädigte und Schuldige des Vorfalls. Weder die Aufklärung des Übergriffs und das ihr zugefügte Unrecht waren von Belang noch musste der Täter Rechenschaft ablegen und wurde zur Verantwortung gezogen. Diese Art des Umgangs mit dem körperlich verletzenden Vorfall bekräftigte erneut die große Furcht der Icherzählerin vor weiterer Diskriminierung. Die »Aufklärung« der Lehrerin individualisierte die intersektionale Diskriminierung von Klassismus, Fremdenfeindlichkeit und Geschlecht und stellte die Moralvorstellung infrage, inwieweit diejenigen Recht bekommen, wenn ihnen Unrecht widerfahren ist. Die Lehrerin vertrat eine Perspektive ohne gesellschaftliche Bezüge und ohne moralische Unterstützung und Empathie für das Kind. Damit wurde die Verpflichtung und Aufgabe der Schule in einer demokratischen Gesellschaft konterkariert, das im Grundgesetz verankerte Diskriminierungsverbot zu beachten und durchzusetzen und die Gleichwertigkeit aller Menschen zu fördern. Es ist nicht auszuschließen, dass bei der fragwürdigen Aufklärung des Übergriffs auch rassistische Motive im Spiel waren.

Fazit: Der rassistische Übergriff auf die Icherzählerin in der Grundschule machte erneut die multiplikative Wechselbeziehung dreier Diskriminierungskategorien deutlich: soziale und ethnische Herkunft und weibliches Geschlecht. Damit wird Ungleichwertigkeit hergestellt und Benachteiligung

legitimiert und gefördert. Solche Ereignisse stabilisierten bei der Icherzählerin die Furcht vor wahrgenommener und offener Diskriminierung und lösten Alarmbereitschaft aus. Die Schule trug dazu bei, indem sie nichts zur Aufklärung des rassistischen Übergriffs beisteuerte und ihrer demokratischen Aufgabe nicht nachkam.

7.4 Pädagogische Herausforderungen

Die bisherige Analyse der codierten Texteinheiten zum Verheimlichen des Vornamens, Verbergen der äußeren Erscheinung, vor allem des Gesichts, und Umdeutung eines rassistischen Übergriffs führt zur Frage, ob und wie pädagogische Institutionen damit umgehen können. Der Kern ihrer Aufgabe bestände in der Verringerung der intersektionalen Diskriminierung gegenüber Einzelnen und Gruppen, um weitere gesellschaftliche Segmentierung abzuschwächen. Zusätzlich zu diesem politischen Ziel ist die Aufgabe pädagogisch angezeigt, weil durch Diskriminierung die Entwicklung der personalen und sozialen Identität von Kindern und Jugendlichen Schaden nimmt und deren Zukunft hohen Risiken ausgesetzt ist.

Im Roman fanden migrantische Mitschüler:innen in den Klassen der Grundschule keine Erwähnung, in denen des Gymnasiums nur am Rande (Ohde 2020, S. 100). Die Letzteren hatten für die Protagonistin keine Bedeutung. Daher spielten hier potenzielle Ansprechpartner:innen mit Migrationshintergrund für die Protagonistin keine Rolle, ob sie nun tatsächlich vorhanden waren oder nicht. Denn dies ist ungewöhnlich für Schulklassen in einem von Industrien geprägten Stadtteil einer deutschen Großstadt, in dem sich üblicherweise kleinere oder größere Gruppen von Schüler:innen mit und teilweise ohne Migrationshintergrund befinden. In einem solchen Fall würden weder »fremde« (Vor-)Namen noch eine andere äußere Erscheinung besondere Aufmerksamkeit bei Lehrkräften und Gleichaltrigen erwecken. Ihre vermehrte Anwesenheit verliert den Charakter des singulären »Fremden«. Die Wahrscheinlichkeit für Diskriminierung ist reduziert.

Hier hätte die Icherzählerin als Angehörige einer Peergruppe die Erfahrung von Zugehörigkeit machen können, die Interaktion und Kommunikation fördert und die Selbstachtung der Einzelnen stärkt. Sofern Diskriminierung und Exklusion durch andere erfolgen, lässt sich dies leichter in einer Gruppe ertragen, als wenn man es allein zu bewältigen hat. Sie vermag Schutz, Unterstützung und Solidarität zu bieten. Abwertung und Ausschluss von Gleichaltri-

gen oder Gruppen können als Anlass für Gesprächsimpulse wirksam werden, die der Verarbeitung diskriminierender Erfahrungen dienen. In der Abend-schule werden diese Erfahrungen später gemacht (vgl. Kapitel 9).

Diese Situation existierte für die Icherzählerin als Schülerin mit Migrationshintergrund in der Grundschulklasse nicht. Aufgrund der damaligen Aktualität der fremdenfeindlichen Verbrechen in der Öffentlichkeit sowie der Erfahrung mit offener Diskriminierung innerhalb der Schule wäre zu erwarten gewesen (vgl. Abschnitt 6.3, 7.3), dass Themen wie Migration und Fremdenfeindlichkeit mit Kindern entsprechend ihrem Entwicklungsniveau besprochen werden. So kann u.a. mithilfe von Kinderbucherzählungen und -illustrationen eine intensive Beschäftigung mit Namen, Aussehen von Menschen und Eigenarten anderer Kulturen das Fremde überbrücken und verdeutlichen, woher Migrant:innen kommen, warum sie aus ihrem Land weggegangen oder geflohen sind. Hierbei richtet das Kennenlernen von kulturell anderen Werten und religiösen Orientierungen, armutsgeprägten Lebensverhältnissen und Fluchtursachen den Blick von der Mehrheits- auf die Migrant:innengesellschaft (vgl. Mecheril 2016, S. 20ff.).

Warum Migrant:innen zur Zielscheibe von rechtsradikalen Personen oder Gruppen werden, ruft anschließend die Frage nach den Ursachen ihres Handelns im Unterricht auf. Hier wird man die menschenverachtenden Orientierungen so bearbeiten, dass möglichst keine Gefühle der Angst und Bedrohung bei den Kindern entstehen. Dass sich aber in der Schule damit beschäftigt werden muss, macht der Roman allzu deutlich. Welche Folgen eine solche Situation für migrantische Familien und für die Entwicklung von personaler und sozialer Identität ihrer Kinder hat, ist anschließend zu klären. Eine kontinuierliche Einbeziehung von persönlichen Erfahrungen, Problemen und Unsicherheiten in die Unterrichtsarbeit ist dabei wesentlich.

Verständnis und Empathie sollten sich dadurch weiterentwickeln und Schüler:innen veranlassen, Interaktions- und Kommunikationsbarrieren zu überwinden und nähere Bekanntschaften und Freundschaften zu schließen. Gemeinsamkeiten entstehen, so dass sich eine sich unterstützende Peergruppe mit und ohne Migrationshintergrund bilden kann. Im Falle von Diskriminierungs- und Exklusionspraktiken lassen sich, didaktisch angepasst an den Entwicklungsstand der Schüler:innen, Konflikte zwischen Mehrheit und Minderheit in der Schulklasse bearbeiten und Differenzkonstruktionen und Machtverhältnisse konkret veranschaulichen und erörtern. In diesem Zusammenhang lässt sich der Frage nachgehen, »wie würdevolle Handlungs-

fähigkeit unter den Bedingungen des Gegebenen möglich ist, ohne damit diese Bedingungen bedingungslos zu affirmieren« (Mecheril 2016, S. 19).

Schließlich ist außerhalb der Schule eine sich kontinuierlich treffende Peergruppe etwa in Jugendzentren förderlich. Dort können migrationspädagogische und rassismuskritische Gruppen- und Einzelgespräche unter sozialpädagogischer Anleitung stattfinden, an denen Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund teilnehmen. Im Blick auf die Probleme der Gruppe und den Fall der Protagonistin bietet es sich an, inhaltliche Aspekte wie in der Schule zu bearbeiten. Dabei ist es im Vergleich zur Schule vorteilhafter, weil freiwillig und offener von persönlichen Diskriminierungs- und Exklusionserfahrungen berichtet werden kann und es keine institutionellen Zwänge fordern. Ziel ist es, zur Reduktion der psychologischen Belastung von solchen Erfahrungen beizutragen. Auch das Stress erzeugende Stigma-Management, das im Zusammenhang mit der Icherzählerin beschrieben und von der ständigen Furcht vor Enthüllung begleitet wird, lässt sich thematisch einbinden.

In Schule und Jugendzentrum nehmen die wertschätzenden Gespräche gezielt die Stärkung der Selbstachtung der Beteiligten mit Migrationshintergrund in den Blick und bekräftigen, dass sie »normale« Individuen sind (vgl. Hamburger 2016, S. 461). Hervorzuheben ist, dass die Bearbeitung solcher Themen in Zeiten schwerster rassistischer Verbrechen (vgl. Gommel 2018) pädagogisch ein hohes Maß an habitus- und diskriminierungssensiblen Handeln erfordert.

Die normative Orientierung an Prinzipien von Gleichheit und Differenz, Teilhabe und Gerechtigkeit bildet zwar die konzeptionelle Grundlage für die Praxis der pädagogischen Institutionen wie institutionalisierte Formen der Kinder- und Jugendhilfe und Schule, wenn es um Herausforderungen sozialer Migrationsarbeit geht. Zielen sie zugleich auf Bildung als Veränderung der Menschen, die zu einem reflexiven und kritischen Selbst-Welt-Verhältnis im Sinne eines Befreiungsprozesses von Individuum und Klassismus beiträgt, muss eine Anzahl von Institutionen einige bisher leitende Überzeugungen hinterfragen. Diese werden von anderen gesellschaftlichen Systemen an sie herangetragen und streben danach, »ein einheitliches, nationales Bild der Bildungsproblematik [zu] erzeugen, das in allen beteiligten Systemen (Politik, Wissenschaft, Erziehung und Medien) durchgesetzt und auf diese Weise tendenziell alternativlos wird« (Radtke 2013, S. 5). Insbesondere die Schule ist in dieser Hinsicht wirksam. Sie vermag durch soziale Konstruktion und Interpretation dauernde Unterscheidungen zwischen »Wir« und »Nicht-

Wir« bzw. »Migrant:in« und »Nicht-Migrant:in« herzustellen. Diese Prozesse erzeugen sozial konstruierte dichotome Gruppen, deren Differenzen von Lehrkräften oft essentialisiert und naturalisiert werden. Sie gelten daher nicht für überwindbar.

Aber nicht nur dieser Anteil der Schule gerät aus dem Blick, sondern auch der Entstehungszusammenhang der sozial konstruierten Unterschiede. Essentialisierung und Naturalisierung sind mit dafür verantwortlich, dass idiosynkratische Vorstellungen über Migrant:innen, Diskriminierungen und Ideologien von Ungleichwertigkeit bei der nachwachsenden Generation entstehen. Insofern ist es notwendig, schon in der Lehrer:innenbildung die handlungsleitenden Differenzorientierungen der Lehrkräfte und Auffassungen zur hegemonialen Ordnung eines nationalen Bildes von Schule zu dekonstruieren. Dadurch hervorgerufene selbstreflexive Prozesse führen zum Hinterfragen eigener (berufs-)biografischer Voraussetzungen und praktischer Erfahrungen als Sediment früher getroffener Unterscheidungen. Dies sollte in Gruppen mit vertrauten Personen unter Anleitung von Supervisor:innen begleitet werden und Teil der Professionalisierung von Lehrkräften in einer Gesellschaft der Vielfalt sein.

Im Umgang mit dem rassistischen Übergriff in der Grundschule wurde pädagogisch eine Chance vertan, intersektionale Diskriminierung im Dialog mit den beiden Kindern und in der Schulklassse zu thematisieren. Das Betonen des Universalisierungsprinzips mit der Frage »Was wäre, wenn jede:r wie der Junge handele?« hat das Potenzial, die Handlungsreflexion der Kinder zu stimulieren. Sie erkennen, dass das Verhalten des Jungen illegitim ist, die Würde des Mädchens verletzt wird und keine menschliche Gemeinschaft existieren kann, wenn alle so handeln. Gelingt es, am Beispiel konkreter Zusammenhänge intersektionale Effekte von sozialer, ethnischer Herkunft und Geschlecht und ihren multiplikativen benachteiligenden Wechselwirkungen zu verdeutlichen, wird die oben erwähnte migrationspädagogische Arbeit um die Einbeziehung intersektionaler Diskriminierungskategorien erweitert.

Diese Bildungsprozesse in der Schule stellen eine »Gegentendenz zu Macht bzw. Machtverhältnissen« (Koller 2016, S. 43) dar, die sich teilweise durch eine durch (Alltags-)Rassismus erzeugte menschenrechtsverletzende Ideologie und Realität in Schule und Umfeld konstituieren. Demokratiefeindliche Orientierungen und Praktiken sind bei Grundschulkindern noch nicht verfestigt und lassen sich transformieren, wenn Schule ihre entscheidende Aufgabe in der »mensenrechtliche[n] Handlungsbefähigung als eine völkerrechtliche Bildungspflicht« sieht (Krappmann 2016, S. 137ff.). Dass pädagogische Institu-

tionen solchen Fragen der Demokratiebildung keine gebührende Bedeutung zukommen lassen, lässt die Aussage einer Mutter aus Hanau erahnen. Dort wurden im Februar 2020 neun Menschen mit Migrationshintergrund von einem Rechtsextremen erschossen wurden. Sie berichtete wütend, dass der rassistische Anschlag »in der Klasse ihrer Kinder [...] damals wie heute kein Thema gewesen [sei]«. Dies sei »unfassbar«. Wörtlich fügte sie an: »Als wäre das normal, was passiert ist. Es ist passiert. Und das war's jetzt. Oder wie?« (Delikaya & Rheker 2022).