

„... dass über der Schule so [...] Nebelschwaden fließen“. Sicherheit und Unsicherheit aus der Perspektive von (migrantisierten) Lehrer*innen an Schulen in Thüringen und Hessen

Leonie Stoll & Caroline Bossong

Während es zahlreiche Untersuchungen zu den Strukturen der extremen Rechten und ihren Aktivitäten gibt, bleibt eine Untersuchung der Erfahrungsräume migrantisierter Menschen in Deutschland vor dem Hintergrund der Sicherheitsdiskurse bislang weitestgehend aus. Dies gilt insbesondere für die qualitative Schulforschung. Der Beitrag ergründet daher unter Anwendung der dokumentarischen Methode Orientierungen von (migrantisierten) Lehrer*innen zum Thema Sicherheit und Unsicherheit im Schulalltag in Thüringen und Hessen. Rekonstruiert wurden die folgenden Typen: I) Orientierung an differenzsensibler Verantwortungsübernahme und II) Orientierung an Versagensangst. Abschließend wird argumentiert, dass es verstärkt Konzepte und Handlungsstrategien braucht, die dem Aufstreben extrem rechter Parteien und Strömungen im Bereich Schule angemessen und wirkungsvoll begegnen.

Empfohlene Zitierung:

Stoll, Leonie/Bossong, Caroline (2024). „... dass über der Schule so [...] Nebelschwaden fließen“. Sicherheit und Unsicherheit aus der Perspektive von (migrantisierten) Lehrer*innen an Schulen in Thüringen und Hessen. In: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hg.). Wissen schafft Demokratie. Schwerpunkt Sicherheit – Schlüsselbegriff einer offenen Gesellschaft, Band 16. Jena, 30–45.

Schlagwörter:

Rassismus, extreme Rechte, Sicherheitsdiskurse, dokumentarische Methode, Schule, Intersektionalität



„MIGRANTISIERTE PERSONEN KÖNNEN DOPPELT NEGATIV VON HEGEMONIALEN SICHERHEITSDISKURSEN BETROFFEN SEIN: ZUM EINEN, WEIL SIE ALS BEDROHUNG DARGESTELLT WERDEN UND ZUM ANDEREN, WEIL IHRE EIGENEN SICHERHEITSBEDÜRFNISSE MARGINALISIERT WERDEN UND SIE BEDROHUNGEN UND GEWALT AUSGELIEFERT SEIN KÖNNEN.“

Leonie Stoll & Caroline Bossong

In den letzten Jahren verweisen insbesondere die Stimmengewinne der AfD darauf, dass das gesellschaftliche Klima immer mehr nach rechts abdriftet. Vielerorts sorgen über Jahrzehnte tradierte Hegemonien rechter Parteien und Strukturen dafür, dass Rechte Normalisierungsgewinne über den (Stadt-)Raum erzielen (Mullis und Miggelbrink 2022, 13). Im Umkehrschluss schrumpft häufig die demokratisch eingestellte Zivilbevölkerung vor Ort (Zschocke 2022, 156; zum schulischen Kontext rbb 2023). Rechtspopulismus tritt insbesondere durch Diskurse um Sicherheitsfragen im Kontext von Migration in Erscheinung (Bescherer und Mackenroth 2021, 10f.; Salzborn 2018, 137). Wer in Sicherheitsforderungen vor wem und wie geschützt werden soll, wer oder was als Bedrohung gilt und wie darauf reagiert wird, steht in Abhängigkeit zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Somit kann Sicherheit als ein Phänomen gefasst werden, welches in gesellschaftlichen Diskursen verhandelt und hervorgebracht wird und auf das dementsprechend mit (politischen) Maßnahmen reagiert wird. Die rechte Angst vor ‚Überfremdung‘ und vor einer ‚Islamisierung des Abendlandes‘ zeigt sich deutlich in hegemonialen Sicherheitsdiskursen, in denen migrantisierte Menschen als Bedrohung für ein nicht-migrantisches „Wir“ konstruiert werden (Castro Varela und Mecheril 2016, 8f.; Attia et al. 2021, 9).

Rassismus folgt stets dem Muster der Unterteilung von Menschen in einander unvereinbar gegenübergestellte und hierarchisierte Gruppen (Rommelspacher 2009, 29). Mit Manuela Bojadžijev (2022) verstehen wir Rassismus als ein „totales gesellschaftliches Phänomen“ (235), durch das Menschen je nach Positionierung mehr oder weniger Privilegien erhalten, die mit unterschiedlicher Zuwendung von z. B. Gütern, Dienstleistungen und Bildung einhergehen. Wir gehen mit Mullis und Miggelbrink (2022, 11) davon aus, dass sich rechte Einstellungen in Form von Ideologien der Ungleichwertigkeit auf alltägliche Lebenszusammenhänge auswirken, insbesondere auf Menschen, die nicht in dieses Weltbild passen. Rassismus nährt als Strukturphänomen verschiedenste regressive Auswüchse der Gesellschaft und baut Legitimationsbrücken bis ins neonazistische und rechtsterroristische Spektrum (Freiheit et al. 2022, 65). Wir verwenden hier weiterhin mit ‚extreme Rechte‘ einen Begriff, der sich kritisch zum Extremismusbegriff verhält (Virchow 2018, 35; Berendsen et al. 2019, 20). Dadurch werden auch rechts-extremistische Einstellungsmerkmale in der sogenannten ‚demokratischen Mitte‘ erfasst und einer Verortung rechter Einstellungen am Rande der Gesellschaft vorgebeugt (Messerschmidt 2013, 15).

Während es zahlreiche Untersuchungen zu den Strukturen der extremen Rechten und ihren Aktivitäten gibt, bleibt eine Untersuchung der Erfahrungsräume migrantisierter Menschen in Deutschland vor dem Hintergrund der Sicherheitsdiskurse bislang weitestgehend aus

Während es zahlreiche Untersuchungen zu den Strukturen extrem Rechter und ihren Aktivitäten gibt, bleibt eine Untersuchung der Erfahrungsräume migrantisierter Menschen in Deutschland vor dem Hintergrund der Sicherheitsdiskurse bislang weitestgehend aus.

(Ahmed et al. 2020). Zwar rekonstruieren Attia und Kolleg*innen (2021), inwiefern sich Muslim*innen im Sicherheitsdiskurs falsch wahrgenommen und diskriminiert fühlen. Eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung von Sicherheitsdiskursen und ihrer Bedeutung für migrantisierte Menschen stellt aber bislang eine Leerstelle in der Forschungslandschaft dar.

In diesem Zusammenhang spielt die Schule als Forschungsfeld eine herausragende Rolle (Bossong et al. 2022). Denn im Schulalltag werden Diskurse um Sicherheit und Migration auf besondere Weise ausgehandelt und hervorgebracht und können zu (strukturellen) Diskriminierungen und Bedrohungslagen für u. a. migrantisierte Schüler*innen und Lehrer*innen führen (Bossong et al. 2022, 153f.; Bossong i. E.; Kollender 2020, 243; Fereidooni 2011, 23; El-Mafaalani 2012). Letzteren gilt im Folgenden unser besonderes Erkenntnisinteresse. Mit Nohl (2016) gehen wir davon aus, dass in (alltäglichen) Diskursen die „Aushandlung von Weltauslegungen und Deutungshoheiten“ stattfindet, „welche im Anschluss an (milieugebundene) konjunktive Erfahrungsräume ‚Machtdifferenziale‘ erzeugen können“ (Hertel 2022, 231; vgl. Nohl 2016, 134). Diese theoretische Vorüberlegung bildet die Heuristik zur vorliegend ausgearbeiteten Studie. Rekonstruiert werden die Orientierungen von Lehrer*innen¹ vor dem Hintergrund ihres Erlebens von Sicherheit und Unsicherheit an Schulen in Thüringen und Hessen. Wir tun dies, um in hegemoniale Sicherheitsdiskurse einzugreifen und zu einer Pluralisierung von Perspektiven auf Sicherheit im Schulalltag beizutragen.

Im Schulalltag werden Diskurse um Sicherheit und Migration auf besondere Weise ausgehandelt und hervorgebracht und können zu (strukturellen) Diskriminierungen und Bedrohungslagen für u. a. migrantisierte Schüler*innen und Lehrer*innen führen.

Das Forschungsdesign

Geführt wurden fünf Interviews mit Lehrer*innen an weiterführenden Schulen in Thüringen und Hessen, um schließlich ein den Unterrichtenden bekanntes, aber „ihnen [...] selbst nicht explizierendes handlungsleitendes (Regel-)Wissen (abduktiv)“ (Bohnsack et al. 2013, 12) abzuleiten. Ausschlaggebend für die Auswahl Thüringens war, dass sich mit der AfD dort eine extrem rechte Partei parlamentarisch herausgebildet hat, die erwartungsgemäß bei den Landtagswahlen im September 2024 mit 32,8% als stärkste Kraft hervorging. Ausgangspunkt war der Befund, dass die AfD in ihrer Außenwirkung (u. a. parteipolitische Programmatik und Wahlkampf) Einfluss auf bestehende Sicherheitsdiskurse nimmt. Sie räumt Sicherheit und Ordnung einen hohen Stellenwert ein

¹ Geführt wurden Interviews mit migrantisierten und nicht-migrantisierten Lehrer*innen.

(Wolf 2012, 16; Schuppener 2019, 111ff.) und stellt sie in den Dienst des Schutzes der „Heimat“ im Sinne eines nationalistischen und völkischen Konstrukts (Marg 2019, 363). Dabei werden u. a. migrantisierte Menschen kriminalisiert und als Bedrohung dargestellt (Schuppener 2019, 111ff.). Die Interviews in Hessen ergaben sich nach ersten Interviews in Thüringen im Sinne des *Theoretical Samplings* der Grounded Theory (Glaser und Strauss 1998) und ermöglichen eine hohe Varianz im Sample. Die beiden Bundesländer unterscheiden sich hinsichtlich ihrer sozioökonomischen Struktur, Migrationsdichte und Wahlgeografien. Bei den Landtagswahlen in Hessen im Oktober 2023 erzielte die AfD mit 18,4% ihr bislang bestes Ergebnis, wobei die Ergebnisse in den Großstädten des Landes hiervon deutlich abweichen (hessenschau 2023).

Erhoben wurden die Daten mittels des problemzentrierten Interviews nach Witzel (2000). Dieses bietet den Vorteil, „die Handlungsbegründungen und Situationsdeutungen“ (Witzel 1985, 228) der Befragten hinsichtlich Bedrohungs- und Unsicherheitslagen im Schulalltag gezielt herauszuarbeiten.² Von den Interviewenden wurden Prä- und Postskripte angefertigt. Ausgewertet wurden die Interviews mithilfe der dokumentarischen Methode nach

Ralf Bohnsack (2013). Explizite und implizite, das heißt in die Praxis eingelassene Wissensbestände von Lehrer*innen hat das Forschungsteam mittels interpretativer Fallrekonstruktion regelgeleitet ergründet. Die Arbeitsschritte der formulierenden sowie reflektierenden Interpretation wurden angewandt; sie orientieren sich an epistemischen Konzepten wie Gegenhorizont, Fokussierungsmetapher und Orientierungsproblem. In thematisch vergleichbaren Dimensionen (bspw. Kontakt zu den Schüler*innen, Wahrnehmung von Kollegium und Schulleitung) wurden schließlich mittels komparativer Analyse Vergleichsfälle herangezogen und homologe wie heterologe Strukturen herausgearbeitet. Am Ende stand eine sinngenetische Typologie. Als *Tertium Comparationis*, gemeinsames Drittes, welches den Vergleich ermöglicht und systematisiert, wurde hierbei in allen Fällen ein Unsicherheitserleben bestimmt, das in Diskrepanz zur Norm steht, Schutz und Entlastung am Arbeitsplatz zu erfahren.

Identifiziert werden konnten mithilfe der dokumentarischen Methode und nach dem Prinzip des „Kontrasts in der Gemeinsamkeit“ (Bohnsack 2013, 253) die folgenden zwei prozessanalytischen und auf den Modus Operandi zielenden Typen (Bohnsack 2013, 246): I) Orientierung an differenzsensibler Verantwortungsübernahme und II) Orientierung an Versagensangst.

² Der Interviewleitfaden umfasste offene Fragen zu den Themen Sicherheit und Unsicherheit im Schulalltag, zur Wahrnehmung des Schulklimas, zur Einschätzung der Beziehungen im Kollegium, zur Schulleitung und zu den Schüler*innen, zum eigenen Verständnis von (Un-)Sicherheit und zu Zukunftsperspektiven.

Explizite und implizite, das heißt in die Praxis eingelassene Wissensbestände von Lehrer*innen hat das Forschungsteam mittels interpretativer Fallrekonstruktion regelgeleitet ergründet.

Darstellung des Analyse-Samples

Für den vorliegenden Beitrag wurden alle fünf Interviews ausgewählt, die empirisch vergleichbare und zugleich maximale Fallkontraste bieten. Interviews mit Lehrkräften, die als nicht-migrantisch positioniert sind, gegenüber migrantischen wurden als Fallvergleiche herangezogen.³ Die Standortgebundenheit der Forschenden sollte hierdurch im Sinne Bohnsacks methodisch kontrolliert werden (vgl. Bohnsack 2013, 252).

Für den vorliegenden Beitrag wurden alle fünf Interviews ausgewählt, die empirisch vergleichbare und zugleich maximale Fallkontraste bieten.

Sara ist eine Lehrerin, die seit Kurzem an einem Gymnasium in einer Kleinstadt in Thüringen arbeitet. Aufgewachsen ist sie in einer hessischen Großstadt. Sara bezeichnet sich als Person „mit Migrationsgeschichte“ und begründet damit die Teilnahme an dem Interview. Sie ergänzt, dass sie „sehr modern“ aufgewachsen ist und dass sie „nicht so wirklich viel mit Religion oder so zu tun“ hat.

Alexia unterrichtet als Lehrerin an einem Gymnasium in einer bürgerlichen Kleinstadt in Hessen. Sie ist zweisprachig mit Griechisch und Deutsch in einem Arbeiter*innenviertel einer Großstadt in Hessen aufgewachsen. Direkt zu Beginn erzählt sie, dass sich dieses Milieu sehr von dem bürgerlich-weißen Milieu der Schule unterscheidet.

Sophia ist nicht-migrantisch positioniert und Lehrerin an einer Gemeinschaftsschule einer Thüringer Großstadt. Ihre Tätigkeit als Lehrerin „emotional und sozial auffälliger Schüler*innen“ an einer anderen Gemeinschaftsschule gibt sie eines Tages durch einen Schulwechsel auf. Grund hierfür ist, dass sie sich dort unsicher fühlte. Diese Erfahrung stellt den Grund für ihre Teilnahme am Interview dar.

George hat Migrationsgeschichte und ist weiß positioniert. Nach einem geisteswissenschaftlichen Studium an einer Elite-Universität ist er in den 1990er-Jahren aus England nach Deutschland migriert. Nach freiberuflichen Arbeiten in unterschiedlichen Berufsfeldern ist er seit einigen Jahren Lehrer an einem privaten evangelischen Gymnasium in einer Kleinstadt in Thüringen.

³ Die Auswahl anhand der Positioniertheit wurde durch die Forscherinnen getroffen; in den Anfragen in Thüringen wurde Migrationsgeschichte nicht benannt, es ging nur um die Teilnahme an einer Studie zu ‚Sicherheit und Unsicherheit im Schulalltag‘. In den Anfragen in Hessen wurde Migrationsgeschichte zusätzlich zu dem Erleben von ‚Sicherheit und Unsicherheit im Schulalltag‘ benannt, mit der Begründung, dass dies eine Vergleichskategorie zu den Interviews in Thüringen darstellt.

Ashraf ist Lehrer an einem Gymnasium einer hessischen Großstadt, wo er seit Kurzem arbeitet. Vorher hat er an unterschiedlichen Schulen und Schulformen in derselben Stadt im Rahmen von Praktika oder als Vertretungslehrer gearbeitet. Ashraf positioniert sich während des Interviews nicht als migrantisch. Aufgrund seiner Migrationsgeschichte hat er sich angesprochen gefühlt, Teil des Samples zu werden.

Das Erleben von Sicherheit und Unsicherheit im Schulalltag

In den folgenden Abschnitten wird die Rekonstruktion der Orientierungen von Sicherheit und Unsicherheit im Schulalltag der fünf Lehrpersonen dargestellt.

I) Differenzsensible Verantwortungsübernahme

Der erste Typ einer Orientierung an differenzsensibler Verantwortungsübernahme ist auf eine intersektionale Vulnerabilität verwiesen. Die Befragten erfahren diskriminierende Zuschreibungen und damit verbundene emotionale und/oder physische Gewalt, die zu einem Unsicherheitserleben führt. Natio-ethno-kulturelle, sprachliche, vergeschlechtlichte und sozioökonomische Fremdwahrnehmungen werden zum Merkmalsträger von Unsicherheitserleben. Das Unsicherheitserleben ist im Kontext von sozialen und organisatorischen Strukturen zu sehen, bei denen die Betroffenen eine gemeinschaftliche Verantwortungsübernahme durch die Schulgemeinschaft vermissen.

Natio-ethno-kulturelle, sprachliche, vergeschlechtlichte und sozioökonomische Fremdwahrnehmungen werden zum Merkmalsträger von Unsicherheitserleben.

Typ I lässt sich besonders gut am Fall Sara nachzeichnen. Um sich sicher zu fühlen am thüringischen Arbeitsplatz, erzählt Sara, dass sie „spanische Wurzeln“ hat, damit die Schulmitglieder nicht denken, sie habe Migrationsbezüge in ein arabisches Land. Die Orientierung daran, nicht rassistisch verwundbar zu sein, zeichnet sich ab. Trotzdem stellen Schüler*innen und Kolleg*innen ihr wiederholt Fragen nach ihrer ‚eigentlichen‘ Herkunft.

Bei Alexia finden sich ebenfalls rassistisierungsbezogene Unsicherheitserfahrungen, wie die Erzählung über ihren ersten Schultag und das Kennenlernen mit Schulleiterin und Referendariatsbetreuer zeigt:

„Ja, sagen Sie mir mal noch mal, wie Ihr Name ausgesprochen (wird).‘ Hab ich gesagt: ‚Kostopoulos wie Kostopou-los‘. ((lacht)) Und dann hat die gesagt: ‚Ach, wissen Sie was? Ich sag einfach die neue Kollegin mit den dunklen Locken.‘ ((lacht)) Dachte ich mir: ‚Ach gut, OK.‘ [...] Und dann meinte, meinte sie: ‚Wir haben ja net so viele davon hier.‘ (Dann meinte ich) okay

wo bin ich hier angekommen? ((lacht)) Und dann meinte der Betreuer, ((lacht)) meinte der so: ‚Ach doch, wir haben doch noch die Arya und die Sakineh.‘ ((lacht laut)) Das ist lustig und traurig zugleich. ((lacht))“

Alexias Name und ihr Aussehen sorgen ähnlich wie bei Sara dafür, dass Schulleiterin und Referendariatsbetreuer ihr einen Sonderstatus zuschreiben. Diese Fremdzuschreibung positioniert sie als nicht zugehörig. Mit den Worten „Wir haben ja net so viele davon hier“ wertet die Schulleiterin Alexia ab, indem sie einer Kategorie zugeordnet und damit entmenschlicht wird. Die rassistische Zuschreibung wird besonders deutlich, als der Referendariatsbetreuer weitere Namen migrantisierter Frauen aufzählt. Entlang des voranstehenden Zitats lässt sich eine Zweiteilung interpretieren: diejenigen, die zur Norm passen, und diejenigen, die von dieser abweichen. Alexia wird nicht als ‚normales‘ und gleichberechtigtes Mitglied der Schule angesehen, sieht jedoch keine Chance auf Einsicht im Kollegium. Eine Orientierung an dem Wunsch, anerkannt und akzeptiert zu werden, zeichnet sich ab.

Alexia wird nicht als ‚normales‘ und gleichberechtigtes Mitglied der Schule angesehen, sieht jedoch keine Chance auf Einsicht im Kollegium.

Die Ungleichbehandlung an der Schule setzt sich entlang der Differenzlinie des Geschlechts sowie des Aufwachsens in einem Arbeiter*innenviertel fort. So nimmt ein Kollege Alexia nicht ernst und macht sich an sie „ran“:

*„Ich habe da noch einen anderen Kollegen, der geht mir ziemlich auf die Nerven, aber nicht nur, nicht nur aus Migrationshintergrunds-Sicht, sondern auch, weil ich eine Frau bin. Ähm dachte sich, junge Referendarin machen, machen wir uns doch ran. Und dann hat sich hat der sich immer zu mir gesetzt, wir haben immer so Gemeinschaftstische und dann meinte er so, ja, ich dich würde ich nicht gerne mal im [Arbeiter*innenviertel in Großstadt] erleben. [...] Wie redest du denn auf der Straße im [Arbeiter*innenviertel in Großstadt]? Ich dachte mir so, hä? Ich so, ja dann erleb mich halt-, dann, komm halt nicht ins [Arbeiter*innenviertel in Großstadt]. Dann meinte er so, jetzt red mal kurz so wie du im [Arbeiter*innenviertel in Großstadt] redest und ich so, sag mal sind wir im Zirkus oder was? Und dann meinte er so, fluch mal bitte auf Griechisch. Und ich so hä? [...] Ich dachte ich bin im falschen Film.“*

Den Kollegen leitet die Ansicht, Alexias Aufwachsen in einem ehemaligen Arbeiter*innenviertel Sorge für einen von der schulischen Norm abweichenden Alltagsjargon. Er wertet die Kollegin ab, indem er ihren sozioökonomischen Hintergrund als sonderbar darstellt, sie exotisiert und sich übergriffig verhält. Alexia wird erneut der Status einer Nicht-Zugehörigen zugeschrieben und per-

formativ manifestiert. In der Verteilung von Ressourcen mit weniger Privilegien ausgestattet zu sein und die Abweichung von der weiß-deutschen und gut bürgerlichen Norm an der Schule führen zu Unsicherheit. Hierbei fällt auch ins Gewicht, dass Alexia mehrsprachig aufgewachsen ist und in zwei Sprachen – Griechisch und Deutsch – denkt, während an der Schule nur Deutsch als Unterrichts- und Alltagssprache gilt. Am Beispiel von Sophia lässt sich aufzeigen, wie sich der Wunsch nach körperlicher und psychischer Unversehrtheit, insbesondere auch im Zusammenhang mit der Differenzkategorie Geschlecht, praktisch äußert:

„Ehm. In Momenten, wo es disziplinarische Verstöße gab [...] ne also wo jemand ganz klar meine Grenzen überschritten hat, sei es durch verbale oder körperliche Gewalt. Also ne, neben mich in die Tür hauen oder ehm mich anschreien, dass ich ne gefickte Alte bin und so, wo es einfach sehr schwer war von der Schulleitung Rückendeckung zu bekommen.“

Sophia elaboriert, dass die Schulleitung in Kontexten physischer und psychischer Gewalt, die u. a. eine geschlechtliche Dimension haben, ihre Pflichten nicht erfüllt hat. Es dokumentiert sich eine Orientierung an Verantwortungsübernahme und Verbindlichkeit, die durch mangelnde Hilfeleistung des Rektorats irritiert wird.

Die drei Befragten fühlen sich entlang der Differenzkategorien Klasse, ‚Race‘ und/oder Geschlecht erhöht gefährdet. Wenn sie dies bei der Schulleitung oder im Kollegium deutlich machen, erhalten die Lehrerinnen keine Unterstützung. Bei allen drei zeichnet sich eine Strategie der resignativen Anpassung als Reaktion auf Unsicherheitsgefühle ab. Inwiefern sich Diskriminierungs- und Unsicherheitserfahrungen der drei Lehrerinnen durch mangelnden Rückhalt aus der Schulgemeinschaft verfestigen, soll im Folgenden gezeigt werden.

Bei allen drei Befragten zeichnet sich eine Strategie der resignativen Anpassung als Reaktion auf Unsicherheitsgefühle ab.

Als Sara von rassistischer Gewalt betroffen ist, dokumentiert sich eine Handlungsstarre. So berichtet sie davon, dass ein Schüler, der wie seine Eltern bekennender AfD-Anhänger ist, Sara trotz wiederholtem ‚Nein‘ in ihre Haare fasst. Sie erlebt dies als grenzüberschreitend. Hier zeichnet sich ein Orientierungsproblem ab: Einerseits ist sie sich darüber im Klaren, dass der Schüler ihre körperlichen Grenzen missachtet, andererseits möchte Sara aufgrund ihrer Angst vor dem rassistischen Schüler, seiner Körperlichkeit und dessen extrem rechten Eltern „nichts sagen“. Sie holt sich Hilfe, indem sie sich an einen „vertrauensvollen“ Kollegen wendet, den sie im Interview versehentlich als „Klassensprecher“ bezeichnet und der ihr nicht weiterhilft. Die Schulleitung schaltet sich nicht ein, weil diese den „Frieden [...] wahren“ bzw. als Schule den „guten Ruf nicht verlieren“ möchte. Eine

Überlegenheit der Schulgemeinschaft gegenüber Sara wird deutlich. Auch gegen diskriminierende und antidemokratische Aussagen und Verhaltensweisen von Schüler*innen bzw. Eltern geht die Schule nicht vor. Vielmehr sind diese Einstellungen selbst im Kollegium vertreten. Sara beschreibt:

„Es ist halt eher so, dass über der Schule so n so n so n so n, so n, so n Nebelschwaden fließen, die die so n bisschen diese ganze Kritik, es wurde jetzt letztens mit [...] den Gewinnen der AfD wurde das im Lehrerzimmer mal angesprochen, dass eben der der Vorsitzende der AfD ja, da ja schon irgendwie Unbehagen auslöst, auch im Kollegium. Und dann kam dann wieder der [Ausbildungsbeauftragte], [...] der auch selber politisch [in der AfD] aktiv ist, der dann gesagt hat: ‚Hey, da müssen wir uns keine Sorgen machen. Ist doch alles gut.“

Die Nebelschwaden stehen metaphorisch für das Kleingedachte und Wegwischen von antidemokratischen und menschenverachtenden Vorkommnissen bzw. Einstellungen im Schulraum. Das häufige Erleben von Gewalt und Unsicherheit⁴ führt schließlich dazu, dass Sara beschließt, aus Thüringen wegzugehen und zurück in die hessische Großstadt zu ziehen. Auch bei Sophia bewirken mangelnde Verantwortungsübernahme und Unverbindlichkeit der Schulleitung eines Tages den Schulwechsel.

Die Nebelschwaden stehen metaphorisch für das Kleingedachte und Wegwischen von antidemokratischen und menschenverachtenden Vorkommnissen bzw. Einstellungen im Schulraum.

II) Orientierung an Versagensangst

Typ II zeichnet sich durch eine Orientierung an Versagensangst und Kontrollverlust aus. Es wird angestrebt, im Schulalltag gut zu performen und hohe Leistung zu erbringen. Die Lehrkraft ist dazu herausgefordert, Probleme vorherzusehen und stets die Kontrolle zu behalten. Von den Schüler*innen wird eine hohe Leistung erwartet. Am Fall Ashraf wird deutlich, wie sich die Unsicherheit darüber, kein guter Lehrer zu sein und der damit verbundene Druck äußert. Unsicherheit verbindet Ashraf mit seinem Auftreten als Lehrer:

„Ähm immer, unsicher bin ich immer noch, wenn ich mal was Neues ausprobieren, mal was, nennen wir es Gewagtes mache mit einer Klasse, wo ich weiß, dass die Lerngruppe vielleicht ein bisschen, bisschen aufgedrehter ist, bisschen aktiver ist und man gucken muss, ob das dann auch funktioniert, gerade wenn es um kontroverse Unterrichtsinhalte geht.“

⁴ Ähnliche Ohnmachtsempfindungen spiegeln sich in Saras Erzählungen über den städtischen Nahraum wider. So meidet sie montags den Marktplatz, da sog. Montagsspaziergänger*innen das Stadtbild dominieren. Der Marktplatz wird für sie zu einem Angstraum, an dem migrantisierte Menschen besonders von Hasskriminalität bedroht sind.

Ashraf schwankt im gesamten Interview zwischen einer Darstellung der Belastung durch Leistungsdruck und einem gleichzeitigen Herunterspielen desselben. Drohende Negativkritik durch Kolleg*innen oder Schulleitung sowie Kontrollverlust lösen bei ihm ein Unsicherheitsgefühl aus. Ähnlich wie Ashraf berichtet auch George, an seiner Leistung als Lehrer zu zweifeln. George möchte einen reibungslosen Ablauf des Unterrichts realisieren, indem er Schwierigkeiten vorhersieht und schließlich Störungen und Planabweichungen im Schulalltag verhindert. Die „Verlässlichkeit des Alltags“ stellt eine wichtige Sicherheitsdimension für ihn da. Eine Angst vor Kontrollverlust gegenüber Schüler*innen dokumentiert sich:

*„[M]eine Befürchtung vor ein paar Tagen war tatsächlich, God, die [Schüler*innen] werden, die werden voll, so sich voll verweigern, die werden so streik- streiken.“*

Als Strategie im Umgang mit dem Unsicherheitsgefühl zeigt sich bei diesem Typ der Wunsch nach klaren Grenzen, Strenge und Restriktion. George argumentiert im Interview wiederholt, von Unterrichtsstörungen belastet zu sein. Auf die Frage, wie er damit umgeht, antwortet er: „Also ich, ich versuch erstmal durch einzelne äh ‚Oscar, bitte sei-‘ Und, wenn es zu schlimm wird, dann, dann schrei ich richtig.“ Er orientiert sich an Hierarchien, klarer Führung und (Leistungs-)Homogenität in der Schulgemeinschaft, wie im folgenden Zitat deutlich wird:

Als Strategie im Umgang mit dem Unsicherheitsgefühl zeigt sich der Wunsch nach klaren Grenzen, Strenge und Restriktion.

„Ähm, das ist übrigens bei dem, bei dem schwierigen Jungen in der Klasse ähm natürlich auch die dieses unsichere Gefühl, was er verursacht, wenn er, wenn er so schwierig ist. Dass wir sehr viel Zeit mit ihm verschwenden. Und das ist auch für mich so ne riesen Unsicherheit. Kommen die Kinder auf ihre Kosten? Beziehungsweise würden sie, würden sie mehr lernen, wenn er nicht da wäre? Leiden also, also leidet ihre, ihre Schullaufbahn viel darunter?“

Das von der Norm abweichende Verhalten eines Schülers, der häufig den Unterricht stört und von dem „alle wissen, dass er nicht normal ist“, stellt eine potenzielle Gefährdung für den Unterricht dar. Im Unterschied zu Sophia, die in solchen Fällen an eine Verantwortungsübernahme im Sinne von Förderbedarfsermittlung appelliert, orientiert George sich an einer a priori homogenen und leistungsfähigen Schüler*innenschaft.

Trotz der eigenen Positioniertheit als Person ‚mit Migrationshintergrund‘ wird bei Typ II rassistische Diskriminierung auf kommunikativer Ebene weder thematisiert noch problematisiert. George hat einen weißen, westeuropäischen ‚Migrationshintergrund‘, der ebenso wenig Erwähnung findet wie

seine Fehler in Deutsch. Reale und gefürchtete Abwertungserfahrungen, die Ashraf innerhalb des Kollegiums beschreibt, verbindet er nicht mit rassistischen Motiven. Die von den beiden Lehrern geäußerten Unsicherheiten werden hier unabhängig von ihrer eigenen Adressierbarkeit als ‚mit Migrationshintergrund‘ identifiziert. Das steht in Diskrepanz zu Saras und Alexias Erfahrungen.

Sich selbst bezeichnet George als „Nicht-Deutscher“ und „Außenstehender“. Er argumentiert, diese Position ver helfe ihm dazu, die politische Situation im Bundesland besser als „Deutsche“ bewerten zu können. Diese Selbstwahrnehmung steht im Kontrast zu Alexia und Sara, die trotz ihres Widerstandes durch die Schulgemeinschaft als außenstehend positioniert werden. Darüber hinaus berichtet George von den hohen Wahlergebnissen der AfD bei einer Juniorwahl in der Schule, ordnet diese als „Protestwahl“ ein und antwortet auf die Frage, ob die politische Situation in Thüringen Einfluss auf den Schulalltag habe, wie folgt:

„Eigentlich nicht. Eigentlich nicht, ich, würde ich fast sagen, ähm, [...] das Schwierige ist glaube ich, dass der der, der die richtig unangenehme Seite, also Gewalt und Unrecht, fiese ähm ultrarechte rechtes Gehabe ist ist was anderes für viele Leute. You know, die AfD wird nicht als. [...] Für viele ist die AfD tatsächlich keine keine, unakzeptable Partei.“

George spielt die Bedeutung der AfD für den Schulalltag tendenziell herunter, ist selbst nicht negativ von rechter Stimmung betroffen, während diese bei Typ I für existentielle Betroffenheit sorgt.

Zusammenfassung der rekonstruierten Typen

Anhand von Typ I wird deutlich, dass das Gefühl von Sicherheit vor körperlicher, rassistischer und/oder sexualisierter Gewalt in der Schule für die Befragten wichtig, aber nicht unbedingt gegeben ist. Hilfsstrukturen an den Schulen sind nicht in ausreichendem Maße etabliert. So hängt die Unterstützung von individuellen Orientierungen, Sensibilität, Wohlwollen und Unterstützung von Kolleg*innen und Schulleitung ab. Hierbei stehen u. a.

Der Alltag wird bei allen Lehrerinnen in Typ I begleitet von einem Anpassungsdruck an die weiß-deutsch-bürgerlich-patriarchale Norm.

extrem rechte Raumnahmen sowie Normalisierungsgewinne in der thüringischen Kleinstadt beispielhaft dafür, dass migrantisierte Menschen im schulischen Alltag mitunter nahezu widerstandslos Diskriminierung und Übergriffe erfahren. Auch Alexia, Lehrerin an einer hessischen Kleinstadt, klagt über mangelnden Rückhalt in Momenten, in denen sie sich rassifiziert fühlt. Der Alltag wird bei allen Lehrerinnen begleitet von einem Anpassungsdruck an die weiß-deutsch-bürgerlich-patriarchale Norm. Der Eindruck mangelnder Verantwortungsübernahme von gleich oder höhergestellten

Kolleg*innen führt dazu, dass die jeweiligen Lehrerinnen sich ausgeliefert und unsicher fühlen. Als Strategie zur Überwindung von Unsicherheit wird zunächst Widerstand und schließlich Rückzug angewandt. Die Lehrerinnen erwarten einerseits von der Institution Schule, dass diese für Offenheit und Stärkung Marginalisierter steht, fühlen sich aber im Widerspruch dazu an diesem Ort nicht ausreichend geschützt und aufgehoben.

Typ II unterscheidet sich von Typ I, indem beide männlich positionierten Personen nicht Rassismus benennen. Sie stehen unter enormem (Leistungs-)Druck und haben Angst, nicht akzeptiert zu werden. Große Unsicherheit besteht darüber, zu versagen. Anders als die drei als Frauen positionierten Personen in Typ I reagieren sie darauf mit Kontrollzwang, „männlicher“ Härte, Autorität und Machterwerb. Hierbei verorten sich beide in (neoliberalen) Wettbewerbslogiken bzw. Selbstoptimierungskonzepten. Klare Regeln und Strenge werden zur Überwindung von Unsicherheit gefordert und genutzt. Der implizite Appell an Schule und soziales Umfeld lautet, möglichst eine hierarchische Ordnung, klare Führung und Leistungshomogenität in der Schüler*innenschaft zu generieren bzw. aufrechtzuerhalten.

Gegenwind statt Nebelschwaden

In den fünf hier vorgestellten Interviews mit Lehrkräften in Thüringen und Hessen dokumentieren sich unterschiedliche Orientierungen hinsichtlich des Erlebens von Sicherheit und Unsicherheit im Schulalltag. Beide Typen verstehen Sicherheit nicht wie in hegemonialen Sicherheitsdiskursen hinsichtlich einer Bedrohungs konstruktion durch Migration, sondern hinsichtlich ihrer (migrantischen) Positioniertheit in rechten, rassistischen oder neoliberalen gesellschaftlichen Bedingungen. Mithilfe der in diesem Beitrag dargestellten Analyse lässt sich festhalten, dass migrantisierte

Personen doppelt negativ von hegemonialen Sicherheitsdiskursen betroffen sein können: zum einen – wie sich aus Interviews von Typ I abduktiv ableiten ließ – weil sie als Bedrohung dargestellt werden und zum anderen, weil ihre eigenen Sicherheitsbedürfnisse marginalisiert werden und sie Bedrohungen und Gewalt ausgeliefert sein können. Am Beispiel von Typ II zeigt sich, dass hegemoniale (schulische) Sicherheitsdiskurse mitunter plurale, differenzsensible Perspektiven auf Unsicherheit ausschließen können. Geschlechts-, sozial- und migrationsbedingte Benachteiligungen finden keinen Reflexionsraum. Sie werden auch in der Handlungspraxis weder in Bezug auf die

Die Fallrekonstruktionen, bei denen neoliberale Logiken als Orientierung im Vordergrund stehen, verweisen auf einen permanenten Leistungsdruck im Schulalltag, der einen individualistischen Einzelkampf impliziert. Minderheitenperspektiven werden nahezu gänzlich ausgeklammert.

Schüler*innen noch auf sich selbst berücksichtigt. Die jeweiligen Fallrekonstruktionen, bei denen neoliberale Logiken als Orientierung im Vordergrund stehen, verweisen auf einen permanenten Leistungsdruck im Schulalltag, der einen individualistischen Einzelkampf impliziert. Minderheitenperspektiven werden nahezu gänzlich ausgeklammert.

Nicht betrachtet wurden in diesem Beitrag die Erfahrungen und Orientierungen von Schüler*innen hinsichtlich Sicherheit und Unsicherheit. Hier ließe sich weitere Forschung zu dem Thema anschließen. An Schulen, wo Lehrer*innen über mangelnde Unterstützung klagen, sollten Beratungsstellen für Betroffene geschaffen bzw. finanziell und ideell besser unterstützt werden. Bereits in der Lehramtsausbildung sollte der Aufklärungs- und Sensibilisierungsarbeit mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, ebenso bei Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte. Grundsätzlich muss es aber auch um die Erarbeitung von Konzepten und Handlungsstrategien gehen, wie dem Aufstreben extrem rechter Parteien und Strömungen im Bereich Schule angemessen und wirkungsvoll begegnet werden kann.

An Schulen, wo Lehrer*innen über mangelnde Unterstützung klagen, sollten Beratungsstellen für Betroffene geschaffen bzw. finanziell und ideell besser unterstützt werden.

Leonie Stoll, M. A., studierte Soziologie und Humangeografie in Marburg, Frankfurt am Main und Toronto. Sie ist Teil des Graduiertenkollegs ‚Jüdische und muslimische Lebenswelten aus sozialwissenschaftlicher Perspektive‘. Ihr erziehungswissenschaftliches Dissertationsprojekt thematisiert Antidiskriminierungsarbeit von Muslim*innen im deutschsprachigen Raum. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: dokumentarische Methode, empirische Forschung zu Muslim*innen im deutschsprachigen Raum, Differenz und soziale Ungleichheit im Kontext von Bildung, extreme Rechte.

Caroline Bossong, M. Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Promovendin am Institut für Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum. In ihrem Promotionsprojekt untersucht sie Diskurse um Sicherheit im Kontext von Migration in einem transnationalen Vergleich von Schulen in Deutschland und Frankreich. Sie beschäftigt sich weiterhin mit qualitativ-rekonstruktiven Forschungsmethoden, sozialer Ungleichheit und Erinnerungskultur im Feld der Schule.

Literaturverzeichnis

- Ahmed, Reem/Albrecht, Stephen/Fielitz, Maik/Junk, Julian/Kahl, Martin/Marcks, Holger/Mullis, Daniel/Quent, Matthias/Sold, Manjana (2020). Transnationale Sicherheitsrisiken: Eine neue Welle des Rechtsterrorismus. In: BICC/HSEK/IFSH/INEF (Hg.). *Friedensgutachten 2020*. Bielefeld, transcript, 138–157.
- Attia, Iman/Zakariya Keskinkiliç, Ozan/Okcu, Büşra (2021). Muslimischsein im Sicherheitsdiskurs: Eine rekonstruktive Studie über den Umgang mit dem Bedrohungsszenario. Bielefeld, transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839457115>.
- Berendsen, Eva/Rhein, Katharina/Uhlig, Tom D. (Hg.). (2019). *Extrem unbrauchbar: Über Gleichsetzungen von links und rechts*. Berlin, Verbrecher Verlag.
- Bescherer, Peter/Mackenroth, Gisela (2021). Einleitung: Vom Recht auf Stadt zur Stadt von rechts und zurück. Urbane Konflikte und die Krise der Demokratie. In: Peter Bescherer/Anne Burkhardt/Robert Feustel/Gisela Mackenroth/Luzia Sievi (Hg.). *Urbane Konflikte und die Krise der Demokratie. Stadtentwicklung, Rechtsruck und soziale Bewegungen*. Münster, Westfälisches Dampfboot, 10–35.
- Bohnsack, Ralf (2022). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Ralf Bohnsack (Hg.). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden, Springer VS.
- Bojadžijev, Michaela (2022). Rassismus. In: Brigitta Schmidt-Lauber/Manuel Liebig (Hg.). *Begriffe der Gegenwart. Ein kulturwissenschaftliches Glossar*. Berlin, Böhlau Verlag, 235–242.
- Bossong, Caroline (i. E.). „... mehr können wir hier auch nicht machen, als das zu melden“. Konjunktives Wissen im Kontext von Islamismusprävention an der Schule. In: Caroline Bossong/Dilek Dipçin-Sarioğlu/Thomas Geier/Philippe A. Marquardt (Hg.). *Bildung und der Diskurs über Islamismusprävention*. Schwalbach a.T., Wochenschau Verlag.
- Bossong, Caroline/Dipçin, Dilek/Marquardt, Philippe A. (2022). „Was hier an der Schule mit dem Islam [...] passiert“. Zur Problematisierung muslimischer Schüler*innen durch Lehrer*innen im Kontext von Integration, Sicherheit und Prävention. In: Caroline Bossong/Dilek Dipçin/Philippe A. Marquardt/Frank Schellenberg/Johannes Drerup (Hg.). *Islamismusprävention in pädagogischen Handlungsfeldern. Rassismuskritische Perspektiven*. Bonn, bpb, 133–159.
- Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (2016). *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld, transcript.
- El-Mafaalani, Aladin (2012). Migrations- und ungleichheitsbedingte Missverständnisse in der Schule. *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien* 11(19), 33–41.
- Fereidooni, Karim (2011). *Schule – Migration – Diskriminierung*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Freiheit, Manuela/Sitzer, Peter/Heitmeyer, Wilhelm (2022). Rechte Bedrohungsallianzen in städtischen Zentren und ländlichen Peripherien – eine vergleichende Analyse. In: Daniel Mullis/Judith Miggelbrink (Hg.). *Lokal extrem Rechts. Analysen alltäglicher Vergesellschaftungen*. Bielefeld, transcript, 61–83.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Mannheim, Huber.
- Hertel, Thorsten (2022). Subjekt, Objekt und die Wirkmacht des Exterioren. Zur Frage nach machtanalytischen Zugängen in aktuellen Debatten der Praxeologischen Wissenssoziologie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 23(2), 229–244.
- Hessenschau (2023). Landtagswahl. Warum so viele Hessen ihre Kreuze bei der AfD machten. Online verfügbar unter <https://www.hessenschau.de/politik/landtagswahl-2023-warum-so-viele-hessen-die-afd-waehlen-v1,afd-hochburgen-hessen-100.html> (abgerufen am 08.11.2024).
- Kollender, Ellen (2020). Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformationen von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Wiesbaden, transcript.
- Marg, Stine (2019). „Deutschland – meine Heimat, meine Liebe.“. In: Martina Hülz/Olaf Kühne/Florian Weber (Hg.). *RaumFragen: Stadt – Region – Landschaft*. Wiesbaden, Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24161-2_20.
- Messerschmidt, Astrid (2013). Selbstbilder, Emotionen und Perspektiverweiterungen in antisemitismuskritischen Bildungsprozessen. Online verfügbar unter https://www.kiga-berlin.org/wp-content/uploads/2022/07/KiGA_Widerspruchstoleranz.pdf (abgerufen am 08.11.2024).
- Mullis, Daniel/Miggelbrink, Judith (2022). Lokal extrem Rechts. Analysen alltäglicher Vergesellschaftungen – eine Einleitung. In: Daniel Mullis/Judith Miggelbrink (Hg.). *Lokal extrem Rechts. Analysen alltäglicher Vergesellschaftungen*. Bielefeld, transcript, 7–17.
- Nohl, Arndt-Michael (2016). Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. *Zeitschrift für Diskursforschung* 4(2), 115–136.
- rbb (2023). „Das fühlt sich ganz, ganz schlimm an.“ Lehrer aus Burg bitten um Versetzung“. Online verfügbar unter <https://www.rbb24.de/studiocottbus/panorama/2023/07/burg-spree-neisse-schule-lehrer-anfeindungen-rechtsextremismus.html> (abgerufen am 08.11.2024).
- Rommelspacher, Birgit (2009). Was ist eigentlich Rassismus? In: Claus Melter/Paul Mecheril (Hg.). *Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach a. T., Wochenschau Verlag, 25–38.
- Salzborn, Samuel (2018). *Rechtsextremismus: Erscheinungsformen und Erklärungsansätze*. Baden-Baden, Nomos.
- Schuppener, Georg (2019). Sicherheit statt Angst – Der Sicherheitsdiskurs auf Wahlplakaten der AfD. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/343745738_SicherheitstattAngst_-_Der_Sicherheitsdiskurs_auf_Wahlplakaten_der_AfD (abgerufen am 08.11.2024).
- Virchow, Fabian (2018). Die extreme und populistische Rechte in Deutschland nach 1945. Empirische Befunde und theoretisch-begriffliche Zugänge. In: Mechthild Gomolla/Ellen Kollender/Marlene Menk (Hg.). *Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland. Figurationen und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen*. Weinheim/Basel, Beltz Juventa, 28–43. https://doi.org/10.3726/jp012018k_287.
- Witzel, Andreas (1985). Das problemzentrierte Interview. In: Gerd Jüttemann (Hg.). *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim, Beltz, 227–255.
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum für qualitative Sozialforschung* 1(22), 6–13.
- Wolf, Tanja (2017). *Populismus in der heutigen Zeit*. In: *Rechtspopulismus. essentials*. Wiesbaden, Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16971-8_3.
- Zschocke, Paul (2022). LeipzigGrünau: Wie die Baseballschlägerjahre zum heutigen Erfolg der AfD beitragen. In: Daniel Mullis/Judith Miggelbrink (Hg.). *Lokal extrem Rechts. Analysen alltäglicher Vergesellschaftungen*. Bielefeld, transcript, 145–164.