

Michael Kiefer

No man's land und hermeneutische Abstinenz in der Schule

1. Ausgangslage

Sara ist schon seit Tagen sehr aufgeregt. In zwei Tagen beginnt das neue Schuljahr. Sara ist 10 Jahre alt und wechselt von der Grundschule zur Gesamtschule. Das neue Schuljahr bringt für Sara viele Veränderungen und Ungewissheiten. Diese beginnen bereits mit dem Schulweg. Die Grundschule konnte sie mit wenigen Schritten im Wohnquartier erreichen. Die neue Schule liegt in einem anderen Stadtteil. Sara muss zunächst den Bus nehmen, um die Straßenbahn zu erreichen. Mit der Straßenbahn fährt sie weitere sechs Stationen bis zur Gesamtschule. Etwas Bauchweh bereitet ihr auch der Umstand, dass alle Ihre Freundinnen jetzt andere Schulen besuchen. In ihrer neuen Klasse kennt sie keine Kinder. Wird sie dort neue Freund:innen finden? Werden alle nett zu ihr sein? Die Schule ist auch viel größer als die alte Grundschule. Über 800 Schüler:innen und fast 80 Lehrkräfte gehen dort ein und aus. Die neue Klassenlehrerin hat Sara noch nicht gesehen. Wird sie so freundlich sein wie ihre alte Lehrerin, die sie vier Jahre lang mit viel Zuwendung und Engagement begleitet hat?

Das fiktive Beispiel zeigt, dass die Lebenswelt Schule für die Schüler:innen eine Vielzahl von Herausforderungen bereithält. Das erfolgreiche Durchlaufen des Schulsystems geht mit zahlreichen, zum Teil komplexen Bewältigungsaufgaben einher. Herausfordernd ist vor allem die Gestaltung der vielfältigen sozialen Beziehungen. Häufig auf engem Raum muss zunächst das Miteinander von

Schüler:innen, Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal nach weitgehend fremdbestimmten Regeln gestaltet werden. Durch den sukzessiven Ausbau des Ganztags sind gerade an diesem Punkt die Herausforderungen für alle Beteiligten gewachsen. Geduld, Belastbarkeit, Konfliktfähigkeit und gute kommunikative Fähigkeiten sind alltäglich von 8 bis 16 Uhr gefragt. Gerade in Zeiten der Pandemie kamen neue Herkulesaufgaben auf alle Beteiligten zu. Der Schulalltag befand sich fortwährend in einem Notbetrieb, der mit vielen Unsicherheiten einherging. Doch damit nicht genug. Am 24. Februar 2022 begann der Krieg in der Ukraine. Bislang flüchteten ca. 850.000 Menschen nach Deutschland. Darunter befinden sich ca. 150.000 Schüler:innen, die in das Schulsystem integriert werden müssen. Damit stand das Schulsystem seit 2015 zum zweiten Mal vor der Herkulesaufgabe, junge Menschen mit einer Fluchtgeschichte in den schulischen Alltag zu integrieren.

In der dargestellten Gemengelage stellt die Bewältigung von Migration, Flucht und daraus resultierender Heterogenität ein wichtiges schulisches Problemfeld dar, das uns nach Lage der Dinge für eine sehr lange Zeit in Anspruch nehmen wird. Die darin vorfindbaren Phänomene sind vielfältig und lösen nicht selten gravierende Konflikte aus. Überaus deutlich wurde dies zuletzt in der Debatte um sogenannte „konfrontative Religionsbekundungen an Berliner Schulen. Ausgelöst wurde die Debatte durch eine kleine Studie des Berliner Vereins DEVI, die in zahlreichen Medien aufgegriffen wurde.¹ So titelte die „Bild“ am 29.12.2021: „Brisante Studie über Mobbing – Religionsstreit an Neuköllner Schulen eskaliert“.² Im Fokus der Debatte stand die sogenannte „konfrontative Religionsbekundung“, die angeblich von manchen muslimischen Schüler:innen im Berliner Stadtteil Neukölln aus-

gehen. Hierunter versteht DEVI „religiöse Praxen sowie religiös konnotiertes (Alltags-)Verhalten, die in der (Schul-)Öffentlichkeit ausgelebt und ausagiert werden, auf die Herstellung von Aufmerksamkeit zielen, provozieren wollen, erniedrigen und/oder Dominanz herstellen sollen.“³ Unter anderen Götz Nordbruch hat darauf hingewiesen, dass der Begriff „konfrontative Religionsbekundung“ über durchaus problematische Konnotationen verfügt.⁴ Zunächst kann konstatiert werden, dass der Begriff sich ausschließlich auf muslimische Jugendliche bezieht. Muslimische Schüler:innen erscheinen durch das Begriffskonstrukt als potentielle Problemträger:innen, die den Schulfrieden empfindlich stören können. Nordbruch beschreibt diese Grundannahme sehr pointiert:

„Damit geht eine Besonderung („Othering“) von tatsächlich oder vermeintlich religiös begründeten Aussagen und Verhaltensweisen einher, mit der eine Stigmatisierung der betreffenden Jugendlichen verbunden ist: Ein Verhalten, das als provokativ oder konfrontativ wahrgenommen und als religiös begründet gedeutet wird, erscheint danach im Unterschied zu „normalen“ Provokationen und konfrontativem Verhalten von Jugendlichen als grenzüberschreitend und als besonders sanktionierungswürdig. Aus einem individuellen Verhalten, das als Hinweis auf eine islamistische Ideologisierung gedeutet wird, erwächst in dieser Lesart eine Gefahr für den Schulfrieden und letztlich für die gesellschaftliche Ordnung.“⁵

Eine solche Sicht auf muslimische Schüler:innen ist aus einer pädagogischen Perspektive in vielfacher Hinsicht problematisch. Pädagogische Fachkräfte laufen Gefahr, junge Muslime als potenzielle Problemträger wahrzunehmen. Die pädagogische Haltung ist geprägt durch eine Vorgriffslogik, die mit einer Abweichungs-

orientierung einhergeht. Im Fokus der Wahrnehmung stehen mutmaßlich problematische Verhaltensweisen, die in der Zukunft in manifeste Problemlagen münden können. Diese Logik des Verdachts kann bei den so Adressierten zu Markierungen oder gar Stigmatisierungen führen. Weitere negative Effekte sind nahezu unausweichlich. Junge Menschen fühlen sich falsch gesehen, gehen auf Distanz oder gar in ein widerständiges Verhalten.

2. Wahrnehmung, Kategorisierung, Stereotype und Vorurteile

Ungeachtet des jeweiligen Konfliktgegenstandes stellt die kritische Reflexion von Haltungen und Vorgehensweisen der professionellen Fachkräfte eine wichtige Prämisse für mögliche Lösungen dar. Im Fokus stehen hier vor allem Wahrnehmungsprozesse und darin wirksame Kategorien und Stereotype. Julia Bernstein und Lena Inowlocki haben darauf hingewiesen, dass Stereotype und Vorurteile nur verstanden werden können, wenn man sich mit der Wahrnehmung und der sprachlichen Kategorisierung befasst. Sie gehen hierbei zunächst von der konstruktivistischen Grundannahme aus, dass wir als Menschen nicht die Möglichkeit haben, die Realität unmittelbar wahrzunehmen, „vielmehr erkennen wir unsere Umwelt in ihrer kulturellen – vor allem sprachlichen und bildlichen – Symbolisierung“. ⁶ Konkret bedeutet dies, dass Wahrnehmung durch Kategorisierung stattfindet. Wir nehmen Gegenstände, Lebewesen und soziale Prozesse wahr und ordnen diese Begriffsklassen zu. So wird ein großes, grünes Objekt zu einem Baum und ein Lebewesen, das Laute von sich gibt, zu einem Menschen.

Wer sich mit der kritischen Reflexion von Kategorien, Stereotypen und Vorurteilen befasst, kommt nach Bernstein und

Inowlocki nicht umhin, sich mit der universalen Natur von Stereotypisierung zu befassen: „Jeder Mensch stereotypisiert, weil wir die Komplexität der Wirklichkeit mit ihrem Informationsüberfluss nicht verarbeiten können. Durch ihre Filterfunktion haben Stereotype eine Funktion als Wegweiser, Orientierungs- und Handlungshilfen.“⁷ Stereotypisierungen sind folglich unvermeidlich. Prozesse der Stereotypisierung können in sozialen Kontexten aber auch zu problematischen Zuschreibungen führen. Dies kann z. B. der Fall sein, wenn Stereotype „sich auf sichtbare soziale Differenzkategorien beziehen, wie Aussehen und Hautfarbe, auf ‚kulturelle‘ Unterschiede, die dem Ansehen derer, die sie äußern, nicht abträglich sind, in vielen Fällen aber auf rassistischen Klassifizierungen beruhen, ohne dass dieser Zusammenhang bewusst ist.“⁸

Kritische Reflexionsprozesse müssen sich vor allem mit der Generierung und den Mechanismen von Vorurteilen befassen. Ein Stereotyp wird nach Bernstein und Inowlocki dann zu einem Vorurteil, wenn ihm „als emotionale Komponente ein Ressentiment unterliegt“.⁹ Ressentiments gehen mit pauschalen Vorverurteilungen einher. Eine Person wird aufgrund bestimmter Eigenschaften und Unterschiede, die als unüberbrückbar gelten, abgelehnt. Die Ablehnung erfolgt mit einer feindseligen Haltung, die durch Intoleranz und Aggression gekennzeichnet ist und die in Diskriminierung münden kann. Ein weiteres Merkmal des Ressentiments ist seine Unverhandelbarkeit.¹⁰ Über einen längeren Zeitraum vorhandene Vorurteile können zur Ausbildung starrer Sinnattraktoren beitragen, deren Stabilität oft nur mit einem erheblichen Aufwand geschwächt werden kann.

Vorurteile und damit verbundene Zuschreibungen können sich als sehr wirkmächtig erweisen und selbst klare Fakten-

lagen außer Kraft setzen. Ein Lehrstück in dieser Hinsicht ist die Geschichte von Rodney King. Am 3. März 1991 wurde er von Polizisten gestoppt, die ihn wegen einer Geschwindigkeitsübertretung verfolgt hatten. Zunächst weigerte er sich, aus dem Auto auszusteigen. Als ein Polizist ihn mit der Waffe bedroht, verlässt er schließlich sein Fahrzeug und legt sich auf den Boden. Die Polizisten verabreichen ihm mit einem Taser Elektroschocks. Als er sich versucht zu schützen, schlägt ihn ein Polizist mit zahlreichen Schlägen ins Gesicht. Im Krankenhaus wird festgestellt, dass er Schädel von Rodney King neun Brüche aufweist. Im Gesicht gab es weitere Knochenbrüche, Nervenschäden und ein gebrochenes Bein.¹¹ Zufällig filmt ein Nachbar die massiven Gewalttaten der Polizisten und noch am gleichen Abend werden die Aufnahmen über mehrere Fernsehkanäle ausgestrahlt. Ein Jahr später kommt es wegen „übermäßiger Gewaltanwendung“ zum Prozess gegen die Polizisten. Die Faktenlage erscheint aufgrund der Videoaufnahmen zunächst eindeutig. Dennoch werden die Polizisten von den Geschworenen (zehn Weißen, einem Lateinamerikaner und einem Sinoamerikaner) freigesprochen. Die Anwälte der Polizisten konnten die Jury davon überzeugen, dass die Polizisten in Gefahr waren. Sie fühlten sich angeblich angegriffen und mussten sich gegen den „Riesen“ verteidigen.¹²

Elsa Dorlin stellt die Frage, wie eine solche „Diskrepanz der Interpretation“ der Bilder verstanden werden kann. Rodney King wird unter Auslassung seiner extremen Notlage als „angreifender Körper“ gesehen. Es findet eine gravierende Sinnverkehrung statt. Die Verteidigung wird zum Angriff. Mit anderen Worten wurde Rodney King „umso mehr als Aggressor wahrgenommen, je mehr er sich verteidigte und je mehr er geschlagen wurde“.¹³ Die Polizei verfügt in diesem Fall über eine zutiefst rassistische Wahrneh-

mung. Afroamerikanische Männer erscheinen einzig als „Agent der Gewalt, als gewalttätiges Subjekt, unter Ausschluss jeglichen anderen Handlungsbereichs“. ¹⁴

Das extreme Beispiel von Rodney King zeigt überzeugend, wie Prozesse der Stereotypisierung und Vorurteilsbildung in realitätsverzerrende rassistische Konstrukte münden können. Nachfolgend soll nun der Frage nachgegangen werden, wie negative Stereotypisierungen oder die „rassiale Schematisierung von Wahrnehmungen“ ¹⁵ kritisch reflektiert und bekämpft werden können. Im Fokus der Überlegungen stehen hierbei insbesondere die pädagogischen und sozialarbeiterischen Handlungsfelder.

3. Ähnlichkeit, No man's land, methodisches Befremden und hermeneutische Abstinenz

Die Annäherung an die Praxisfelder der Sozialen Arbeit und schulischen Pädagogik soll hier über drei miteinander verschränkte theoretische Impulse erfolgen. Zunächst kann konstatiert werden, dass in den vergangenen Jahrzehnten der Begriff der Differenz eine steile Erfolgsgeschichte vorweisen konnte. Vor allem strukturalistische und poststrukturalistische Theoriebildung erhoben den Begriff zu einem Paradigma. ¹⁶ Die Frage der kulturellen Identität wurde des Weiteren vor allem in den Kulturwissenschaften sukzessiv in den Mittelpunkt gerückt. „Akzeptanz, Toleranz und Verständigung, aber auch Konflikt und Auseinandersetzung beruhen in diesem Schema auf der stillschweigenden Prämisse eines Dualismus von Identität und Differenz.“ ¹⁷ Anders formuliert geht es um ein Konzept, in dem „die Begegnung zwischen Angehörigen

unterschiedlicher Kulturen unter das Vorzeichen der Erfahrung von ‚Differenz‘ und ‚Alterität‘“ gestellt wird. Dieser Dualismus bringt bekanntlich eine Vielzahl von Problemen mit sich. So führt die Behauptung einer geschlossenen und homogenen Identität zu essentialistischen Auffassungen und kulturalistischen Zuschreibungen. Diese können – wie am Beispiel von Rodney King ausgeführt wurde – auch in rassistische, Gewalt legitimierende Stereotype münden. Andererseits führt auch eine auf Emanzipation angelegte Identitätspolitik in essentialistische Denkformen. Die gegenwärtige Diskussion über „kulturelle Aneignung“ bietet hier viel Anschauungsmaterial.

Angesichts dieser Problematik kann danach gefragt werden, ob es statt eines Denkens in Differenzen „auch einen Bereich des ‚sowohl als auch‘ „und eine „Philosophie der Ähnlichkeiten“ geben kann.¹⁸ Insbesondere Anil Bathi, Dorothee Kimmich, Albrecht Koschorke, Rudolf Schlögl und Jürgen Wertheimer bejahen diese Frage und verweisen auf das Konzept der Ähnlichkeit. Der Begriff der Ähnlichkeit ist nicht neu. Die Autor:innen weisen darauf hin, dass Ähnlichkeit als erkenntnistheoretisches und kulturwissenschaftliches Konzept über eine lange Traditionslinie verfügt, die bis in die Antike zurückreicht.¹⁹ Der moderne Begriff der Ähnlichkeiten wurde im 20. Jahrhundert entwickelt. Maßgeblich beteiligt waren Ludwig Wittgenstein, der den Begriff der „Familienähnlichkeit“ prägte, Aby Warburg und Fritz Mauthner. Insbesondere Mauthner stellte nach Auffassung der Autor:innengruppe hochaktuelle Überlegungen zur Ähnlichkeit an. Er konstatiert, dass unsere ganze Sprache gegründet sei auf einem Wechselspiel von Ähnlichkeiten.

„Dabei möchte ich aber behaupten, daß diese bloße Ähnlichkeit, d.h. die wissenschaftliche oder mathematische Unvergleichlichkeit der Dinge erst unser Sprechen oder Denken möglich gemacht hat, daß also erst die Lücken unserer Vorstellungen, die Fehler unserer Sinneswerkzeuge unsere Sprache gebildet haben. Würde unser Gehirn von Natur auch nur annähernd so genau arbeiten wie Mikroskope, Präzisionsthermometer, Chronometer und andere menschliche Werkzeuge, würden wir von jedem Einzelding ein so scharfes Bild auffassen und im Gedächtnis behalten, dann wäre die begriffliche Sprache vielleicht unmöglich [...] Im Ernst, die ganze Begriffsbildung der Sprache wäre nicht möglich, wenn wir nicht unter lauter lückenhaften Bildern umhertappten, eben wegen der Lückenhaftigkeit die Ähnlichkeit überschätzten und so aus der Not eine Tugend machten.“²⁰

Es sind gerade die Unschärfen, „vage Verhältnisse“ und „diffuse Dynamiken“, die das Konzept der Ähnlichkeit maßgeblich ausmachen.²¹ Ähnlichkeit kommt ohne die Kategorien „wie Grenze, Dichotomie oder gar Zusammenstoß (clash) aus“.²² Das Konzept der Ähnlichkeit macht nach Bhatti Überlappungen, Abstufungen und Kohäsion sichtbar und zielt nicht auf die Identifizierung von Unterscheidungsmerkmalen, die geradezu zwangsläufig im dichotomen Denken zu Trennungsmerkmalen werden.²³

Genau diese Aspekte machen das Konzept aus einer sozialarbeiterischen und pädagogischen Perspektive in einem hohen Maße interessant, denn Konflikte und Problemlagen werden nicht mit scharfen Begriffen unmittelbar klassifiziert und bewertet. Es überwiegen zunächst lückenhafte Bilder und vage Verhältnisse, die genau beobachtet werden können. Es gibt noch keine Erklärung, kein Verstehen und damit auch kein Wissen über eine

geeignete Vorgehensweise oder gar eine mutmaßliche Lösung. Anil Bhatti bezeichnet diese Phase mit dem Begriff „hermeneutische Abstinenz“.²⁴

Der Begriff „hermeneutische Abstinenz“ wird in seiner komplexen Bedeutung erst verständlich vor dem Hintergrund der Raumsoziologie von Georg Simmel. In seinem Aufsatz „Über räumliche Projektionen sozialer Formen“ aus dem Jahr 1908 befasst sich Simmel mit der „Einwirkung, die die räumlichen Bestimmtheiten einer Gruppe durch ihre sozialen Gestaltungen und Energien erfahren“.²⁵ Simmel befasst sich zunächst grundlegend mit dem Zusammenhang von Raum und Herrschaft. Zentral ist die enge Verknüpfung einer Gebietshoheit oder die Kontrolle eines Raumes mit der Herrschaft über Personen. Die Gebietshoheit ist „eine bloße Abstraktion, eine nachträgliche Formulierung der Personenherrschaft“.²⁶ Dies bedeutet: Es spielt keine Rolle, wo sich in einem Gebiet ein Mensch aufhält. Er ist immer Gegenstand einer Herrschaftsausübung.

Der zweite Teil der Überlegungen widmet sich den „gesellschaftlichen Vereinheitlichungen“, die sich in bestimmten räumlichen Gebilden umsetzen. So ist z. B. das Haus einer Gemeinschaft nicht nur ein bloßer Besitz. Vielmehr ist es als Wohn- und Versammlungsstätte „der räumliche Ausdruck ihrer soziologischen Energien“.²⁷ Das Haus kommt hier nicht als ökonomischer Wertgegenstand in Betracht. Das Haus „stellt den Gesellschaftsgedanken dar, indem es ihn lokalisiert“.²⁸

Schließlich befasst sich Simmel in seiner Abhandlung mit dem leeren Raum, in dem sich „bestimmte soziologische Beziehungen negativer wie positiver Art ausdrücken“.²⁹ Simmel bezieht sich

hier auf den Begriff „Grenzwüste“. Zum Verständnis der „hermeneutischen Abstinenz“ ist hier die Neutralität des unbewohnten Raumes bedeutsam. Genau hier gibt es keine Verbindung von Gebiet und Herrschaft. Da niemand im neutralen Raum wohnt, ist er auch frei von „gesellschaftlichen Vereinheitlichungen“.³⁰ Das Niemandsland ist „die zur Anschauung gewordene Unparteilichkeit“.³¹ Die Abwesenheit von Parteien und Herrschaft im neutralen Raum qualifiziert das Niemandsland zu einem Möglichkeitsraum, dessen temporäre Gestaltung für alle möglich ist, die sich dort aufhalten. Klassischerweise war der neutrale Raum ein Ort des Warenaustauschs, der ungeachtet bestehender Feindschaften in anderen Gebieten stattfinden konnte. Die Maxime lautete: „tu mir nichts, ich tu’ dir auch nichts“.³² Selbst bestehende Feindschaften können im neutralen Raum überwunden werden: „in solchen stillen, vergessenen Räumen wird es möglich, über Lebensformen zu verhandeln; da muss man sich nicht verstehen und interpretieren, sondern sich nur tolerieren. (...) Die Aushandlung von Ähnlichkeiten, der distanzierte Umgang mit demjenigen, den oder das man nicht verstehen kann und mag, ist für Simmel eine Bedingung modernen Lebens in der Großstadt; ständiger Druck zur Verständigung dagegen nichts anderes als ein neurotischer Hang zur ‚Tyrannei der Intimität‘“.³³

„Hermeneutische Abstinenz“ und Niemandsland ermöglichen Begegnungen zwischen Menschen, die nicht durch Machtrelationen und darauf beruhenden asymmetrischen Verhältnissen gekennzeichnet sind. Ferner gibt es kein Regelwerk und keine verbindlichen Verlaufsformen von Begegnung. Menschen, die im Niemandsland einander begegnen, erkunden sich behutsam, tasten sich langsam an den anderen heran. Es geht darum, gut miteinander auszukommen.

Abschließend soll in diesem Kapitel das „methodische Befremden“ vorgestellt werden, das in einigen zentralen Punkten Ähnlichkeiten mit der „hermeneutischen Abstinenz“ aufweist. Das „methodische Befremden“ ist konzeptioneller Teil des Verfahrens „Dialogische Fallbegleitung“, welches von Michaela Köttig und Regina Rätz entwickelt wurde. Das „methodische Befremden“ ist eine Technik, die ein vorschnelles Beurteilen oder Diagnostizieren verhindern soll. Sozialarbeiter:innen sollen sich als Lernende und Begleitende verstehen. Dies setzt die Bereitschaft voraus, „sich zu öffnen, sich Ungewissheiten und Unsicherheiten auszusetzen und das eigene Vorwissen zurückzustellen, um neues und Fallspezifisches zu erfahren – selbst in solchen Umgebungen, in denen man alles zu kennen scheint.“³⁴ Mit anderen Worten verhalten sich Sozialarbeiter:innen so, als ob sie sich im Niemandsland befänden. Es gibt an diesem Ort keine Vorerfahrungen, die generalisiert und auf die spezifische Situation von Klient:innen übertragen werden können. Alles ist neu. Die Menschen, die man treffen kann, sind immer Fremde und daher ist ein hohes Maß an Sensibilität, Aufmerksamkeit und präziser Beobachtung erforderlich. Der Soziologe Fritz Schütze bezeichnet die Haltung in einer derartigen Herangehensweise als „methodische Fremdheitshaltung“.³⁵ Diese ist Teil einer ethnografischen Grundhaltung, die nach Schütze bereits in den Arbeiten von Mary Richmond in den 1920er Jahren erkennbar war.³⁶ Die „methodische Fremdheitshaltung“ hilft nach Köttig dabei „nicht schnell zu erklären, zu bewerten und damit festzuschreiben, denn es ist davon auszugehen, dass es weder den Adressat:innen noch den Sozialarbeiter:innen grundsätzlich möglich ist, die soziale Realität und die Mechanismen des Arbeitsfeldes in ihrer Gesamtheit erfassen zu können“.³⁷ Sozialarbeiter:innen nehmen zunächst die Haltung eines Fremden ein. Es geht um das „Verstehen-Wollen“ und nicht um das „Handeln-müssen“.³⁸

4. Neue Wege in der Schule – Das Projekt Niemandsland

Nach diesen Vorüberlegungen kehren wir nun zur Ausgangssituation zurück. Sara haben wir bereits kennen gelernt. Sie ist Teil einer Klasse, der 28 Kinder angehören. Die Klassengemeinschaft ist in einem hohen Maß heterogen. Dies betrifft verschiedene Aspekte. So haben fast die Hälfte der Familien eine Zuwanderungsgeschichte. Manche Familien sind wohlhabend, andere beziehen Leistungen nach dem SGB II. Große Vielfalt besteht auch bei den Religionszugehörigkeiten. Gut ein Drittel gehört keiner Religionsgemeinschaft an. Ein weiteres Drittel gehört muslimischen Gemeinschaften an. Ein Drittel gehört zu den großen christlichen Kirchen. Auch die Ernährungsgewohnheiten sind sehr verschieden. Ein paar Kinder essen keine Tierprodukte, andere verzichten nur auf das Fleisch, wieder andere meiden nur Produkte, die Schweinefleisch enthalten. Angesichts der vielen Unterschiede stellt sich die Frage, wie aus der Klasse eine Klassengemeinschaft werden kann, in der alle gleichermaßen teilhabend sind.

Wenn alles mehr oder weniger normal verläuft, werden sich die Kinder in einem Klassenraum wiederfinden, der bereits eine feste Ordnung aufweist. Die Bänke sind in Reihen aufgestellt, jeweils zwei Kinder sitzen an einem Tisch. Die Verteilung der Sitzplätze erfolgt durch freie Sitzplatzwahl. Einiges ist hierbei dem Zufall überlassen. Manche sitzen neben Kindern, die sie vorher noch nie gesehen haben. Andere haben mit Freund:innen schon im Vorfeld Absprachen getroffen und erobern für sich eine Bank in guter Position. Alle Plätze sind nach vorne orientiert.

Im Fokus des Geschehens steht die Lehrkraft. Auch an den Wänden haben Generationen von Schüler:innen und Lehrkräften deutliche Spuren hinterlassen. Hierzu zählen Landkarten, Tierzeichnungen, Zahlenmaterial und einiges mehr. Anders formuliert, der Raum ist stark präfiguriert und auf bestimmte Interaktionen ausgerichtet, die in einem asymmetrischen Setting stattfinden. Angesichts dieser Konstellation werden von den Schüler:innen zunächst hohe Orientierungs- und Anpassungsleistungen erwartet.

Ausgehend von den oben dargelegten theoretischen Vorüberlegungen wäre aber auch ein vollkommen anderes StartszENARIO denkbar. Eine Prämisse hierfür ist eine grundlegende Veränderung des Raumtyps. Der Klassenraum mit seiner üblichen Ordnung gehört unverkennbar zum Herrschaftsbereich einer hierarchisch organisierten Schule. Hier geschieht aus der Perspektive der Schüler:innen wenig Selbstbestimmtes. So gibt es z. B. einen fest vorgegebenen Takt, der im Klassenraum durch einen elektronischen Signalgeber hörbar wird. Angesichts dieses Sachverhalts zählt der Klassenraum in Simmels Kategorisierung von Räumen zum ersten Raumtyp, der zugleich ein Herrschaftsgebiet ist.

Wir beginnen nun ein Experiment. Grundlegend anders gestalten sich die Verhältnisse, wenn wir den Klassenraum zu einem temporären Niemandsland deklarieren. Hierzu wäre eine Reihe von Maßnahmen nötig. Der Schulgong wird deaktiviert, die Kunstwerke vergangener Schülergenerationen werden von den Wänden entfernt. Gleiches geschieht mit dem umfangreichen Mobiliar. Dieses wird im Flur zwischengelagert. Aus einer rein physikalischen Perspektive finden wir nun inmitten der Schule einen leeren Raum vor. Aber dieser leere Raum ist noch kein Niemandsland. Ein Niemandsland kann nur gegeben sein, wenn

Herrschaft und Parteilichkeit abwesend sind. Konkret bedeutet dies, dass die Lehrkraft, die die neue Klasse übernehmen soll, das übliche sanktionsbewährte Rollenverständnis für eine bestimmte Zeit ablegt und sich verhält wie ein fremder Mensch auf unbekanntem Terrain. Zur Erinnerung: Menschen, die im Niemandsland einander begegnen, erkunden sich behutsam, tasten sich langsam an den anderen heran. Es geht darum, gut miteinander auszukommen und die Dinge gut und einvernehmlich zu verhandeln. Den neuen Schüler:innen sollte diese Form des fremdseins nicht schwerfallen. Sie bewegen sich in einer neuen Schule. Alles ist unbekanntes Terrain und sie haben noch keine Vorstellung von dem künftigen Klassenraum und der darin befindlichen Gemeinschaft.

Der erste Schultag ist da. Frau Wiegand, die neue Klassenlehrerin von Sara, hat sich in der Startphase für ein Projekt mit dem Namen Niemandsland entschieden. Sie hat den Raum mit der Hilfe von Kolleg:innen komplett ausgeräumt. An die Schule erinnert nur doch die große Tafel, die nicht demontiert werden konnte. Diese fällt jedoch nicht weiter auf, da Frau Wiegand ein großes buntes Tuch vor die Tafel gehängt hat. Frau Wiegand hat im Vorfeld einen detaillierten Plan ausgearbeitet, der sich insgesamt über drei Tage erstreckt. Die Kinder haben im Vorfeld einen Begrüßungsbrief erhalten. Darin stand auch, dass alle Kinder der 5b sich um 8 Uhr auf dem kleinen Schulhof an der gelben Tür treffen. Jetzt sind alle versammelt und schauen gespannt auf Frau Wiegand. Sie begrüßt die neue Klasse und führt zunächst ein erstes kurzes Kennenlernspiel durch. Hiernach beschreibt sie den neuen Klassenraum, der völlig leer ist. Anschließend erklärt sie das Projekt Niemandsland. Ziel des Projekts sei zunächst, den Raum zu erkunden, sich langsam

kennenzulernen, Ideen für den Raum zu entwickeln und diesen schrittweise gemeinsam zu gestalten.

Die Erkundung des Raums soll in vier Kleingruppen erfolgen. Frau Wiegand hat ein kleines Säckchen vorbereitet, in dem sich grüne, gelbe, rote und schwarze Murneln jeweils in gleicher Zahl befinden. Jedes Kind zieht eine Murnel. Direkt danach bilden sich nach Farben sortiert vier Gruppen auf dem Schulhof. Hiernach beginnt die Erkundungsphase. Jede Gruppe hat 15 Minuten Zeit für sich, um den Klassenraum zu erkunden. Jedes Kind hat einen Block und einen Bleistift dabei. Das hilft ihnen dabei, alle Beobachtungen festzuhalten. Die auf dem Schulhof befindlichen Kinder sind in der Zwischenzeit mit weiteren Kennenlernspielen befasst.

Die Erkundungsphase dauert bis zur großen Pause. Danach treffen sich alle im leeren Klassenraum. Frau Wiegand hat einen Stapel Sitzkissen besorgt und platziert diese direkt neben der Eingangstür. Jedes Kind nimmt sich ein Kissen und sucht sich im leeren Raum einen Platz. Ohne das Zutun der Lehrerin ergibt sich nach wenigen Minuten ein großer Kreis. Frau Wiegand sitzt auch im Kreis und hält sich zurück. Schnell ergeben sie eine Vielzahl von Gesprächen. Die Schüler:innen sind gut aufgelegt und es wird viel gelacht. Nach ein paar Minuten wird es ruhiger und immer mehr Kinderaugen fixieren Frau Wiegand. Schließlich fragt eine Schülerin: „Frau Wiegand, was machen wir jetzt?“ Frau Wiegand gibt die Frage zurück und fordert die Schüler:innen auf, eigenständig nach einer Antwort zu suchen. Sofort entsteht ein Gemurmeln. Ein Schüler meint, man könne ja schlecht ein ganzes Jahr auf dem Boden sitzen. Diese Sichtweise findet offenkundig Zustimmung. Frau Wiegand ergreift das Wort und sagt: „Es wäre doch sicherlich sinnvoll, wenn wir über diesen Raum zuerst einmal sprechen.“

Einige haben während der Erkundungsphase ihre Eindrücke aufgeschrieben. Das sollten wir alle mal hören.“ Der Vorschlag findet ungeteilten Zuspruch. Yassin, der größte Junge in der neuen Klasse, zieht seinen Zettel aus der Hosentasche und beginnt unaufgefordert zu erzählen. Der Raum sei sehr groß. Auf jeden Fall gäbe es hier mehr Platz als in seinem alten Klassenzimmer. Dort wäre es immer sehr eng gewesen und dies hätte zumindest bei ihm für Unwohlsein gesorgt. Der Raum habe aber auch Nachteile. Die Wandfarbe sei sehr dunkel und wirke abgenutzt. Ein helles weiß wäre echt schöner. Nach Yassin berichten noch sieben weitere Schüler:innen ausführlich über ihre Eindrücke. Alle monieren den Zustand der Wände und sehen in einem hohen Maße Handlungsbedarf. Frau Wiegand greift die Impulse auf und fragt die Schüler:innen, ob man eine gemeinsame Streichaktion initiieren soll. Der Vorschlag wird mit Begeisterung aufgenommen und die Klassenlehrerin kündigt an, dass sie alles mit dem Hausmeister besprechen werde. Sollte das erforderliche Material bereitstehen, müsste man nur noch einen gemeinsamen Termin finden, an dem sich möglichst auch ein paar Eltern beteiligen. Mit diesem Plan endet der erste Schultag.

Am nächsten Morgen treffen sich alle Schüler:innen und Frau Wiegand um 8.00 Uhr in dem nach wie vor leeren Klassenraum. Frau Wiegand begrüßt die Schüler:innen und teilt ihnen mit, dass sie mit dem Hausmeister gesprochen habe. Die Streichaktion könne aufgrund fehlender Farbe erst in der nächsten Woche stattfinden. Anschließend bespricht Sie mit den Schüler:innen den weiteren Ablauf des Tages. Es geht vor allem um die Frage, wie denn der Raum eingerichtet werden soll. Frau Wiegand fragt in die Runde, ob denn jemand einen Vorschlag zum Verfahren machen möchte. Sara ergreift erstmalig das Wort und schlägt vor,

man könne ja in Kleingruppen Pläne entwickeln und diese dann gemeinsam diskutieren. Der Vorschlag findet Zustimmung und die Murmeln von Frau Wiegand werden erneut zur Gruppenbildung eingesetzt. Anschließend teilt Frau Wiegand den Kindern mit, dass sie in den provisorisch im Flur zwischengelagerten Schränken Zeichenmaterialien und Papier finden können. Sofort entwickeln die Schüler:innen hektische Aktivitäten. Die im Flur abgestellten Tische werden als Arbeitsflächen hergerichtet. Mit Papier und Klebestreifen werden große Plakate erstellt. Andere Schüler:innen beginnen den Klassenraum zu vermessen. Kurz vor der großen Pause können alle Gruppen ihre Arbeiten abschließen. Nach der Pause präsentieren alle Gruppen Ihre Ergebnisse. Saras Gruppe präsentiert auf einem riesigen Plakat einen Einrichtungsentwurf, der Tische und Stühle in fünf Inselgruppen vorsieht. Raufs Gruppe hat eine ganz andere Idee. Sie wollen keine feste Ordnung, sondern schlagen verschiedene Variationen vor, die man der jeweiligen Bedürfnislage anpassen könne. Nach zwei weiteren Präsentationen werden die Vorschläge und ihre Vor- und Nachteile ausführlich diskutiert. Nach langem Hin und Her entscheidet sich die Klasse schließlich für die Insellösung. Einige Schüler:innen sind jedoch gegen eine endgültige Festlegung und es wird eine einwöchige Probezeit vereinbart. Intensiv diskutiert wurde auch die Frage der Sitzordnung. Nahezu alle Schüler:innen plädieren für eine freie Platzwahl. Allerdings soll es auch hier so sein, dass Veränderungen jederzeit möglich sind. Niemand soll – im Falle des Unwohlseins – gezwungen werden, auf seinem Platz zu verbleiben. Mit dieser für die Schüler:innen wichtigen Entscheidung endet der zweite Tag.

Der dritte und letzte Projekttag beginnt mit einem gemeinsamen Frühstück. Die Schüler:innen haben erneut einen großen Sitzkreis gebildet. Heute soll der Klassenraum eingerichtet werden.

Das ist im wahrsten Sinne des Wortes eine schwere Aufgabe, da die Schränke etliche Kilos auf die Waage bringen. Zu Verstärkung hat Frau Wiegand den Schulsozialarbeiter, Herrn Schröder, hinzugeholt. Er steht bereits in der Eingangstür und hält unter den Armen ein großes Rollbrett, welches auf seinen Einsatz wartet. Frau Wiegand fragt in die Runde, wie man denn wohl am besten vorgehen könnte. Sara hat hierzu bereits Überlegungen angestellt. Sie schlägt vor, die im Plan vorgesehenen Position für die Inseln und Schränke mit Kreppband zu markieren. Sie könne das gerne mit Hatice übernehmen. Alle sind einverstanden und die beiden beginnen sofort mit den Vorbereitungen für die Markierungen. Leander schlägt vor, die Inseln auf Gruppen zu verteilen. Auch dieser Vorschlag wird einstimmig angenommen und spontan bilden sich ohne Auswahlverfahren drei Gruppen, die die Inseln untereinander aufteilen. Wie nicht anders zu erwarten, starten zeitgleich umfangreiche Aktivitäten. Die Eingangstür erweist sich als ein dauerhaftes Nadelöhr. Immer wieder kommt es zu Wartezeiten, da Stühle und Tische nicht gleichzeitig im Raum verteilt werden können. Der Raum füllt sich recht schnell und zur großen Pause ist fast alles fertig eingeräumt. Nach einer Verschnaufpause auf dem Schulhof finden sich alle wieder im Klassenraum ein. Hier und da werden noch ein paar Veränderungen vorgenommen. Nach einer halben Stunde ist alles fertig und die Kinder begeben sich auf ihre selbstgewählten Plätze. Frau Wiegand zeigt sich überrascht. Sie hatte nicht damit gerechnet, dass offenkundig alle Schüler:innen auf Anhieb einvernehmlich einen Platz gefunden haben.

Fünf Wochen später berichtet Frau Wiegand auf einem internen pädagogischen Fachtag von ihrem Experiment. Aus heutiger Sicht sei das Projekt Niemandsland ein voller Erfolg gewesen. Sie habe im Laufe Ihrer 22-jährigen Dienstzeit insgesamt acht fünfte

Klassen übernommen. Noch nie habe sich so schnell eine Gemeinschaft gebildet. Es gäbe auch keine Außenseiter:innen im Klassenverband und Konflikte seien bislang ausgeblieben. Positiv hervorzuheben sei ferner, dass die Schüler:innen sich sehr selbstbewusst an der Gestaltung des Unterrichts beteiligten.

5. Fazit

Für Schüler:innen aller Jahrgangsstufen stellt die Schule eine weitgehend fremdbestimmte Lebenswelt dar. Nahezu alle schulischen Prozesse sind durch ein komplexes Regelwerk determiniert. Die Schüler:innen müssen in der Eingangsphase hohe Orientierungs- und Anpassungsleistungen vollbringen. Die Beziehungen der verschiedenen schulischen Akteur:innen sind asymmetrisch und hierarchisch gestaltet.

Ausgehend von Simmels Überlegungen zum leeren Raum konstruiert das Projekt Niemandsland im schulischen Kontext eine temporäre „Grenzwüste“, in der schulische Strukturen und Regeln lediglich eingeschränkt gelten. Wichtig ist auch ein verändertes Selbstverständnis der Lehrkraft. Sie ist Lernende und Begleitende. Sie agiert sehr zurückhaltend im Sinne einer hermeneutischen Abstinenz. Folglich nimmt sie keine Bewertungen vor und erfragt stets die Sicht der Schüler:innen. Die Schüler:innen und die Lehrkraft begegnen sich im schulischen Niemandsland als Fremde. Sie wissen wenig voneinander. Keiner verfügt an diesem Ort über Vorerfahrungen, die generalisierend auf andere übertragen werden können. Die Verhältnisse sind vage. Im leeren Raum sind die ersten Begegnungen von Unsicherheiten und Ungewissheiten gekennzeichnet. Herkunft und sozialer Status spielen im leeren Raum keine Rolle. Grundsätzlich geht es darum, gut miteinander

auszukommen und Bedürfnisse und Interessen zu erkunden. Die Gestaltung des Raumes ist wesentlich durch Aushandlungsprozesse gekennzeichnet, an denen alle gleichermaßen beteiligt sind. Der leere Raum ist für alle Beteiligten ein Möglichkeitsraum, der in offenen Interaktionen langsam Gestalt annimmt. Die Verhältnisse sind nie statisch. Konstellationen und Anordnungen, die sich für einen oder mehrere Beteiligte als unbefriedigend erweisen, können jederzeit verworfen werden. In der Terminologie von Simmel stellt sich in dem gemeinsam entwickelten Raumkonzept der „Gesellschaftsgedanken“ dar, der wesentlich durch Teilhabe; Rücksichtnahme und Achtsamkeit geprägt ist.

Literaturverzeichnis

Bernstein, Julia; Inwlocki, Lena: Soziale Ungleichheit, Stereotype, Vorurteile, Diskriminierung, in: Brettländer, Köttig, Kunz (Hg.): Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion, Stuttgart 2015.

Bhatti, Anil; Kimmich, Dorothe; Koschorke, Albrecht; Schlögl, Rudolf; Wertheimer, Jürgen: „Ähnlichkeit. Ein kulturtheoretisches Paradigma“, vol. 36, no. 1, 2011, unter: <https://doi.org/10.1515/iasl.2011.018> (17.08.2022).

DEVI: Bestandsaufnahme Konfrontative Religionsbekundungen in Neukölln Vorabversion vorgelegt für das Bezirksamt Neukölln, Dezember 2021.

Dorlin, Elsa: Selbstverteidigung. Eine Philosophie der Gewalt, Berlin 2022.

Köttig, Michaela: Rekonstruktives Fallverstehen und Begleitung. „Dialogische Biografiearbeit“ im Kontext inklusiver Sozialer Arbeit, in: Brettländer, Brettina; Köttig, Michaela; Kunz, Thomas (Hg.): Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion, Stuttgart 2015.

Lörchner, Jasmin: „No Justice, no Peace!“, unter: <https://www.spiegel.de/geschichte/rodney-king-und-die-unruhen-in-los-angeles-1992-keine-gerechtigkeit-kein-frieden-a-53004ad0-9c15-41c2-8a88-56786db6dc15> (17.08.22).

Nordbruch, Götz: „Konfrontative Religionsbekundung“?! Konjunktur eines Begriffs und Möglichkeiten der pädagogischen Bearbeitung, unter: <https://www.bpb.de/themen/infodienst/509856/konfrontative-religionsbekundung/> (12.08.2022).

Schütze, Fritz: Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung: eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck; Schumann (Hg.): Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion, Freiburg im Breisgau 1994, S. 189, unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssao-49375> (22.08.2022).

Simmel, Georg: Über räumliche Projektionen sozialer Formen, in: Dünne, Jörg; Günzel, Stephan (Hg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt am Main 2006.

Endnoten

- 1 **DEVI:** Bestandsaufnahme Konfrontative Religionsbekundungen in Neukölln
Vorabversion vorgelegt für das Bezirksamt Neukölln, Dezember 2021.
- 2 <https://www.bild.de/regional/berlin/berlin-aktuell/brisante-studie-zeigt-religionsstreit-an-neukoellner-schulen-eskaliert-78668510.bild.html> (11.08.2022).
- 3 **DEVI:** Anlauf- und Dokumentationsstelle konfrontative Religionsbekundung.
Vorabversion vorgelegt für das Bezirksamt Neukölln, Dezember 2021, S. 8.
- 4 **Nordbruch, Götz:** „Konfrontative Religionsbekundung“?!. Konjunktur eines Begriffs und Möglichkeiten der pädagogischen Bearbeitung, unter: <https://www.bpb.de/themen/infodienst/509856/konfrontative-religionsbekundung/> (12.08.2022).
- 5 Ebd.
- 6 **Bernstein, Julia; Inwlocki, Lena:** Soziale Ungleichheit, Stereotype, Vorurteile, Diskriminierung, in: Brettländer, Köttig, Kunz (Hg.): Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion, Stuttgart 2015, S. 15.
- 7 Ebd., S.18f.
- 8 Ebd., S. 19.
- 9 Ebd., S. 21.
- 10 Ebd., S. 21f.
- 11 **Lörchner, Jasmin:** „No Justice, no Peace!“, unter: <https://www.spiegel.de/geschichte/rodney-king-und-die-unruhen-in-los-angeles-1992-keine-gerechtigkeit-kein-frieden-a-53004ad0-9c15-41c2-8a88-56786db6dc15> (17.08.22).
- 12 **Dorlin, Elsa;** Selbstverteidigung. Eine Philosophie der Gewalt, Berlin 2022, S. 13.
- 13 Ebd., S. 16.
- 14 Ebd., S. 17.
- 15 Ebd., S. 14.
- 16 **Bhatti, Anil; Kimmich, Dorothe; Koschorke, Albrecht; Schlögl, Rudolf; Wertheimer, Jürgen:** „Ähnlichkeit. Ein kulturtheoretisches Paradigma“, vol. 36, no. 1, 2011, S. 234, unter: <https://doi.org/10.1515/iasl.2011.018> (17.08.2022).

- 17 Ebd.
- 18 Ebd., S. 235.
- 19 Ebd. S. 238.
- 20 **Mauthner, Fritz:** Subjektivität. In: Mauthner, Fritz: Beiträge zu einer Kritik der Sprache. Bd. I: Zur Sprache und zur Psychologie. Hildesheim: Olms 1969 (Nachdruck d. 3. Aufl.), S. 415–447, bes. S. 434–438 (Ähnlichkeit), hier S. 437.
- 21 Ebd., S. 236.
- 22 Ebd., S. 245.
- 23 **Bhatti, Anil:** Nicht-hermeneutische Wege in der Toleranzdiskussion, in: Assmann, Heinz-Dieter et al. (Hg.): Kulturen des Dialogs. Baden-Baden, 2011. S. 29–41.
- 24 Ebd., S. 11.
- 25 **Simmel, Georg:** Über räumliche Projektionen sozialer Formen, in: Dünne, Jörg; Günzel, Stephan (Hg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt am Main 2006, S. 304.
- 26 Ebd., S. 304f.
- 27 Ebd., S. 308.
- 28 Ebd.
- 29 Ebd., S. 310.
- 30 Ebd., S. 313.
- 31 Ebd.
- 32 Ebd., S. 311.
- 33 Bhatti et al., S. 247.
- 34 **Köttig, Michaela:** Rekonstruktives Fallverstehen und Begleitung. „Dialogische Biografiearbeit“ im Kontext inklusiver Sozialer Arbeit, in: Brettländer, Bettina; Köttig, Michaela; Kunz, Thomas (Hg.): Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion, Stuttgart 2015, S. 228.

- 35 **Schütze, Fritz:** Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung: eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck; Schumann (Hg.): Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion, Freiburg im Breisgau 1994, S. 189, unter:
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-49375> (22.08.2022).
- 36 Ebd., S. 196f.
- 37 Köttig, S. 229.
- 38 Ebd.

