

Fashtomi, Roya Saadati

"Begegnung mit dem Fremden". Empirische Beobachtungen im Fach Praktische Philosophie aus rassismuskritischer Perspektive

Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]: *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung. Bad Heilbrunn* : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 201-218



Quellenangabe/ Reference:

Fashtomi, Roya Saadati: "Begegnung mit dem Fremden". Empirische Beobachtungen im Fach Praktische Philosophie aus rassismuskritischer Perspektive - In: Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]: *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung. Bad Heilbrunn* : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 201-218 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-290826 - DOI: 10.25656/01:29082; 10.35468/6076-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-290826>

<https://doi.org/10.25656/01:29082>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Roya Saadati Fashtomi

„Begegnung mit dem Fremden“. Empirische Beobachtungen im Fach Praktische Philosophie aus rassismuskritischer Perspektive

Abstract

In diesem Artikel werden Probleme und Möglichkeitsräume aufgezeigt, die mit der Thematisierung von Fremdheit im Fach Praktische Philosophie einhergehen (können). Problematisch wird die Thematisierung, wenn unberücksichtigt bleibt, dass die Zuschreibungspraxis von Fremdheit in migrationsgesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse diskursiv verwoben ist. Somit werden vermeidbare Anschlüsse an rassismusrelevante Praktiken eröffnet, mit denen natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten dethematisiert werden. Die aus einer Fokussierten Ethnographie rekonstruierten Ergebnisse zeigen auf, wie mit interpretativ-empirischer Forschung das Wissen über Rassismus konkretisiert werden kann.

Keywords: Dethematisierung, Rassismuskritik, Alltagsrassismus, Fremdheit, Praktische Philosophie

1 Einleitung

Die Beschäftigung mit ‚dem Fremden‘ ist schon immer ein grundständiges Thema in der Soziologie (vgl. Becker & Braun 2012) und Philosophie (vgl. Straub u. a. 2001). Der Blick auf Fremdheitskonzepte richtet den Blick auf vorherrschende Normalitätskonstruktionen einer Gesellschaft (auf das Eigene) und auf den darin zirkulierenden Differenzen, die mit Bedeutung versehen werden (vgl. Bergold-Caldwell u. a. 2020). Die Bestimmung, dass jemand fremd ist, markiert die fremdgemachte Person als Abweichung von einer vorherrschenden Norm, vor allem im Kontext einer „Begegnung mit dem Fremden“ (Straub u. a. 2001, 3). In Postkolonialen Theorien werden Grenzziehungen zwischen dem „Eigenen“ und dem „Anderen“ mit dem Begriff *Othering* konzeptualisiert (vgl. Spivak 1988; Said 2003). Horstmann (2002) nimmt eine analytische Schärfung vor und erweitert die binäre Logik der Konzepte von Eigen/Anders bzw. Eigen/Fremd. Ihr zufolge schwingt zwischen den Konzepten des Eigenen und dem Fremden immer noch das Konzept des Anderen mit. Entweder werde das Fremde zum Anderen und damit zum Erfassbaren gemacht, oder das Andere wird zum stereotypisiert Fremden

und damit zum Nicht-Erfassbaren. Schule als gesellschaftliche Institution und damit einhergehend fachunterrichtliche Kontexte sind diskursive Orte, an denen die Differenz zwischen Norm und Abweichung durch institutionelle Strukturen und soziale Praktiken mit Bedeutung versehen werden und somit (re-)produziert oder transformiert werden können (vgl. Geier 2016). Diese Rahmung erlaubt es, vorherrschende Normalitätskonstruktionen aus einer macht- und herrschaftskritischen Perspektive (vgl. Broden & Mecheril 2010) zu de- und rekonstruieren. In diesem Artikel möchte ich mich explorativ an das Geschehen im Fachunterricht aus kritisch erziehungswissenschaftlicher und spezifisch aus einer rassismuskritischen Perspektive (vgl. Melter & Mecheril 2011) annähern. Ich werde der Frage nachgehen, welche Probleme und Möglichkeitsräume mit der Thematisierung von Fremdheit auf fachunterrichtlicher Ebene einhergehen¹.

Zunächst werden die theoretischen Bezüge des Artikels dargestellt und eine Verbindung zwischen dem Unterrichtsfach Praktische Philosophie und der Migrationsgesellschaft hergestellt. Damit einhergehend wird das Verständnis von zentralen Begriffen der rassismuskritischen Forschung skizzierend entfaltet. In einem weiteren Schritt stelle ich den ethnographisch angelegten Untersuchungsansatz und das Vorgehen der Fallstudie vor, auf dem dieser Artikel beruht. Eine mikrologische Untersuchung der Praktiken im Fachunterricht steht dabei im Fokus. Auf dieses Gerüst aufbauend stelle ich das qualitativ-rekonstruierte Material in Form von Fallminiaturen vor und stelle theoretische Bezüge her. Im Fazit führe ich die Stränge zusammen und zeige auf, wie der curricular vorgegebene Themenschwerpunkt „Begegnung mit Fremden“ (MSW 2008, 23) im Fachunterricht praktisch wird und welche Rolle dabei Praktiken der „De_Thematisierung“ (Shure 2021, 9) spielen.

2 Theoretische Bezüge

2.1 Migrationsgesellschaft und Praktische Philosophie

Die durch „postkoloniale globale Migrationsphänomene“ (Hormel & Jording 2016, 216) angestoßenen gesellschaftlichen und politischen Debatten ab Mitte des 20. Jahrhunderts haben in der BRD eine Veränderung des Kulturbegriffs hin zu einem multikulturalistischen Begriffsverständnis angestoßen. In Nordrhein-Westfalen wird in der Sekundarstufe I das Fach Praktische Philosophie als Ersatzfach für die Schüler*innenschaft angeboten, die nicht am christlichen Religionsunterricht teilnimmt. Im Kernlehrplan ist unter dem Fragenkreis 2 „Die Frage

1 Dieser Beitrag stellt eine kondensierte Darstellung meiner rekonstruktiv-empirischen Masterarbeit mit Bezug auf die Unterrichtsreihe „Begegnung mit Fremden“ (MSW 2008) im Philosophieunterricht der Sekundarstufe I vor (vgl. Saadati Fashtomi 2022, unveröffentlicht).

nach dem Anderen“ der Schwerpunkt „Begegnung mit Fremden“ vorgegeben (MSW 2008, 23). Die curriculare und damit normative Verortung des Unterrichtsfaches geht mit dem Bildungsauftrag einher, die heranwachsenden Bürger*innen auf das gesellschaftliche „Zusammenleben von Menschen *verschiedener Ethnien und Kulturen*“ (MSW 2008, 5; Hervh. RSF) vorzubereiten und zu partizipierenden Akteur*innen auszubilden. Hier findet sich ein multikultureller Diskurs auf curricularer Ebene. Dieser Logik folgend gehört es zum Selbstverständnis des Faches, zur Schulung von „interkulturellen Kompetenzen“ (vgl. kritisch dazu Geier 2011) und Toleranzziehung (vgl. kritisch dazu Diehm 2000) beizutragen. Dieses vorherrschende Gesellschaftskonzept basiert auf einer nationalgesellschaftlichen Logik ausgehend von einem engen Migrationsbegriff und damit von dem Verständnis der BRD als Einwanderungsgesellschaft, wo Einfachzugehörigkeiten normalisiert und Mehrfachzugehörigkeiten besonders werden (vgl. Geier 2016). Die inhaltlichen Vorgaben für das Fach berühren handlungsethische und differenzrelevante Aspekte im Zusammenhang mit gesellschaftsrelevanten Subjektivierungsprozessen (vgl. Rose 2010). Aus poststrukturalistischer Perspektive werden soziale Normen durch Sprache und soziale Praktiken wirksam (vgl. Bräu 2015). Wirklichkeit wird somit immer wieder neu hergestellt bzw. (re-)produziert. Die darin involvierten Individuen werden im Zuge dessen durch Adressierungen bzw. Anrufungen „in die herrschenden (diskursiven) Ordnungen der Gesellschaft eingepasst [...] und [erhalten] in ihnen [...] ihre [jeweilige] Position als ‚Subjekt‘“ (Rose 2010, 211). Diese Positionierungen sind strukturiert durch die Logik von Rassismen als „Ordnung schaffende“ (Brodén & Mecheril 2007, 9) Strukturen der Gesellschaft und werden im Rahmen der Institution Schule (re-)produziert. Die in der Schule zirkulierenden Wissensbestände sind entlang von Normalitätskonstruktionen und -erwartungen strukturiert, die durch historisch gewachsene und zugehörigkeitsordnende Bedeutungen entlang von Kultur geprägt sind. Mit dem Kulturbegriff wird die Vorstellung von in sich geschlossenen Gruppen konstruiert, die zwar nicht mehr in territorial abgegrenzten Räumen leben, aber innerhalb eines geo-politischen Raumes. Unter anerkennungsprogrammatischer pädagogischer Perspektive sind Ansätze von Multikulturalismus bzw. Interkulturalität insofern problematisch, weil in diesem Kontext der „radikal Andere“ (Geier 2018, 30) entlang von spezifischen Differenzlinien adressiert und durch Kulturalisierung entindividualisiert wird. Somit steht durch den Rückgriff auf interkulturelle Differenz nicht mehr das Individuum im Vordergrund, sondern ein Repräsentant einer Kultur (vgl. Mecheril 2010a).

Das Anliegen Fremdheitskonstruktionen aus dieser Perspektive zu beleuchten, setzt einen weitgefassten Migrationsbegriff voraus. Das Verständnis einer Migrationsgesellschaft beinhaltet die Überzeugung, dass – historisch gesehen – jede gegenwärtige Gesellschaft durch unterschiedliche Formen von Migration geprägt ist (sei es Binnenmigration, Migration durch Flucht, Arbeitsmigration oder auch

durch die historisch zurückliegende Migration durch Kolonisierung) und damit auch durch „natio-ethno-kulturelle [...] Mehrfachverbundenheiten“ (Mecheril 2010b, 14) sowie sozialer Ungleichheit (vgl. Ivanova-Chessex & Steinbach 2017) strukturiert. Dabei spielen Fremdheitskonstruktionen sowie „Strukturen und Prozesse des Rassismus“ (Brodén & Mecheril 2007, 7) eine konstitutive Rolle in migrationsgesellschaftlichen Vergesellschaftungsprozessen (vgl. Geier 2020).

2.2 Zentrale Begriffe der rassismuskritischen Forschung

Rassismus wird als eine spezifische Form von alltäglicher (vgl. Leiprecht 2001), indirekter Diskriminierung mithilfe binärer Klassifikationsordnungen verstanden, die von einer Deutungsmacht innehabenden Gruppe zur Identifizierung von Fremden oder Anderen benutzt werden (vgl. Messerschmidt 2011). Indirekte Diskriminierung wird verstanden als nicht-intendierte Praktik mit möglichen negativen Auswirkungen auf bestimmte Menschen(-gruppen) (vgl. Gomolla 2016). Rommelspacher (2011, 29) versteht Rassismus „als ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren“. In seinem Buch *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden* (2001) schildert Leiprecht das Phänomen Alltagsrassismus als *eine* von mehreren „Erscheinungsformen“ (Feiredooni & Hößl 2021, 9) von Rassismus. Alltagsrassismus wird nach diesem Verständnis in der Mitte der Gesellschaft verortet und darf nicht mit extremistischem Rassismus einzelner Randgruppen verwechselt werden (vgl. Messerschmidt 2010).

Die Uneindeutigkeit von Differenzziehungen entlang von Nation, Kultur und Ethnie ermöglichen die (Re-)Produktion uneindeutiger Phantasmen² mit denen differenzierende und phantasmatische Zugehörigkeitskonstruktionen hergestellt und sozio-politisch aufgegriffen werden (können) (vgl. Geier & Mecheril 2021). Durch eine Abgrenzung von einem „konstitutive[n] Außen“ (Geier 2018, 25) wird ein natio-ethno-kulturelles „Wir“ hergestellt, das sich von einem ebenso imaginierten „Nicht-Wir“ abgrenzt (vgl. Balibar 2016). Diese Kodierungen gehen *nicht grundsätzlich*, aber „zumeist [mit] herabwürdigenden und benachteiligenden binären Unterscheidungen“ (Scharathow u. a. 2011, 11) einher, wozu auch Herkunftskonstruktionen gehören, die auf (sprachliche) Fremdheit basieren. Insbesondere geht damit eine „Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen“ (Balibar 2016, 30) einher, worauf interkulturelle Programmatiken mit einer auf Toleranz setzenden Erziehung reagieren. Rudolf Leiprecht (2001, 28) bezeichnet zum Beispiel Zugehörigkeitsordnungen mit Bezug auf „Kultur“ und „Ethnie“ als „Sprachversteck[e] für ‚Rasse‘“. Damit meint der Autor, dass auf einem Umweg

2 Mit Phantasmen ist auf die Imaginationen bzw. Phantasien hingewiesen, die zur Konstruktion der Konzepte Nation, Kultur und Ethnie beitragen und in den Vorstellungen der Subjekte einer Gesellschaft kontingent sind.

über „Kultur“ und „Ethnie“ rassismusrelevante Differenzen und somit auch die Kategorie „Rasse“ hergestellt wird (vgl. auch Hall 2018). Anstatt den Begriff „rassistisch“ zu verwenden, greife ich auf Anja Weiß' (2001, 81) Begriff „rassismusrelevant“ zurück, um soziale Praktiken zu benennen und zu untersuchen, die eine (Re-)Produktion von Rassismus unterstützen. Das ist bedeutsam, wenn Rassismus als Macht- und Herrschaftsverhältnis nicht moralisierend und verurteilend perspektiviert werden soll (vgl. Rose 2010). Somit werden gesellschaftliche Wissensbestände fokussiert, die in soziale Mikropraktiken eingeschrieben sind, damit Normalisierungs- und Subjektivierungsprozesse durchdringen und vor allem im Kontext von Schule und Fachunterricht vorzufinden sind (vgl. Broden & Mecheril 2010). Diese auf bestimmte Differenzkategorien zurückgreifende Gruppenkonstruktionen kann als „Rassekonstruktion (racialisation)“ (Mecheril & Melter 2010, 151) verstanden werden. Damit kann es zu einer reduktionistischen Positionierung von Mitgliedern der Gesellschaft kommen, die durch alltägliche Praktiken in sich gegenüberstehende Kollektivgruppen platziert werden (vgl. Melter & Mecheril 2011).

Mit Rassismuskritik soll die Fluidität und Plastizität von Rassismen historisch-kritisch in den jeweiligen Ausdrucksgestalten von „Herrschafts- und Gewaltphänomen“ (Kooroshy u. a. 2021, 18) nachgezeichnet und eingeordnet werden. In Anlehnung an Lavorano (2016, 74) wird zwischen rassismusrelevantem Wissen, das in Praktiken und Diskursen eingeschrieben ist, und dem „Wissen über Rassismus“ unterschieden. Ohne das Wissen über Rassismus können diskursive Praktiken, die mit Fremdheitszuschreibungen einhergehen, nicht wahrgenommen und verändert werden. Rassismuskritische Forschung bezweckt in erster Linie, einen Zugang zu diesem Wissen herzustellen, um das Wissen über Rassismus zu erweitern. Deswegen bedarf es auf fachunterrichtlicher Ebene einer kritisch de- und rekonstruktiven Analyse von sozialen Praktiken und der sich darin entfaltenden Wissensbestände entlang von Fremdheitsdiskursen. Dies ermöglicht eine Sichtbarmachung von Rassismen, die im „Norm- und Wertesystem einer Gesellschaft“ (Lavorano 2016, 75) verankert sind. Gesellschaftliche (Re-)Produktionen von rassismusrelevanten Wissensbeständen aller Teilnehmenden im Kontext von Unterricht sollen rekonstruiert werden, um Denkanstöße für einen differenzsensiblen und diskriminierungskritischen Unterricht zu geben (vgl. Fereidooni & Simon 2020).

Das Individuum besteht aus einer Einheit unterschiedlicher Mehrfachzugehörigkeiten, die geprägt sind durch Kultur, Gesellschaft und Habitus (vgl. Butler 2005). Angelehnt an Louis Althusser argumentieren Ivanova-Chessex und Steinbach (2017), dass im Rahmen zugeschriebener Zugehörigkeitsordnung(en) einzelne oder zu einem imaginierten Kollektiv gedachte Individuen durch Sprechakte adressiert werden. Dieses angesprochene Individuum wird dann wiederum „durch beständige Wiederholungen solcher Ansprachen“ (Ivanova-Chessex & Steinbach

2017, 57) als Subjekt u. a. von Zugehörigkeitsordnung(en) charakterisiert. Anrufungen erfolgen auch durch „Praktiken der De_Thematisierung“ (Shure 2021, 99). Dieser Ansatz lehnt sich an die subjektivationstheoretische Konzeptualisierung von Performativität an, indem davon ausgegangen wird, dass „Diskurse [...] [als] performativ vermittelte Ordnungsgefüge“ (Ivanova-Chessex & Steinbach 2017, 58) verstanden werden können, in denen durch soziale Praktiken Bedeutungen explizit (thematisiert) und implizit (dethematisiert) generiert und verfestigt werden. Adressierungen können so als diskursiv machtvolle Handlung verstanden werden. Die Macht der Adressierungen sowie der damit zusammenhängenden Diskurse wirkt sich auf Individuen insofern aus, als dass es ihnen Optionen für Subjekt-Positionierungen in gesellschaftliche Gefüge eröffnet oder schließt. Shure (2021, 100) erörtert, dass De_Thematisierungen „beispielsweise dort zum Tragen [kommen], wo Ungleichheit und/oder Ungleichheitsverhältnisse zum Verschwinden gebracht werden“. Sie versteht darunter nicht eine ausschließliche Unterdrückung und Übergehung von rassistisrelevanten Wissensbeständen, sondern eine Normalisierung, Neutralisierung, Kulturalisierung, Minimierung und Distanzierung von Differenzkonstruktionen, die das „Wie‘ rassistischer Normalität“ (Shure 2020, 134) diskursiv zum Thema machen. Somit stellt sie eine Nähe zu den von Messerschmidt (2010) konzeptualisierten „Distanzierungsmustern“ her, in denen es um die „[v]ier Praktiken im Umgang mit Rassismus“ geht. Rassismus (analytisch) zum Thema zu machen ist schwierig und in Hinblick auf die „postnationalsozialistische Struktur rassistischer Normalität“ (Messerschmidt 2010, 41) in der BRD affektiv aufgeladen. Die Thematisierung dieses Phänomen geht mit Dethematisierungen einher, die – so Messerschmidt (2010, 41) – durch vier Praktiken der Distanzierung sichtbar werden: 1) „Skandalisierung“ (die Person, die Rassismus benennt, wird skandalisiert), 2) „Verlagerung in den Rechts-extremismus“ (Rassismus wird nur als Problem von Randgruppen anerkannt), 3) „Kulturalisierung“ (rassismusrelevante Normalität wird als kulturbedingte Erscheinungsform zum Thema) und 4) „Verschiebungen in die Vergangenheit“ (Rassismus wird als historisch zurückliegender Tatbestand in die Zeit der NS-Diktatur verlagert).

2.3 Ausgewählter Forschungsstand

Thomas Geier konnte in seiner qualitativ-rekonstruktiven Forschungsarbeit aufzeigen, dass innerhalb des Unterrichts in Praktischer Philosophie Schüler*innen durch ihre vermeintliche Herkunft qua Abstammung als Individuen angesprochen werden, sich aber in eine spezielle Rolle einfügen müssen: in die Rolle als Repräsentanten und Zugehörige einer imaginierten homogenen Gruppe (vgl. Geier 2011). Dabei werden „kulturelle“ Differenzen und eine vom „Deutsch-Sein“ unterschiedene „Fremdheit“ mit Bedeutung versehen und hergestellt. Mit diesen Zuschreibungen gehen Adressierungen einher, die die Schüler*innen als

Expert*innen dieser homogenisierten Nicht-Wir Gruppe bestimmen (vgl. Terkesidis 2010). Diese Bestimmung erkennt implizit eine deutsche Zugehörigkeit im Kontext von Mehrfachzugehörigkeiten ab. Damit wird im Rahmen einer Unterrichtsstunde, in der auf die Schüler*innen individuell eingegangen werden soll, eine „Fremdheit“ oder zumindest eine „Andersheit“ der Schüler*innen künstlich hergestellt. Diese Herstellung lässt sich als Prozess der diskursiven Fremdpositionierung deuten, die die gesellschaftlich imaginierten „Anderen“ im Unterricht hervorbringt (vgl. Rose 2010). Der Blick auf Fremdheitskonzepte bedeutet daher auch immer einen Blick auf dominante Normalitätskonstruktionen einer Gesellschaft (vgl. Messerschmidt 2005). Dies macht deutlich, dass Schulunterricht als gesellschaftlicher Ort eingebettet ist, in der rassismusrelevante Differenzen eine Rolle spielen. Bildung kann dabei nicht nur als emanzipatorischer Prozess begriffen werden, durch den Menschen dazu befähigt werden, auf Machtverhältnisse einzuwirken. Bildung trägt mit Blick auf diese Theoretisierung auch dazu bei, Individuen „Machtmechanismen“ (Koller 2016, 43) zu unterwerfen. Dieser paradoxe Prozess der Emanzipation und Unterwerfung bringt „die Subjekte im Sinne von handlungsfähigen Individuen [...] hervor“ (Koller 2016, 42). Der Diskurs um die bildende Macht von Rassismus bietet somit eine Analyseperspektive an, um die Herstellung rassismusrelevanter Differenzen – im Kontext von Fremdheitskonstruktionen – im Unterricht zu rekonstruieren.

3 Untersuchungsansatz und -vorgehen

Mithilfe einer Fokussierten Ethnographie aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive (vgl. Knoblauch 2001; Breidenstein u. a. 2020) wurden Praktiken der De_Thematisierung von „Fremdheit“ im Fachunterricht ausgehend von einer Teilnehmenden Beobachtung untersucht.

Das Abstandsgebot von psychologisierenden Annahmen war leitend für meine Masterarbeit sowie für die Präsentation der daraus folgenden Ergebnisse in diesem Artikel (vgl. Breidenstein u. a. 2020): Es geht darum herauszuarbeiten, wie welche sozialen Praktiken in Erscheinung treten, um „die Praxis über sich selbst aufzuklären“ (Kminek 2017, 62).

Das Fach Praktische Philosophie (PP) wurde als Feld bestimmt. Durch seine Stellung als Ersatzfach zum Religionsunterricht ist PP-Unterricht durch die heterogene Zusammensetzung der Schüler*innenschaft und die curricular gesetzten Differenzkonstruktionen in ihrer Wechselwirkung in der Praxis umso interessanter. Letztendlich ist das so konstruierte Feld ein institutionell geregelter Raum. Daher war auch die Datenerhebungsphase nicht auf einen geographischen Ort reduziert, sondern fand an mehreren Orten statt. Insgesamt dauerten meine Feldaufenthalte

je nach Standort 4-12 Wochen und diese fanden in drei verschiedenen Städten an drei Gymnasien statt.

Die Genehmigung des Feldzugangs in C-Stadt dauerte länger an als (von der Lehrkraft und mir) erwartet. So startete meine Teilnehmende Beobachtung – gestützt und erweitert durch audiovisuelle Aufzeichnungen – ab der vierten Stunde der Unterrichtsreihe „Begegnung mit Fremden“. Die Zusammensetzung der Teilnehmenden bestand aus 26 Schüler*innen, von denen 25 als Deutsche of Color adressierbar sind sowie einer Lehrkraft, die als *weiß*-Deutsche adressierbar ist³. Die Adressierbarkeit wurde nicht positivistisch von mir als Forschende „gesehen“, sondern kommt in den auf einem monolingualen Habitus nationalstaatlicher Logik (vgl. Dirim & Mecheril 2010) aufbauenden Anmerkungen der Lerngruppe vor, die in einem ausführlichen Stundenentwurf expliziert und mir von der Lehrkraft zur Verfügung gestellt wurde. Darin heißt es „Dies [sprachliche Mängel] trifft auf jede*n Schüler*in der Klasse mit dominanter nicht deutscher Herkunftssprache zu, d. h. auf die gesamte Klasse, außer auf [Laura; anonymisiert]“. Die Namen der Teilnehmenden wurden anonymisiert und es wurde versucht den unterschiedlichen Adressierbarkeiten durch die verwendeten Anonymisierungen Rechnung zu tragen. Für die Analyse ist die Hervorhebung dieser spezifischen Adressierbarkeiten bedeutsam. In migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen wird deutlich, dass mit Namen bestimmte Phänotypen imaginiert werden, die mit unterschiedlich Positionierungen einhergehen. Um diese Differenzen in den sozialen Praktiken deutlich zu machen, muss ein gewisser Grad von der „Reifikationsproblematik“ (Geier 2018, 31f.) eingekauft werden.

Die audiovisuellen Aufzeichnungen wurden nach thematisch relevanten Ausschnitten gesichtet und die Unterrichtsstunden komplett transkribiert, in denen selbstläufige und dichte Interaktionen rund um das Thema „Fremdheit“ stattgefunden haben (vgl. Breidenstein u. a. 2020). Nicht nur die sprachlichen Handlungen der Teilnehmenden wurden transkribiert, sondern auch szenische Beschreibungen in geschwungenen Klammern ergänzt. Das Kriterium zur Auswahl von Fällen habe ich nach der thematischen Relevanz der Sequenzen festgelegt und diese mithilfe der Sequenzanalyse und dreier Prinzipien der Befremdung intensiv rekonstruiert. Die ethnographische Sequenzanalyse, die der Arbeit als Auswertungsmethode zugrunde liegt, folgt – nach Breidenstein u. a. (2020, 172) – drei Prinzipien: (1) „Sequenzialität“, (2) „Verlangsamung“ und (3) „Immanenz“. Die Sequenzen, die analysiert wurden, sind u. a. auch ausgehend von der didaktischen Struktur der jeweiligen Unterrichtsstunden ausgewählt worden, wie z. Bsp. Hinführung oder Problemfeststellung/-fokussierung (vgl. Runtenberg 2016). Durch die didaktische Aufbereitung von Unterricht weist dieser eine Dramaturgie auf (vgl. Sistermann 2016). Mein Fokus bezieht sich einerseits zwar auf mikrologische

3 Vergleiche zu den Begriffen Deutsche Of Color/ weiß-Deutsch Melter 2011.

Einzelfallanalysen von Unterricht, diese müssen aber in der didaktisch inszenierten Dramaturgie kontextualisiert werden.

4 Fallminiaturen und theoretische Bezüge

In diesem Abschnitt werden zwei Ausschnitte einer Doppelstunde im Fach Praktische Philosophie am Gymnasium in C-Stadt im Rahmen von Fallminiaturen dargestellt. In der Unterrichtsreihe ‚Begegnung mit Fremden‘ wurde Fremdheit zentral zum Thema. Zusätzlich erfolgt zu Beginn und zum Abschluss der beiden Fallminiaturen eine Kontextualisierung des Reihenbeginns sowie -verlaufes.

4.1 Das Gefühl von Fremdheit

Nedina: also wir haben über unsere Heimat gesprochen. Wir haben auch so ein Selbstexperiment sag ich mal an der Tafel gemacht. (Unterrichtstranskript Nr. 1, ZZ. 80-83)

Mehmed: [...] in der letzten Stunden hatten wir ein Arbeitsblatt da sollten wir dann äh verschiedene Stichpunkte schreiben. Also das () ob das Fremde eine Bedrohung ist, ähm od- das Fremde eine Chance ist (Unterrichtstranskript Nr. 1, ZZ.187-191).

Die Lehrkraft nutzte meine Anwesenheit für eine didaktische Reaktivierung. Aus den Berichten der Schüler*innen, oben exemplarisch an Mehmeds und Nedinas Berichten, wurde deutlich, dass Fremdheit durch eine Aufgabenstellung im Rahmen eines *Selbstexperiments* mit Bezug auf eine *neue Heimat* in einem widersprüchlichen Verhältnis zwischen *Bedrohung* und *Chance* thematisiert wurde. Durch den so begrenzten Artikulationsraum wird jedoch der gesellschaftliche Aspekt von Fremdheit als Bedrohung oder Chance dethematisiert. Migration irritiert nationalgesellschaftliche Grenzziehungslogiken; diese Irritationen werden in Krisendiskursen bearbeitet und „sind Kennzeichen migrationsgesellschaftlicher Wirklichkeit“ (Geier & Mecheril 2021, 171). Diese Bearbeitung des Diskurses um Irritation wird in diesem Fachunterricht an o. g. Sequenzen rekonstruierbar. In einem nächsten Schritt sollten die Schüler*innen, ohne zuvor den Begriff Fremdheit thematisiert zu haben, erläutern, in welchen Situationen, sie sich fremd gefühlt haben. Eine dieser Erläuterungen sah wie folgt aus:

Semra: Äh also ich hab mich das erste Mal so richtig fremd gefühlt, als ich so in der Betreuung saß und da so zwei Personen so ein Spiel gespielt haben und ich dann auch mitspielen wollte aber aber diese eine Person meinte, du bist Türkin, du kannst das bestimmt nicht, du weißt die Spielregeln nicht und dann hab ich voll geweint. Ich weiß nicht, ich war voll traurig. (Unterrichtstranskript Nr. 1, ZZ. 264-271).

Laura: {Lächeln sichtbar, da Maske auch unterm Kinn} Ey wer war das?

Semra: Ja Tina und- also Tina und {schnell und mit der Hand ein Nein gestikulierend} du saßt daneben, aber du hast nichts gemacht.

Laura: Tina h-a-t? {nimmt die Hand vorm Mund} boah!

Semra: Ja Tina hat () und du hast gelacht.

Laura: Das ist voll ra-, voll die Rassistin!

(Unterrichtstranskript Nr. 1, ZZ. 279-286)

In der ersten Sequenz berichtet Semra davon, zum ersten *Mal so richtig* das Gefühl von Fremdheit in einem Betreuungskontext erfahren zu haben. Im Betreuungskontext der offenen Ganztagschule z. Bsp. kommen Schüler*innen einer gemeinsamen Klasse oder aus verschiedenen Klassen zusammen. Es mag möglich sein, dass sie sich zu Beginn nicht kennen. Im Verlauf der Nachmittagsbetreuung, die sich über ein Schuljahr erstreckt und danach wieder neu beantragt wird, sind die Schüler*innen einander keine Fremden mehr, im Sinne von Unbekannten. Semra bezieht ihr Fremdheitsgefühl nicht auf die Unbekanntheit der Personen (sichtbar an der zweiten Sequenz), sondern auf die Ausgrenzungs-Interaktion, die sich zwischen ihr und den zwei Personen ereignete. Diese Ausgrenzung begründete eine der zwei Personen damit, dass Semra *Türkin* ist. In dieser Interaktion kann rekonstruiert werden, dass eine Verbindung zwischen Sein (*du bist*), Nicht-Können (*du kannst das bestimmt nicht*) und Nicht-Wissen (*du weißt die Spielregeln nicht*) mit dem Thema Fremd-Fühlen hergestellt wird. Darin zeigt sich, dass natio-ethno-kulturelle Ordnungen eine Rolle spielen. Eine türkische Selbstidentifikation ist nicht problematisch. Problematisch, und hier meine Annahme, ist erstens eine Fremdentifikation und die negative Verknüpfung zwischen Sein, Können und Wissen entlang natio-ethno-kultureller Differenzlinien. Erstens geht aus dem Datum nicht hervor, wie Semra sich selbst identifiziert, nur dass sie etikettierend adressiert wurde in der Nachmittagsbetreuung, wo sich alle bekannt sind. Durch diese Etikettierungspraxis kommt es bei Semra zu einem Gefühl von Fremdheit, dass nicht gleichzusetzen ist mit der Adressierung als Fremde. Zweitens kommt nicht zur Sprache, inwiefern *Türkin*-Sein ihrem Selbstkonzept entspricht. Dies kann durchaus so sein, aber nicht die damit verbundene Logik. Die Logik hat mit rassistischer Essentialisierung zutun (vgl. Taguieff 2016). Außerdem ist es migrationsgesellschaftlich vor dem Hintergrund von Mehrfachzugehörigkeiten schwierig Selbst- und Fremdkonzepte anzuzeigen, da damit in der Rekonstruktion selbst eine Aberkennungspraxis entstehen kann.

In der Rekonstruktion wird eine Differenzlinie zwischen einer expliziten natio-ethno-kulturellen Differenzkonstruktion „*Türkin*“ und einer impliziten Differenzkonstruktion „*Nicht-Türkin*“ sichtbar gezogen. Während Semra als *Türkin* adressiert wird, die das besagte Spiel nicht spielen kann, adressiert sich Tina implizit als „*Nicht-Türkin*“, die um die Spielregeln weiß. Damit adressiert Tina auch implizit Laura (die in der zweiten Sequenz als bekannte und involvierte Personen

markiert werden von Semra) als „Nicht-Türkin“ und als fähig beim Spiel mitzumachen.

Semras Nicht-Können wird in dieser Interaktion kulturalisiert. Durch diese an Semras (Nicht-)Können ausgemachte Kulturalisierung wird Semra zur Repräsentantin der türkischen Kultur. Die kulturalisierte Verknüpfung dieser Logik mit Nicht-Wissen stigmatisiert das Türkisch-Sein (in der Herabsetzung Semras Fähigkeiten) und kann als eine der vier Distanzierungspraktiken im Umgang mit Rassismus gedeutet werden (vgl. Messerschmidt 2010). Spannenderweise nimmt Semra die Distanzierungsmaßnahme über den Weg der Kulturalisierung vor. Ihre Mitschülerin Laura, die in diesem Vorfall involviert war, spricht direkt in einem moralisierenden Ton von Rassismus, in dem sie Tina (die abwesend ist) vorwirft, *voll die Rassistin!* zu sein. In diesem Sprechakt wird Tina, als „Schuldige“ skandalisiert. Und Laura, die nicht nur während des Vorfalls, sondern auch während Semras Bericht lächelt, distanziert sich selbst von der Zuschreibung als Rassistin. Hier ist wichtig zu betonen, dass es in der vorgelegten Rekonstruktion darum geht, diese Praktiken der De_Thematisierung im Kontext von Fremdheit in ihrem *Wie* nachzuzeichnen, und den damit einhergehenden Bezug zu Rassismus als migrationsgesellschaftliche Normalität sichtbar zu machen, die diskursiv in die Praktiken eingeschrieben sind und ein gesamtgesellschaftliches, statt individuelles Problem darstellen.

In den Sequenzen kann rekonstruiert werden, dass das Fremdheitsgefühl Semras mit einer Diskriminierungserfahrung zusammenhängt (vgl. Geier 2011). Diese Interaktionen werden von der Lehrkraft als Hinführung zur Problemfrage (*Was ist ein Fremder bzw. eine Fremde?*) der Stunde genutzt, ohne in diesem Kontext die gesamtgesellschaftlich rassismusrelevante Dimension dieser Art von Fremdheits-erfahrung zu thematisieren. Damit wird Rassismus als gesamtgesellschaftliches Problem dethematisiert und der Möglichkeitsraum bleibt ungenutzt, im Fachunterricht nicht die Fremdheit einer Person, sondern Fremdheitskonstruktionen als abstraktes Phänomen aus philosophischer Perspektive zu befragen.

4.2 Dethematisierung der Differenz von Fremdheit

Auch in der didaktisch zu verortenden Problemfokussierungsphase sowie in der Phase der Ergebnissicherung, in der eine Definition von einer fremden Person festgehalten wird, können rassismusrelevante „De_Thematisierungspraktiken migrationsgesellschaftlicher Ordnungen“ (Shure 2021, 279) rekonstruiert werden.

Problemfokussierungsphase

Frau Albert: Das ist nämlich auch was Persönliches, ne. Das sind unangenehme Situationen irgendwie ja. Also ich hab das auf jeden Fall herausgehört äh so Sätze zu hören wie {zeigt zur Tafel, auf die sie mit Stichpunkten, die SuS Beiträge festgehalten hat} *du Deutsche, ihr Deutschen*, ihr könnt ihr könnt äh ihr gehört nicht

zu uns oder{schnell} *du bist Türke*, *du kannst* das nicht ne. Das sind Sätze, die tun weh. [...] Und hier in den Situationen {zeigt wieder auf die linke Tafelseite} hat sich jeder und jede von euch fremd gefühlt. Jeder von euch oder jede von euch war eine Fremde oder ein Fremder.

(Unterrichtstranskript Nr.1, ZZ. 464-488)

In der Sequenz zur Problemfokussierungsphase normalisiert die Lehrkraft die von den Schüler*innen berichteten Fremdheitserfahrungen als etwas persönliches und dethematisiert damit implizit die gesellschaftlich relevante Dimension von Fremdheitszuschreibungen. Es wird sprachlich darauf Acht gegeben, eine Universalisierung einzuführen, in dem betont wird, dass *jeder und jede* das Gefühl von Fremdheit erfahren hat. Anschließend wird in der Sequenz eine sprachliche Umstellung von „fremd fühlen“ hin zu „fremd sein“ sichtbar. Dies lässt sich als Bedeutungsverschiebung vom Phänomen der Fremdheit als universales Gefühl hin zu einer identifizierenden Adressierbarkeit von dem*der Fremden rekonstruieren (vgl. Ivanova-Chessex & Steinbach 2017). Den Kontext der Schüler*innenerfahrungen miteinbeziehend kann davon ausgegangen werden, dass Semra und einige andere, die von Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen berichten, nicht als Fremde adressiert worden sind. Die Schülerin wurde in einem ihr vertrauten Raum als natio-ethno-kulturell Andere bzw. „Migrationsandere“ (Dirim & Meceril 2010, 121) und – wie in der von der Lehrkraft festgehaltenen Gegenüberstellung von Deutschen und Türken – damit als Nicht-Deutsche durch ihre Mitschüler*innen adressiert. Die Nicht-Zugehörigkeitserfahrung wird im Sprechakt der Lehrkraft der als Deutsch adressierten Schülerin zugesprochen und nicht der als Türkisch adressierten, bei der ein Gefühl von Fremdheit durch die Logik von Sein-(Nicht-)Können-(Nicht-)Wissen erzeugt wurde.

Die Einordnung dieser Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen erfolgt thematisch explizit unter dem Konzept von Fremdheitserfahrungen, weil dieser thematische Kontext durch die Hausaufgabenstellung der Lehrkraft als geschlossener Artikulationsrahmen vorlag. Aus diesem Rekonstruktionsergebnis könnte ein Möglichkeitsraum eröffnet werden, diesen Artikulationsrahmen zu öffnen und Fremdheitserfahrungen von migrationsanderen Schüler*innen, die als Migrationsandere und damit Nicht-Deutsche adressiert werden, als Erfahrungen von Alltagsrassismus thematisierbar zu machen. In der angeführten Sequenz in 4.1 befand sich Semra in einer Situation, in der sie sich mit ihren ihr vertrauten Mitschülerinnen befand. Die Schlussfolgerung der Lehrkraft („*jede von euch war eine Fremde*“) lässt sich als Adressierung Semras als Fremde rekonstruieren, obwohl Semra selbst nur von einem Gefühl von Fremdheit berichtet. Als fremd adressierte Menschen werden als Abweichung von einer vorherrschenden deutschen Norm definiert (vgl. Messerschmidt 2005). Vor dem Hintergrund rassismusrelevanter unterschiedlicher Positionierungen der Schüler*innen, ist die Logik der universalisierten Kollektivierung von Fremdheitserfahrungen in einer Migrationsge-

sellschaft nicht schlüssig. Das kann in der Ergebnissicherungsphase noch einmal deutlicher gezeigt werden anhand einer Sequenz, in der die Schüler*innen – durch Arbeitsblätter angeleitet – eine Definition einer „fremden“ Person erstellt haben und diese im Plenum zusammenführen.

Der Artikulationsraum der Schüler*innen wird durch die Interpunktionen (den Unterricht-thematisch-lenkenden Reformulierungen) (vgl. Tyagunova & Breidenstein 2016) der Lehrkraft immer weiter eingegrenzt. Die Lehrkraft Frau Albrecht konnotiert die Differenzkonstruktion Fremdheit mit ihren Reformulierungen der Schüler*innenbeiträge mit multikulturalistischen Bedeutungen, in der die Fremdheit einer Person kulturalisiert wird. Mit dieser Kulturalisierung geht eine Dethematisierung möglicher Mehrfachzugehörigkeiten einher.

Ergebnissicherungsphase

Nedina: Also ein Fremder oder eine Fremde ist jemand der sich in den Augen anderer seltsam verhält

[...]

Esra: Ich möchte grad irgendwa- was andres sagen also weil ich- a- eine andere Kultur oder Gegend empfinden empfindet

Frau Albert: Weil er aus

Esra: Aus einer anderen Kultur oder Gegend kommt.

Frau Albert: Jah.

Esra: Aber eigentlich könnt das ja auch sein, dass dass er sich weil, dass er die Anderen für bisschen seltsam hält, weil er eine andere Meinung hat oder anderes Aussehen.

[...]

Frau Albrecht: In den Augen Anderer seltsam verhält [...] Komma, weil er wie Esra grad schon schön gesagt hat aus einer anderen Kultur oder Gegend kommt. Bitte ergänzt das jetzt, das ist ein *ganz ganz* toller Satz und ich möchte den in *jedem* eurer Hefte sehen. (Unterrichtstranskript Nr. 1, ZZ. 1063-1093)

In dieser Sequenz wird das Ergebnis der Erarbeitungsphase gesichert und die von einem Schüler vorgetragene Definition einer fremden Person im Plenum ergänzt. Rajeshs Definition ist an die Wand projiziert und Nedina diktiert ihm, was er ergänzen soll. Dabei wird „Fremdheit“ als „beobachterrelative Konstruktion“ (Reuter 2002, 78) einer Person von der Schülerin hervorgehoben. Am Verhalten der Person wird die fremde Person bestimmt. Das Adjektiv „seltsam“ markiert eine Abweichung von einer Norm. Die fremde Person wird aufgrund ihres Verhaltens von der normbestimmenden Gruppe als Abweichung wahrgenommen. Während die Lehrkraft dieser Ergänzung zustimmt und nun nach einer Begründung für dieses Urteil fragt, schaltet sich Esra ein. Esra scheint der Definition nicht zustimmen zu wollen, mit der Begründung, dass sie aus einer anderen Kultur oder Gegend kommt und das anders empfindet (*„also weil ich- a- eine andere Kultur*

oder Gegend“). Die Lehrkraft unterbricht Esra, um ihren Beitrag zu korrigieren und überhört möglicherweise dabei das *ich* und macht daraus ein *er*. Mich als Teilnehmende Beobachterin irritiert es, dass Esra diese Korrektur übernimmt. Auf jeden Fall dreht Esra die Beobachterposition um und markiert die Perspektive der anderen als abweichend sowie die Perspektive des „Fremden“ als Norm. Das Konzept von Normalität und Abweichung birgt dabei verschiedene Verstrickungen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, in der – ausgehend von einer vorherrschenden Gruppe – die Norm und die Abweichung bestimmt wird (vgl. Broden & Mecheril 2007). Diese Deutung begründet sie mit Rückgriff auf unterschiedliche Meinungen oder Aussehen, die aufgrund von einer von den Anderen abweichende Herkunft herrühren. Dabei verwendet sie das abstrakte Phänomen Kultur sowie das Konzept Territorium (Gegend) als Differenzmarkierungen für Herkunft. Hier werden individuelle Unterschiede als natio-ethno-kulturelle Unterschiede gerahmt. Die Lehrkraft, die das Kriterium Aussehen zunächst unbeachtet lassen möchte, ratifiziert Esras Beitrag und diktiert Rajesh, was er aufschreiben soll. Schließlich hebt die Lehrkraft die Relevanz dieser Ergänzung hervor, indem sie alle Schüler*innen dazu aufruft, diese auch in ihren Heften zu ergänzen. In der von der Lehrkraft ratifizierten (vgl. Asbrand & Martens 2018) Definition wird ein bestimmtes Wissen über Fremdheit vermittelt, das mit in sich geschlossenen kulturellen Gruppen zusammenhängt. Eine fremde Person wird dabei als Repräsentant einer Kultur markiert. Wer die anderen sind, denen die Deutungsmacht zukommt, die Fremdheit einer Person zu bestimmen oder ob allen Menschen(-gruppen) die gleiche Deutungsmacht zukommt, bleibt ungeklärt. An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass die Unterrichtsreihe mit dem Titel ‚Begegnung mit Fremden‘ in der abschließenden Bearbeitung der „Erklärung von Prinzipien der Toleranz“ (UNESCO 1995) in einem normativen Aufruf zur interkulturellen Toleranz (vgl. kritisch dazu Diehm 2000) endet. Mit diesem kulturalisierten Aufruf zur Toleranz werden Diskurse von Kulturen als in sich geschlossene Gruppen normalisiert und die ungleichen Positionierungen der Schüler*innen (vgl. Shure 2021), die durch ihre Mehrfachzugehörigkeiten eher Diskriminierungen und speziell Rassismus ausgesetzt sein können, dethematisiert.

5 Fazit

In diesem Artikel wurde anhand empirischen Materials aus einer ethnographisch angelegten Studie aufgezeigt, wie im Fach Praktische Philosophie die Unterrichtsreihe „Begegnung mit Fremden“ unter den Topoi Bedrohung und Chance begann (vgl. 4.1). In der Rekonstruktion zeigte sich, dass Fremdheit dabei als krisenhaftes Migrationsphänomen thematisiert wurde. Die Krisenhaftigkeit zeigte sich in dem Diskurs von Beunruhigung von Grenzen und der damit einhergehenden

Thematisierung, wer als fremde Person adressierbar ist. Diese Thematisierung von Fremdheit auf fachunterrichtlicher Ebene – so wurde rekonstruiert – bietet problematische Anschlüsse an rassismusrelevante Diskurse, die in den „Praktiken der De_Thematisierung“ (Shure 2021, 283) oder den „Distanzierungsmustern“ (Messerschmidt 2010, 41) im Umgang mit Rassismus als Normalität eingeschrieben sind.

Auf dieser thematisch hoch aufgeladenen Grundlage wurde im Unterricht eine statische Definition von einer fremden Person erarbeitet, in der die gesellschaftliche Dimension von Fremdheit keine explizite Berücksichtigung fand. In diesem Zusammenhang kann die „Lösung“ der Lehrkraft, die Unterrichtsreihe nach den curricularen Vorgaben zu gestalten, kritisch problematisiert werden. Das (in-)direkte Wissen der Schüler*innen über Rassismus wurde durch die von der Lehrkraft begrenzten Artikulationsräume und ihre Interpunktionen nicht zum Unterrichtsthema, indem z. Bsp. nicht auf Fremdheitskonstruktionen als abstraktes Phänomen geprägt durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingegangen wurde. Das führte dazu, dass sie auf die Beiträge der Schüler*innen nicht differenziert eingehen konnte.

Die hiesigen migrationsgesellschaftlichen Dimensionen, die sich unter anderem auf natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten beziehen, sind kein Thema im Kernlehrplan. Durch diesen Artikel sollte sichtbar geworden sein, dass die empirische Erforschung von Philosophieunterricht in der Sekundarstufe I mit Fokus auf Praktiken der Differenz(de-)konstruktion im Kontext von Fremdheit, das gesellschaftliche Wissen über Rassismus (vgl. Lavorano 2016) an einigen Stellen konkretisieren kann. Für diese Konkretisierung bedarf es De- und Rekonstruktionen von in sozialen Praktiken vorherrschenden Wissensbeständen. Die Ergebnisse solcher empirischen Forschung im Unterrichtsfach Praktische Philosophie, vor allem im Kontext des Schwerpunktes „Begegnung mit Fremden“, könnten dann wiederum darin investiert werden, das fachunterrichtliche Curriculum zu aktualisieren.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Frankfurt/M.: Springer VS.
- Balibar, É. (2016): Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: D. Kimmich; S. Lavorano & F. Bergmann (Hrsg.): Was ist Rassismus? Kritische Texte. Stuttgart: Reclam, 23-31.
- Becker, J. & Braun, B. (2012): Die Begegnung mit Fremden und das Geschichtsbewusstsein. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bergold-Caldwell, D.; Scholle, J. & Maurer, S. (2020): Heterotope Interventionen – von der Notwendigkeit anderer Räume in der diskriminierungssensiblen Bildungsarbeit. In: S. Bücken; N. Streicher; A. Velho & P. Mecheril (Hrsg.): Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings Analysen, Reflexionen, Kritik. Wiesbaden: Springer VS, 109-126.

- Bräu, K. (2015): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht – eine Einführung. In: K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in der Schule und Unterricht. Opladen, 17-32.
- Breidenstein, G.; Hirschauer, S.; Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. München: UVK Verlag.
- Broden, A. & Mecheril, P. (2010): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag.
- Broden, A. & Mecheril, P. (2007): Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In: A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW, 7-28.
- Butler, J. (2005): „Introduction to Bodies that Matter“. In: J. Butler (Hrsg.): The Body. London: Palgrave, 129-141.
- Diehm, I. (2000): Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2), 251-274.
- Dirim, I. & Mecheril, P. (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: P. Mecheril; M. do Mar Castro Varela; I. Dirim; A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, 121-149.
- Fereidooni, K. & S. E. Höfl (2021): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zur Theorie und Praxis. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Fereidooni, K. & Simon, N. (2020): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden: Springer.
- Geier, Th. & Mecheril, P. (2021): Grenze, Bewegung, Beunruhigung. Skizze einer zugehörigkeitstheoretisch informierten Migrationsforschung. In: Zeitschrift für Migrationsforschung – Journal of Migration Research 1 (1), 171-196.
- Geier T. (2020): Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der Migrationsdebatte in Deutschland. In: I. v. Ackeren; H. Bremer; F. Kessel; H. C. Koller; N. Pfaff; C. Rotter; D. Klein & Salaschek, U. (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 119-133.
- Geier, T. (2018): Grenze als soziales Verhältnis Unterscheidungswissen und Unterscheidungspraktiken in pädagogischen Kontexten der Migrationsgesellschaft. Kumulative Habilitationsschrift Philosophische Fakultät III Erziehungswissenschaft, Halle (unveröffentlicht).
- Geier, T. (2016): Schule. In: P. Mecheril (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, 433-448.
- Geier, T. (2011): Interkultureller Unterricht. Inszenierung der Einheit des Differenten. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gomolla, M. (2016): Diskriminierung. In: P. Mecheril (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, 73-89.
- Hall, S. (2018): Das verhängnisvolle Dreieck. Rasse. Ethnie. Nation. Hrsg. von K. Mercer mit einem Vorwort von H. L. Jr. Gates, Berlin: Suhrkamp.
- Hormel, U. & Jording, J. (2016): Kultur/Nation. In: P. Mecheril (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, 211-225.
- Horstmann, S. (2002): „... dass man sie nicht gleich umbringen soll, sondern erst mal gucken...“. Diskursanalytische Untersuchungen zur interaktiven Beziehungskonstitution und damit verbundenen Konstruktion des „Anderen“ in Unterrichtsgesprächen. Bd. 1. Frankfurt a. M./ London: IKO – Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Ivanova-Chessex, O. & Steinbach, A. (2017): Anrufungen als subjektbildende Unterscheidungspraktiken. Zur Rolle der Lehrperson in Prozessen der (Re-)Produktion migrationsgesellschaftlicher Dominanzverhältnisse. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 37 (1), 55-69.
- Kminek, Helge (2017): „Völlig Egal.“ – Bedeutungslosigkeit in einer Unterrichtsstunde zur Sprachphilosophie. In: V. Albus; M. Frank & T. Geier (Hrsg.): Sprachliche Bildung im Philosophieunterricht. Berlin: LIT Verlag, 162-185.

- Knoblauch, H. (2001): Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welt der Ethnographie. In: *Sozialer Sinn* 2 (1), 123-141. Online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-6930> (Abrufdatum, 14.04.2022).
- Koller, H.-C. (2016): Bildung. In: P. Mecheril (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 32-44.
- Kooroshy, S.; Mecheril, P. & Shure S. (2021): Rassismus in der Migrationsgesellschaft. In: K. Feiredooni & S.E. Hößl (Hrsg.): *Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zur Theorie und Praxis*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 15-33.
- Lavorano, S. (2016): Alltagsrassismus. In: D. Kimmich; S. Lavorano & F. Bergmann (Hrsg.): *Was ist Rassismus? Kritische Texte*. Stuttgart: Reclam, 69-78.
- Leiprecht, R. (2001): *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden*. Münster: Waxmann
- Mecheril, P. (2010a): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: P. Mecheril; M. do Mar Castro Varela; Í. Dirim; A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, 54-76.
- Mecheril, P. (2010b): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: P. Mecheril; M. do Mar Castro Varela; Í. Dirim; A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, 7-22.
- Mecheril, P. & C. Melter (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: P. Mecheril; M. do Mar Castro Varela; Í. Dirim, A. Kalpaka, C. Melter (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, 150-178.
- Melter, C. (2011): Rassismusunkritische Soziale Arbeit? Zur (De-)Thematisierung von Rassismuserfahrungen Schwarzer Deutscher in der Jugendhilfe(forschung). In: C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.): *Rassismuskritik*. Bd. 1, Rassismustheorie und -forschung. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 277-292.
- Melter, C. & Mecheril, P. (2011): *Rassismuskritik*. Bd. 1, Rassismustheorie und -forschung. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Messerschmidt, A. (2011): Rassismusanalyse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: C. Melter, P. Mecheril (Hrsg.): *Rassismuskritik*. Bd. 1, Rassismustheorie und -forschung. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 59-74.
- Messerschmidt, A. (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag, 41-57.
- Messerschmidt, A. (2005): Befremdung – oder wie man fremd wird und fremd sein kann. In: P. Schreiner; S. Ursula & V. Elsenbast (Hrsg.): *Handbuch Interreligiöses Lernen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 217-228.
- MSW (2008) Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Kernlehrplan Praktische Philosophie für die Sekundarstufe I*. Frechen: Ritterbach.
- Reuter, J. (2002): *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. transcript Verlag.
- Runtenberg, C. (2016): *Philosophiedidaktik Lehren und Lernen*. Paderborn: Fink.
- Rommelspacher, B. (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: *Rassismuskritik*. Bd. 1, Rassismustheorie und -forschung. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 25-38.
- Rose, N. (2010): Differenz-Bildung. Zur Inszenierung von Migrationsanderen im schulischen Kontext. In: A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag, 209-233.
- Saadati Fashtomi, R. (2022): „Begegnung mit dem Fremden“. Empirische Beobachtungen im Fach Praktische Philosophie aus rassismuskritischer Perspektive. Masterarbeit vorgelegt an der TU Dortmund am 15.06. 2022 (unveröffentlicht).
- Said, E. W. (2003): *Orientalism*. London: Penguin Books (Erstveröffentlichung 1978).

- Spivak, G. C. (1988): Can the subaltern Speak. In: C. Nelson & L. Grossberg (Hrsg.): *Marxism and the interpretation of culture*. Urbana: University of Illinois Press, 271-313.
- Scharathow, W.; Melter, C.; Leiprecht, R. & Mecheril, P. (2011): *Rassismuskritik*. In: C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.): *Rassismuskritik*. Bd. 1, *Rassismustheorie und -forschung*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 10-12.
- Shure, S. (2021): *De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sistermann, R. (2016): *Problemorientierung, Lernphasen und Arbeitsaufgaben*. In: J. Pfister & P. Zimmermann (Hrsg.): *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Bern: Haupt, 203-223.
- Straub, J.; Garz, D. & Krüger, H.-H. (2001): *Begegnung mit dem Fremden. Einführung in den Themenschwerpunkt*, In: ZBBS (1), 3-13.
- Taguieff, P.-A. (2016): *Die Macht des Vorurteils*. In: D. Kimmich; S. Lavorano & F. Bergmann (Hrsg.): *Was ist Rassismus?* Stuttgart: Reclam, 32-48.
- Terkessidis, M. (2010): *Der Umgang mit Rassismus*. In: M. Terkessidis (Hrsg.): *Interkultur*. Berlin: Suhrkamp, 77-110.
- Tyagunova, T. & Breidenstein, G. (2016): „Was ist Unterricht?“ – Die Perspektive der Ethnomethodologie. In: Th. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.): *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*. Wiesbaden: Springer VS, 77-101.
- UNESCO (1995): „Erklärung von Prinzipien der Toleranz“ In: Deutsche UNESCO-Kommission: [www.unesco.de. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1995_Erkl%C3%A4rung%20%C3%BCber%20die%20Prinzipien%20der%20Toleranz.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1995_Erkl%C3%A4rung%20%C3%BCber%20die%20Prinzipien%20der%20Toleranz.pdf) (Abrufdatum: 02.07.2023).
- Weiß, A. (2001): *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit*, Wiesbaden: Springer Verlag.

Autorin

Fashtomi, Roya Saadati
 Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
 AG 10: Migrationspädagogik und Rassismuskritik
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
 Kritisch erziehungswissenschaftliche Lehrer:innenbildungsforschung;
 Rassismuskritische Schul- und Unterrichtsforschung;
 Differenz- und soziale Ungleichheitsforschung
 in der Migrationsgesellschaft
roya.saadati@uni-bielefeld.de