

Wischmann, Anke [Hrsg.]; Engel, Juliane [Hrsg.]; Demmer, Christine [Hrsg.]; Vehse, Paul [Hrsg.]

Differenz und Krise. Krisenthematisierungen in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung

Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, 271 S. - (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung; 11)



Quellenangabe/ Reference:

Wischmann, Anke [Hrsg.]; Engel, Juliane [Hrsg.]; Demmer, Christine [Hrsg.]; Vehse, Paul [Hrsg.]; Differenz und Krise. Krisenthematisierungen in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, 271 S. - (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung; 11) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-288083 - DOI: 10.25656/01:28808; 10.3224/84742752

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-288083>

<https://doi.org/10.25656/01:28808>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Differenz und Krise

Krisenthematisierungen in der qualitativen
Bildungs- und Biographieforschung

Anke Wischmann, Juliane Engel,
Christine Demmer, Paul Vehse (Hrsg.)



Differenz und Krise

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Band 11

Anke Wischmann
Juliane Engel
Christine Demmer
Paul Vehse (Hrsg.)

Differenz und Krise

Krisenthematisierungen in der qualitativen
Bildungs- und Biographieforschung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt mit Förderung der Kommission Qualitative Bildungs- und
Biographieforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

© 2024 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht
unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese
ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete
Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende
Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen
Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk
verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen
etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers
müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts,
auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742752>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2752-0 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1922-8 (PDF)
DOI 10.3224/84742752

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: Markus Winkler / Pexels
Typographisches Lektorat: Uta Marini
Satz: Mila Kujath

Inhalt

Anke Wischmann, Juliane Engel, Christine Demmer, Paul Vehse

Editorial: Krisenthematisierungen in der qualitativen Bildungsforschung –
Krise der Differenz(en) oder Differenz(en) der Krise?..... 7

I. Krise(n) und Bildungsdiskurse

Merle Hummrich, Julia Lipkina, Vera Moser

Krisenkonstruktionen im Kontext von Anerkennung und Teilhabe –
methodologische Reflexionen von Mehrdimensionalität und
Widersprüche in qualitativer Forschung 19

Eik Gädeke

Resilienz im Zeichen von Krise und Differenz – Anmerkungen zum
Umgang mit einem Konzept in der Bildungs- und Biographieforschung 37

Christine Thon

Die Krise der Familie in bildungspolitischen und pädagogischen
Programmatiken der neuen Rechten 57

II. Biografien in der Krise

Thorsten Fuchs, Svenja Mareike Schmidt-Kühn

Krise in der Krise? Biographische Verläufe von Studierenden des
Lehramts während der Corona-Pandemie zwischen erleidendem
Widerfahrnis und bewusster Bildungsentscheidung 77

Karen Geipel, Nadja Damm, Susann Fegter

Differenz(ierung)en im Sprechen über Berufs- und Studiengangswahlen –
im Horizont von Krisenthematisierungen des Lehrkräftemangels 95

III. Jugend und Krisenerfahrungen

Julia Lipkina

Bildung, Krise, Differenz – subjektive Deutungsmuster,
Bewältigungspotenziale und Fragen sozialer Ungleichheit 117

Jannis Graber
Vorreiter im Kampf gegen den Klimawandel. Pädagogisches
Engagement von Fridays for Future im diskursanalytischen Blick 137

Julia Becher, Mirja Silkenbeumer
Wenn sich der Leib der Schule widersetzt. Zum Fernbleiben von der
Schule als intergenerationale Deutungskrise 155

IV. Milieus und soziale Differenz in der Krise

Maika Lambrecht
Schule und (religiöse) Differenz. Theoretische und empirische
Explorationen zum Bezugsproblem des schulpädagogischen
Heterogenitätsdiskurses 175

Edina Schneider, Ulrike Deppe
Krisen- und Differenzbearbeitung sozialer Aufsteigerinnen im Kontext
nicht-/privilegierter Bildungsorte – schülerinnenbiografische
Perspektiven 191

V. Flucht – Migration – Rassismus und ihr Verhältnis zur Krise

Merle Hinrichsen, Saskia Terstegen
Persistenz der Krise? Rassismus zwischen Krisenerfahrung und
Krisenthematisierung 213

Marie Hoppe
Wessen Bildung? Rassismuskritische Rückfragen an den Topos der
Krise als Bildungsanlass 231

Serafina Morrin
„... wenn Ferda die Statue ist“ – Krisenhafte Ereignisse im Kontext
von Flucht und Migration 247

VI. Diskussionsbeitrag

John Preston
Adult education in states of exception: a provocation 265

Autor*innenangaben 269

Editorial: Krisenthematisierungen in der qualitativen Bildungsforschung – Krise der Differenz(en) oder Differenz(en) der Krise?

Anke Wischmann, Juliane Engel, Christine Demmer, Paul Vehse

Die „Krise“ ist zu einem Dauerzustand der Gegenwart geworden. In Form der Finanz- und Wirtschaftskrise, der sogenannten Flüchtlingskrise als Folge von Krieg, Terror und Armut oder auch der Klimakrise findet sie ihre Konkretion und figuriert aktuell vielerorts. Allerdings ist die Krise kein neues Phänomen, sondern scheint Konjunkturen zu folgen, die sich anhand von Krisendiskursen (vgl. Salomon/Weiß 2013; Yusoff 2018; Mytchel/Chaudhury 2020) nachvollziehen lassen.

So können zwei grundlegende Krisendiskurse unterschieden werden, die in der Erziehungswissenschaft und auch in der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung in vielfältiger Weise aufgegriffen wurden und werden (vgl. Schreiber/Engel 2023). Zum einen ist es ein Verständnis der Krise als Bruch der Routine (vgl. etwa Oevermann 2016), als Erschütterung sowohl individueller als auch struktureller Gegebenheiten und Strukturen, aus der Neues hervorgehen kann, die aber gleichfalls mit der Zerstörung von Bestehendem und existenzieller Bedrohung einhergehen kann. Zum anderen wird die Krise als Normalität – sowohl als Eigenschaft planetarer, globaler und gesellschaftlicher Verhältnisse als auch notwendiges Moment von Subjektivität – verstanden (vgl. zu planetaren/globalen Krisen: Davis/Todd 2017; Engel/Terstegen 2023; gesellschaftskritisch: Butterwegge 2018; Engel et al. 2021; bildungstheoretisch: Lipkina et al. 2023).

Die Krise als Bruch oder Erschütterung wird in verschiedenen Kontexten als Problem figuriert, mit dem Gesellschaften, Systeme und Individuen konfrontiert werden und dem sie sich stellen müssen. Diese Krisen werden oft als beängstigend, bedrohlich und verunsichernd wahrgenommen und dabei als nicht antizipierbar. So erscheinen sie plötzlich und unerwartet, was die Verletzlichkeit von Personen, Gesellschaften und Systemen deutlich werden lässt, die häufig mit Ohnmachtserfahrungen und (zumindest vorübergehender) Handlungsunfähigkeit verbunden ist. In der Soziologie und in Hinblick auf den Zustand von Gesellschaften wurde die Krise als Indikator für Erosionen bestehender Verhältnisse und die Ermöglichung von Transformationen beschrieben. Emile Durkheim und später Robert K. Merton sprachen in diesem Zusammenhang von anomischen Zuständen, die es – wenn möglich – zu verhindern und sonst zu überwinden gilt (vgl. Durkheim 1897/2022; Merton 1938). In Bezug auf politisches Handeln und kapitalistische Herrschaftsstra-

tegien konstatiert Naomi Klein (2023), dass Krisen, die aus Katastrophen hervorgehen – etwa als Folge von Umweltkatastrophen, Krieg oder Terror – zu einer tiefgreifenden Verunsicherung führen, die wiederum ökonomische und politische Interventionen ermöglicht; sie spricht von einer *Schockdoktrine* (ebd.). Im Kontext erziehungswissenschaftlicher Diskurse wird die Krise als Bruch vor allem bildungstheoretisch diskutiert (z.B. Koller 2023; Lipkina et al. 2023). Dabei wird davon ausgegangen, dass Bildungsprozesse eines Auslösers bedürfen, der bestehende Welt-Selbst-Verhältnisse grundlegend infrage stellt, was dazu führt, dass sich die Perspektive, der Zugang des Subjekts zur Welt transformiert und so Neues entsteht. Auch wenn die Krise zumeist als Zumutung oder Bedrohung erlebt wird, so ermöglicht sie auch immer etwas – idealerweise Neuerung, die mit einer Verbesserung der Ausgangslage einhergeht. Diese Perspektive wurde inzwischen grundlegend, vor allem in Hinblick auf ihre Allgemeingültigkeit infrage gestellt (vgl. Wischmann 2010; Hoppe 2023). Gerade vor dem Hintergrund sozialer Differenz wird die Möglichkeit der Transformation von Welt-Selbst-Verhältnissen als Bildungsprozess fraglich.

Die Krise als Normalität hat eine Tradition in den Sozialwissenschaften und der Psychologie. Zunächst und anschließend an die obigen Ausführungen zu gesellschaftlichen Krisen kann festgestellt werden, dass die Krise nicht nur als Ausfall, sondern auch als Mittel der Politik und als Eigenschaft ökonomischer Verhältnisse verstanden werden kann. So argumentiert beispielsweise Lorey (2020), dass Stabilität und Sicherheit keinesfalls für alle Gesellschaftsmitglieder vorhanden sind und oft erst im Zuge anomischer Entwicklungen manifest werden. Vielmehr beinhalten Gesellschaften immer ein prekäres Gleichgewicht, in dem Prekarität allerdings sehr ungleich verteilt ist. Die Krise als Normalität ist ein Dauerzustand, der dazu führt, dass die Gesellschaft und hier vor allem die Politik um die Aufrechterhaltung eines fragilen Gleichgewichts bemüht ist. Auch bestimmte Ausprägungen des (Neo-)Liberalismus gehen davon aus, dass Krisen zum Markt und damit zur Ökonomie gehören, damit diese sich selbst reguliert und von vermeintlichen Hemmnissen und Fehlentwicklungen befreit. In der Erziehungswissenschaft wird die Krise als Normalfall vor allem in Bezug auf Entwicklungsprozesse diskutiert (vgl. Koller/Rieger-Ladich 2009). Insbesondere in der Adoleszenz, so lässt sich im Anschluss an Erikson (1973/2020) konstatieren, gehört die Krise bzw. die Bewältigung der Krise dazu (vgl. etwa King 2013). Es geht hier um die Transformation eines/einer jeden vom Kind zur erwachsenen Person. Hier ist anzumerken, dass sich diese Position auf den europäischen, spätkapitalistischen Kontext bezieht, womit spezifische Ideen und Anforderungen an heranwachsende Subjekte einhergehen.

Empirisch lassen sich beide Vorstellungen von Krise nicht trennen bzw. überlagern einander. Ein Beispiel hierfür ist die sogenannte Klimakrise, die inzwischen eine Normalität darstellt und uns zwingt, ein prekäres Gleichge-

wicht aufrechtzuerhalten, nämlich die globale Erwärmung auf einen Anstieg von 1,5 Grad Celsius zu begrenzen, und unser Verhalten dahingehend anzupassen. Gleichzeitig führt sie immer wieder zu plötzlichen, kaum vorhersagbaren Katastrophen, wie Überschwemmungen, Bränden und Unwettern.

Fest steht: Diese Krisen betreffen Menschen und soziale Gruppierungen in sehr unterschiedlicher Weise. Dies hat zuletzt – und fortwirkend – die Corona-Krise verdeutlicht, in der womöglich – wie in kaum einer Krise zuvor – Vulnerabilität nicht nur als Begriff Eingang in die öffentlichen Diskurse gefunden hat, sondern auch entlang sozialer Differenzachsen sehr unterschiedliche Effekte zum Ausdruck gebracht hat, die von politischer Brisanz sind. In der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung werden Phänomene von Krisen und ihr Niederschlag in der alltäglichen Lebensführung oftmals auf soziale Differenzkategorien und strukturelle Ungleichheiten bezogen (vgl. Engel et al. 2021). Und umgekehrt stellen sich Forschungen zu verschiedenen sozialen Gruppen, in denen Differenz(en) gleichermaßen erforscht wie perpetuiert werden, nicht selten in den Kontext von Krisenphänomenen. Solche Differenzkategorien, auf die in der qualitativen Forschung zurückgegriffen wird, sind im Kontext der Krise in Bewegung; sie changieren, treten in Facetten auf, verändern sich fortlaufend oder verstärken sich (vgl. Obermayr et al. 2021). Dies ließ sich beispielsweise anhand unterschiedlicher Bildungsangebote im Kontext der Pandemie sehen, die sich organisatorisch und pädagogisch neu aufstellen mussten. Somit stellen sich Fragen danach, wie Phänomene der Krise selbst differenziert(er) in den Blick genommen werden können, jenseits etablierter Zugriffe und ‚Feststellungen‘. Neue erkenntnistheoretische und methodologische Einsatzpunkte sind insofern immer wieder und aufs Neue gefragt, um die Verschiebungen von Deutungsmustern und Positionierungen im Kontext der unterschiedlichen Gegenwartsdagnosen als Krisendiagnosen erforschbar werden zu lassen (vgl. Alkemeyer/Buschmann/Etzemüller 2019).

Dabei ist das Feld ebenso wie die Zugänge dazu höchst komplex und die Diskurse in stetem Wandel begriffen. Zwar kann Differenz – bzw. Vielfalt, Heterogenität, Ungleichheit – als ein Thema gefasst werden, das die Pädagogik seit jeher beschäftigt. Allerdings ändern sich die Erscheinungsformen wie auch die Fokusse der Erziehungswissenschaft und der Praxis im Lichte der Politik und gesellschaftlicher Wandlungsprozesse (vgl. Vehse 2020). Feststellen lässt sich aktuell der Versuch, die unterschiedlichen Differenzlinien und -kategorien, die sich im Verhältnis zwischen Individuum, Gesellschaft und Institution aufspannen, möglichst umfassend zu betrachten. Dies erfolgt beispielsweise theoretisch durch intersektionale Zugänge (z.B. Budde et al. 2020), aber auch methodologisch durch die Verknüpfung verschiedener Zugänge via Triangulation oder Mixed-Method-Ansätze.

Auch der Blick auf das Individuum bzw. Subjekt hat sich verändert. So geht es zumeist um die grundlegende Verwiesenheit und Verwobenheit des

Subjekts mit Sozialität und Machtverhältnissen (vgl. bspw. Fegter et al. 2021). So zeigen etwa subjektivationstheoretische Arbeiten, dass das Individuum sich im Spannungsfeld von Unterwerfung und Widerstand positioniert und um Handlungsfähigkeit ringt. Dies hat Auswirkungen auf qualitative Forschung, vor allem in Hinblick auf die Reflexion und Berücksichtigung der Verstrickungen der Forschenden. So rücken Machtverhältnisse und auch ethische Fragen in Hinblick etwa auf Möglichkeiten der Partizipation, aber auch der Verantwortung von Forschung und Forschenden vermehrt in den Blick (vgl. bspw. zur Forschung mit Geflüchteten Terhart/Proyer 2023). Die Notwendigkeit zur Reflexion der Forscher*innenpositionalität ergibt sich immer, wenn Differenz als grundlegend und uneinholbar angenommen wird (vgl. Wimmer 2019). Gerade im Kontext postkolonialer Diskurse und Methodendiskussionen werden hierbei der Eurozentrismus und methodische Nationalismus „westlicher“ (männlicher, weißer) Forschung kritisiert (vgl. bspw. Hinrichsen/Terstegen 2021).

Re-Konstruktionen eröffnen einen analytischen Rahmen für reflexive Auseinandersetzungen mit der Bedeutung von Krisen im Kontext qualitativer Bildungs- und Biographieforschung im Allgemeinen und mit der Corona-Krise im Besonderen. Sie ermöglichen den kritischen Blick auf die Corona-Krise und ihre Begleiterscheinungen in ihrer Exemplarik, die in der Abfolge von Abbruch, Umbruch und Aufbruch Wandlungsprozesse veranlasst hat. Adressiert werden zugleich auch Kontinuitäten, die einen Neuanfang oder ein Weitermachen sichern. Re-Konstruktionen stellen schließlich in methodologischer Hinsicht die soziale Konstruktion von Wirklichkeit in den Fokus und eröffnen Zugänge zu kollektiven ebenso wie zu individuellen Erfahrungszusammenhängen, die eine empirische Grundlage für die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen bieten.

Die Kommissionstagung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung 2022 widmete sich den erkenntnistheoretischen, methodischen und methodologischen Herausforderungen, die sich ergeben, wenn Phänomene als bzw. der Krise zum Gegenstand wissenschaftlicher Analysen gemacht werden. Damit sind ebenso Möglichkeiten der Erforschung von Differenz(setzungen) in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft in Betracht (gegenwärtiger) Krisenphänomene adressiert. Die in diesem Band versammelten Beiträge widmen sich diversen Aspekten, die den Konnex von Krise und Differenz betreffen.

- Wie zeigen sich Krisen der Differenz(en)? Wie lassen sich diese Krisen erkenntnistheoretisch und methodologisch erfassen?
- Welchen Beitrag leistet die qualitative Bildungs- und Biographieforschung zur Analyse wie auch zur Identifikation und Verschiebung von Krisenverhältnissen (als Gegenwartsdiagnosen) und ihren subjektiven bzw. institutionellen Implikationen?

- Wie lässt sich das Verhältnis von Krisen und Differenz(setzungen) theoretisch, methodisch und methodologisch fassen?
- Wie zeigen sich Differenzen der Krise empirisch? Wie lassen sich diese Differenzen erkenntnistheoretisch und methodologisch erfassen?
- (Wie) werden in der Krise, möglicherweise gerade auch über Differenz(setzungen), neue Zugehörigkeiten möglich oder Vergemeinschaftungen erzeugt?
- Wie verändern sich Re-Konstruktionen in der Krise? Welche Verschiebungen finden aufseiten der Forschungszugänge im Kontext von Krisen statt?

Der Band umfasst vierzehn Beiträge, die in fünf Kapitel untergliedert sind, sowie einen Diskussionsbeitrag zum Schluss. Das erste Kapitel widmet sich dem Thema Krise(n) und Bildungsdiskurse. Merle Hummrich, Vera Moser und Julia Lipkina verhandeln Krisenkonstruktionen im Kontext von Anerkennung und Teilhabe. Was als Krise verstanden wird und wie diese in der Erziehungswissenschaft und der qualitativen Forschung adressiert wird, hat unmittelbar Auswirkungen auf die Theoretisierung von Anerkennungs- und Gerechtigkeitskonstruktionen, so die Autorinnen. Die grundlegende Verwobenheit dieser Diskurse wird in dem Beitrag systematisiert und in Hinblick auf ein exemplarisches Forschungssetting in ihren Auswirkungen konkretisiert. Eik Gädeke fragt nach den dem Subjekt zugeschriebenen und in einigen pädagogischen und politischen Perspektivierungen erwarteten Möglichkeiten des Umgangs mit Krisen. So geht es um Differenz und Krise im Zeichen der Resilienz, die von Subjekten erwartet, sich widerstandsfähig zu zeigen. Um die vermeintliche oder tatsächliche Krise der Familie in bildungspolitischen und pädagogischen Programmatiken der neuen Rechten geht es Christine Thon im letzten Beitrag des Kapitels. Dabei wird deutlich, dass es nicht so sehr um eine manifeste Krise der Familie geht, sondern um eine politische Setzung, die politisch-strategisch und auch pädagogisch gewendet wird.

Im zweiten Kapitel werden Biographien von Lehramtsstudierenden in der Krise verhandelt. Thorsten Fuchs und Svenja Mareike Schmidt-Kühn untersuchen anhand eines während der COVID-19-Pandemie durchgeführten Forschungsprojekts, wie sich biographische Verläufe von Studierenden des Lehramts zwischen „erleidendem Widerfahrnis“ und „bewusster“ Bildungsentscheidung bewegen. Es wird deutlich, dass die Strategien des Umgangs mit der Krise variieren und auf gesellschaftliche Differenzlinien verweisen. Susann Fegter, Karen Geipel und Nadja Damm diskutieren wie sich Differenz(ierung)en im Sprechen über Studienwahlen im Horizont von Krisenthematisierungen des „Lehrkräftemangels“ rekonstruieren lassen. In diesem Forschungszusammenhang werden historisch gewachsene Differenzordnungen der Diskurse im berufsbildenden Lehramt als relevant für die Relationie-

rung von Theorie und Praxis und als Moment der Professionalisierung markiert.

Kapitel drei beinhaltet Beiträge zum Thema Jugend und Krisenerfahrungen. Julia Lipkina beschäftigt sich mit dem Zusammenspiel von Bildung, Krise, Differenz als subjektiven Deutungsmustern, Bewältigungsstrategien und Fragen sozialer Ungleichheit. Hier geht es um biographische Bildungsprozesse und die Frage nach dem Verständnis von Krise als Auslöser von Bildungsprozessen. Jannis Graber untersucht das pädagogische Engagement von „Fridays for Future“ aus diskursanalytischer Perspektive. Zentral ist hierbei, wie sich aus der Diagnostik der Klimakrise die Notwendigkeit pädagogischer Intervention ergibt, die die Relation von Pädagogik und Politik betrifft. Julia Becher und Mirja Silkenbeumer beschäftigen sich mit Krisendeutungen psychischer Krankheit im Lichte normativer Ordnungen und machtförmiger Diskurse. Anhand von Interviews mit „schulabstinenten“ Jugendlichen zeigen die Autorinnen, dass durch eine (diagnostische) Verengung des Diskurses die Komplexität der biographischen Verläufe und Lebenssituation der Jugendlichen nicht hinreichend in den Blick gerät.

Das vierte Kapitel fokussiert Milieus und soziale Differenz(en) in der Krise. Maike Lambrecht rekonstruiert im Kontext einer konfessionellen Schule prekäre Differenz. Aus objektiv hermeneutischer Perspektive wird die institutionelle Verortung des Glaubens in einer spezifischen Funktionalität herausgearbeitet. Auch der Beitrag von Edina Schneider und Ulrike Deppe kreist um die Institution Schule, allerdings aus Schüler*innenperspektive. Sie untersuchen Krisen- und Differenzbearbeitung sozialer Aufsteigerinnen im Kontext nicht/privilegierter Bildungsorte auf Grundlage zweier biographieanalytischer Forschungsprojekte. Im Zentrum stehen hier junge Frauen, die ihre Bildungswege aus sehr unterschiedlichen sozialen Positionen heraus gestalten.

Im fünften Kapitel geht es um Flucht, Migration und Rassismus und deren Verhältnis zur Krise. Merle Hinrichsen und Saskia Terstegen fragen etwa nach einer Persistenz der Krise, die sich im Zusammenspiel von Rassismus(erfahrungen) und Widerstand rekonstruieren lässt. Anhand biographischer Selbstdarstellungen wird gezeigt, wie Rassismuserfahrungen gleichermaßen als Krise erlebbar sind und in widerständiger Weise gewendet werden können. Marie Hoppe geht in ihrem Beitrag der Frage nach, wessen Bildung wie rekonstruierbar und theoretisierbar ist. Sie stellt (rassismus-)kritische Rückfragen an den Topos der Krise als Bildungsanlass. Serafina Morrin widmet sich ästhetischen Betrachtungen krisenhafter Ereignisse im Kontext von Flucht und Migration. Anhand einer ethnographischen Videostudie werden Thematisierungen von Verletzlichkeit und Widerstand in theaterpädagogischen Settings untersucht.

Den Abschluss des Bandes bildet ein englischsprachiger Diskussionsbeitrag von John Preston, der sich mit der Notwendigkeit eines „qualitative turn“

in der Erwachsenenbildung im Kontext eines Ausnahmezustands beschäftigt. Der Ausnahmezustand bezieht sich hier auf unterschiedlichste Formen von Katastrophen, in denen zugeschriebene Differenz zu unterschiedlichen Adressierungen mit verheerenden Folgen führen kann.

Die hier versammelten Beiträge widmen sich aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Methoden den vielgestaltigen Formationen von Krise und Differenz. Einige beziehen sich auf Forschungsergebnisse, andere arbeiten an methodologischen Problemen. Insgesamt wurde sowohl im Rahmen der Tagung als auch dieses Buches einerseits das Spektrum der Auseinandersetzungen mit Krise und Differenz deutlich, andererseits wurden viele Fragen aufgeworfen, die zu weiterer Diskussion und Forschung anregen.

An dieser Stelle bleibt uns als Herausgeber*innen, herzlichen Dank zu sagen! Neben den Autor*innen bedanken wir uns bei den Kolleg*innen aus der Sektion Erwachsenenbildung, mit denen gemeinsam die Jahrestagung ausgerichtet worden war, insbesondere Beatrix Niemeyer-Jensen und Franziska Bellinger und dem Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung sowie beim Zentrum für Unterrichts-, Schul- und Sozialisationsforschung der Europa-Universität Flensburg, das uns umfassend bei der Durchführung der Tagung unterstützt hat. Zudem wäre das Buch nicht entstanden ohne die tatkräftige Unterstützung von Mila Kujath, die alle Manuskripte formatiert hat, und das hervorragende Lektorat von Uta Marini.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Etzemüller, Thomas (Hrsg.) (2019): *Gegenwartsdiagnosen*. Bielefeld: transcript.
- Budde, Jürgen/Blasse, Nina/ Rißler, Georg (2020). Zur Relation von Intersektionalitäts- und Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft. In: *Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 12 (3), S. 27–41. <https://doi.org/10.3224/gender.v12i3.03>
- Butterwegge, Christoph (2018): *Krise und Zukunft des Sozialstaates*. 6., aktual. Aufl. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS.
- Davis, Heather/Todd, Zoe (2017): On the Importance of a Date, or Decolonizing the Anthropocene. In: *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 16(4), 761–780. Retrieved from <https://acme-journal.org/index.php/acme/article/view/1539XXX> 16 (4), S. 761–780.
- Durkheim, Émile (1897/2022): *Der Selbstmord*. 16. Aufl., Lizenzausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Engel, Juliane/Epp, André/Lipkina, Julia/Schinkel, Sebastian/Terhart, Henrike/Wischmann, Anke: *Gesellschaftlicher Wandel und die Entwicklung qualitativer Forschung im Feld der Bildung*. Methodologische Wagnisse, diskursive Ver-

- schiebungen und Repräsentationskritiken, ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung, 1-2021, S. 139-158. <https://doi.org/10.3224/zqf.v22i1.01> Engel, Juliane/Fuchs, Thorsten/Demmer, Christine/Wiezorek, Christine (Hrsg.) (2023): Haltungen. Zugänge aus Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Bd. 7. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Engel, Juliane/Terstegen, Saskia (i. E.): Becoming planetary with Erziehungswissenschaftliche Erkundungen im Kontext des Anthropozän. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd) X, S. 29-38.
- Erikson, Erik H. (1973/2020): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fegter, Susann/Langer, Antje/Thon, Christine (Hrsg.) (2021): Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen:: Barbara Budrich.
- Hinrichsen, Merle/Terstegen, Saskia (2021): Die Komplexität transnationaler Bildungswelten erfassen? Theoretische und methodologisch-methodische Überlegungen zur Analyse der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 22 (1), S. 71–84. <https://doi.org/10.3224/zqf.v22i1.06>
- Hoppe, Marie (2023): Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness*: Subjektivierungstheoretische Lesarten kurdischer Schulbildungsbiographien in der Türkei. Opladen:: Barbara Budrich.
- King, Vera (2013): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Adoleszenzforschung, Bd. 1. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Klein, Naomi (2023): Die Schock-Strategie. Der Aufstieg des Katastrophen-Kapitalismus. 1. Aufl. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (2009): Figurationen von Adoleszenz. Theorie Bilden, Bd. 15. Bielefeld: transcript.
- Koller, Hans-Christoph (2023): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 3., erw. u. aktual. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lipkina, Julia/Epp, André/Fuchs, Thorsten (Hrsg.) (2023): Bildung jenseits von Krisen? Anfragen und Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Bd. 10. 1. Aufl. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Lorey, Isabell (2020): Die Regierung der Prekären.. Wien, Berlin: Turia + Kant.
- Merton, Robert K. (1938): Social Structure and Anomie. In: American Sociological Review 3 (5), S. 672. DOI: 10.2307/2084686
- Mitchell, Audra/Chaudhury, Aadita (2020): Worlding beyond ‚the‘ ‚end‘ of ‚the world‘: white apocalyptic visions and BIPOC futurisms. In: International Relations 34 (3), S. 309–332. DOI: 10.1177/0047117820948936
- Obermayer, Tina/Subasi Singh, Seyda/Kremsner, Gertraud/Koenig, Oliver/Proyer, Michelle (2021): Revisiting vulnerabilities – Auswirkungen der Pandemie auf die (Re)Konstruktion von Vulnerabilität*en im Kontext von Bildung. In: Krause, Sabine/Breinbauer, Ines Maria/Proyer, Michelle (Hrsg.): Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 137–152.

- Oevermann, Ulrich (2016): „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In: Becker-Lenz, Roland/Franzmann, Andreas/Jansen, Axel/Jung, Matthias (Hrsg.): Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–114. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00768-3_2
- Schreiber, Jakob/Engel, Juliane (2024): Nische und Anomalie. Probleme und Programmatiken qualitativ-empirischer erziehungswissenschaftlicher Transformationsforschung in Zeiten planetarer Krisen. In: Drerup, Johannes/Göddertz, Nina/Mattig, Rupprecht/Thole, Werner/Uhlendorff, Uwe (Hrsg.): Bildungsforschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. Wiesbaden: Springer.
- Terhart, Henrike/Proyer, Michelle (2023): Partizipation in der qualitativen Forschung zu Fluchtmigration: Zur Bedeutung von Haltung. In: Engel, Juliane/Fuchs, Thorsten/Demmer, Christine/Wiezorek, Christine (Hrsg.) (2023): Haltungen. Zugänge aus Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Bd. 7. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 75–94.
- Vehse, Paul (2020). Unintendierte Effekte der Strategie der Dekonstruktion. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 96 (4), S. 539–552. <https://doi.org/10.30965/25890581-09604007>
- Wimmer, Michael (2019): Posthumanistische Pädagogik. Unterwegs zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft. Boston: Brill. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6513674>.
- Wischmann, Anke (2010): Adoleszenz – Bildung – Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Yusoff, Kathryn (2018). A billion black Anthropocenes or none. Minneapolis: The University of Minnesota Press.

I. Krise(n) und Bildungsdiskurs

Krisenkonstruktionen im Kontext von Anerkennung und Teilhabe – methodologische Reflexionen von Mehrdimensionalität und Widersprüche in qualitativer Forschung

Merle Hummrich, Julia Lipkina, Vera Moser

1 Einleitung

Moderne Gesellschaften zeichnen sich in ihrem Selbstverständnis durch Innovationen aus, die in der Regel auf Krisenbeschreibungen folgen. Damit bildet die Pädagogik keine Ausnahme, wenn sie Krisen als Ausgangspunkt des eigenen Handelns, aber auch zur disziplinären Begründung heranzieht. Wird Krise als negativ konnotierter Ausnahmezustand gefasst, so wird die „Gestaltbarkeit akuter Notsituationen“ (Bösch et al. 2020: 6) annonciert, denn der Begriff „erzeugt öffentliche Aufmerksamkeit und zielt darauf ab, einen besonderen Handlungsdruck zu begründen [...]. Die Krise duldet kein behutsames Abwägen [...], sondern erzwingt schnelle Entscheidungen und das Aussetzen von Handlungsrouninen und Verfahren. Mit der Krise verbunden ist also auch eine Dynamik“ (ebd.). Krisendiagnosen fordern damit zur Krisenbearbeitung auf. Dies gilt mithin auch dann, wenn die Krise nicht als Notsituation, sondern beispielsweise ontogenetisch induziert ist – etwa im Sinne der Muße, in der sich kindliche Neugier entwickeln kann (vgl. Oevermann 2008). Krise lässt sich vor dem Hintergrund dieser beiden Lesarten als kontingenter Scheidepunkt verstehen, der weder ein Versagen noch eine Notlage bedingt, aber Handlungsanforderungen beinhaltet.

Dies gilt teilweise auch für gesellschaftstheoretische Krisendiagnosen. Sie lassen sich nicht als Scheitern der Gesellschaft selbst begreifen, sondern verweisen auf normative Ordnungen der Kontingenzbearbeitung, mit denen hegemoniale Positionen verteidigt werden (vgl. Salomon/Weiß 2013: 13) und die sich insofern als nützlich im Sinne der Stabilisierung von Definitionsmacht erweisen (vgl. Dollinger 2004: 381). „Das Sprechen über Krisen erfolgt meist mit einer besonderen Intention: Wer [...] eine Krise thematisiert [...], ruft meist zum Handeln auf, denn es scheint ein gravierendes Problem zu geben, das nicht toleriert werden dürfe“ (Dollinger 2021: 275). Erziehungs- und Bildungsprozesse sind von diesem Sprechen nicht ausgenommen. Ihr Versprechen, zu einer Verbesserung des Defizitären beizutragen, dient

vielmehr als Kontinuum des Pädagogischen: das krisenanfällige (vulnerable) Subjekt, die Krisen gesellschaftlicher Normen oder pädagogische Praxis – all diese Diagnosen ziehen die „*Krise als Legitimationsgrundlage und Begründungshorizont*“ (Hamborg 2020: 171, Herv.i.O.) heran: „Die Notwendigkeit und Ziele des Ansatzes werden also aus der Krisendiagnose selbst hergeleitet“ (ebd.).

So werden durch die Konstruktion von Krisen Interventionen sowie Forschungsfragen legitimiert, indes die Überführung des postulierten problematischen Seins in ein normativ gewünschtes Sollen als potenziell machbar und als Qualitätsbedingung von pädagogischem Handeln erscheint. Empirische Analysen leben von dieser „Abweichungsfeststellung, denn die Forschung richtet ihre Anstrengungen darauf, dies zu erklären“ (Bommes 2011: 263).

Dies zeigt sich auch in der postulierten *Krise der Gerechtigkeit*, die zum Ausgangspunkt und zur Legitimationsbasis der Bildungsforschung wird (vgl. auch: Ditton 2015), welche wiederum darauf ausgerichtet ist, soziale Ungleichheit im Bildungssystem aufzudecken und zu ihrer Reduktion beizutragen (vgl. Miethe et al. 2021). In diesem Kontext und als Reaktion auf die Krise der Gerechtigkeit sind auch erziehungswissenschaftliche Debatten um Anerkennung und Teilhabe verortet. Dabei zeigt sich im Gang durch die empirischen Studien der letzten 25 Jahre, dass die Krise offenbar auf Dauer gestellt ist, denn trotz zahlreicher Bemühungen, Reformen und Programme gelingt es nicht, gesellschaftliche Ungleichheit zu beseitigen, geschweige denn Teilhabe im Sinne gleicher Partizipation an Anerkennungsmöglichkeiten und gleicher Erfahrungen von Gerechtigkeit für alle Menschen umzusetzen.

Der empirische Nachweis von bestehender Ungleichheit fungiert dabei jedoch nicht nur als Beweis für die Verletzung bestehender Gerechtigkeitskonstruktionen, sondern trägt selbst zu einer Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen bei, während die normativen Orientierungen, die diesen vermeintlich objektivistischen Krisenunterstellungen unterliegen, ausgeblendet werden. Hier zeigt sich das Dilemma der Notwendigkeit der Reflexion und Sichtbarmachung von Ungleichheit und Ungerechtigkeit auf der einen und der damit einhergehenden Produktion und Festschreibung auf der anderen Seite. Wissenschaftliche Positionen und Erkenntnisprozesse stehen und bewegen sich damit keineswegs außerhalb solcher Krisendiagnosen, sondern nehmen daran teil und sind darin verstrickt (vgl. Engel et al. 2021).

Um diesem Problem zu begegnen, möchten wir die Persistenz der Krise (der Gerechtigkeit) als Ausdrucksgestalt von Normkonflikten diskutieren und anschließend methodologisch reflektieren, wie sich die darin zum Ausdruck kommende Mehrdimensionalität und Widersprüche in empirischer Forschung berücksichtigen lassen. Dazu gehen wir zunächst auf Ambivalenzen in der erziehungswissenschaftlichen Beforschung und Thematisierung von Anerkennung und Teilhabe ein (Abschnitt 2), skizzieren aktuelle Debatten um

Fragen der Gerechtigkeit und darin zum Ausdruck kommende Normkonflikte (Abschnitt 3) und zeigen am Beispiel des DFG-Projektes *EDUSPACE*, dass Krisen der Anerkennung, Gerechtigkeit und Teilhabe nicht nur als Misslingen oder Fehlleitungen von pädagogischem Handeln zu verstehen sind, sondern dass auch Missachtung, Ausschluss oder Ungerechtigkeit auf einen jeweils normativen Bezugsrahmen orientiert sind (Abschnitt 4). Im abschließenden Abschnitt 5 sondieren wir die Erkenntnispotenziale von Krisen und diskutieren methodologische Konsequenzen.

2 Anerkennung und Teilhabe als pädagogisch-normative und analytische Kategorien

Forderungen nach Anerkennung und Teilhabe werden in unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Kontexten als allgemeingültiger Anspruch und als Menschenrecht thematisiert. Insofern sind Themen der Ungleichheit und Gerechtigkeit mit den Topoi Teilhabe und Anerkennung eng verknüpft. Teilhabe steht dabei für eine bestimmte Qualität sozialer Positionen und individueller Lebensbedingungen (vgl. Barteilheimer et al. 2020: 17), während Anerkennung zunächst als Bedingung einer gelingenden Identitätsentwicklung erscheint (vgl. Taylor 1992; Honneth 2003). Auf Fragen der Gerechtigkeit wird im Sinne eines gesellschaftlichen Ideals der Teilhabe an demokratischen Ordnungen Bezug genommen. Dies findet eine pädagogische Entsprechung in der Einforderung gleicher Achtung in pädagogischen Praktiken (vgl. Prengel 2006) und der Anforderung, durch pädagogisches Handeln zur Verwirklichung individueller Lebenspläne befähigt zu werden (vgl. Behrendt 2018).

Prototypisch finden wir normative Gerechtigkeitsforderungen in UN-Konventionen – im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der letzten Jahre insbesondere mit Blick auf die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK). Verknappt gesagt, soll durch sie für alle Menschen in und durch Bildung gleiche und vollgültige Teilhabe gewährleistet werden. Dabei soll Diskriminierung jeglicher Art vermieden und eine Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt gewährleistet werden. Die damit verbundenen Verhandlungen von Teilhabe und Anerkennung erscheinen dabei als Reaktion auf eine Krise der Gerechtigkeit, die in Einschränkungen von Teilhabemöglichkeiten und verwehrter Anerkennung zum Ausdruck kommt. In diesem Zusammenhang werden auch die pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Forschung adressiert, Probleme – oder Krisen – der Gerechtigkeit aufzudecken und zu beseitigen. Dabei wird davon ausgegangen, dass Gerechtigkeit eine Frage guter Schul-

praxis und prinzipiell auch unter widrigen Bedingungen herstellbar sei (vgl. Bellmann/Merkens 2019).

Chancengleichheit im Sinne des Zugangs zu institutionalisierten Prozessen der Bildung und Erziehung ist einerseits nicht für alle gleichermaßen (und zum Teil auch nicht explizit) geregelt, andererseits kein Garant für Teilhabe im weiteren Lebensverlauf. In empirischen Befunden lässt sich dies deutlich belegen. Hier wird ersichtlich, dass das Versprechen umfassender Teilhabe von Kindern und Jugendlichen nicht oder nur teilweise realisiert ist und Missachtungs- und Verkennensstrukturen die individuellen und institutionellen Prozesse des Aufwachsens durchziehen. Wir können von persistenten Krisen der Gerechtigkeit sprechen, die sich sowohl mit Blick auf die Herkunftsmilieus als auch hinsichtlich der schulischen Interaktionsbeziehungen und in Studien zu sozialen Praktiken zeigen:

- Die Illusion der Chancengleichheit findet sich als Diagnose bereits in den 1970er Jahren (vgl. Bourdieu/Passeron 1971) und auch aktuell gibt es große Kohorten, die keinen qualifizierten Schulabschluss erreichen – das Deutsche Schulportal beziffert den Anteil der Schüler:innen ohne Abschluss auf 6 Prozent pro Jahr (vgl. Deutsches Schulportal 2023). Die Vorstellung von Leistungsgerechtigkeit, die an einem Ideal von Meritokratie orientiert ist, geht nach wie vor mit einer Privilegierung bildungsbürgerlicher Milieus einher, d.h. das homogenisierende und selektierende deutsche Schulsystem verkennt die Diversität der Schüler:innenschaft und kann damit eine Teilhabe nicht für alle gleichermaßen garantieren. Studien zur Reproduktion sozialer Differenz (vgl. Maaz et al. 2010, 2014; Krüger et al. 2011; Helsper et al. 2014) ebenso wie zu transnationalen Perspektiven auf Prozesse des Aufwachsens (vgl. Pfaff 2018) machen deutlich, dass sich Teilhabeversprechen und Exklusionsbedrohungen gegenüberstehen (vgl. Hummrich 2020; Hummrich/Schwendowius/Terstegen 2022).
- Für professionelle Handlungsmuster und schulische Praktiken lässt sich auf eine Persistenz der Entgrenzung (vgl. Wernet 2003) verweisen, die zum Teil in verletzende Handlungsmuster mündet (vgl. Prengel 2013; Tellisch 2017). Die Handlungsmuster zeigen auf, dass pädagogische Anerkennungsprogrammatiken aufgrund spannungsreicher Konstellationen pädagogischen Handelns infrage gestellt werden können (vgl. Helsper et al. 2005). Insbesondere im Handlungsfeld Schule weisen Befunde auf systematische Missachtungsverhältnisse hin (vgl. Gomolla/Radtke 2009) und verdeutlichen, dass schulische Anerkennungsbeziehungen als anfällig für Erfahrungen der Missachtung erscheinen (vgl. Wiezorek 2005), weil über die strukturell gegebene Asymmetrie (vgl. Micus-Loos 2012) und das Machtgefälle der Lehrer-Schüler:innen-Beziehung eine besonde-

re Anfälligkeit für Autonomieverletzungen angelegt ist (vgl. Helsper et al. 2009). Zudem zeigt sich, dass positive Anerkennungserfahrungen von der Passung zwischen milieuspezifischem und schulischem Habitus (vgl. Kramer/Helsper 2010) abhängig sind und sich vor allem die Schule „als Träger einer (mittelschichtorientierten) Partikularkultur“ (Wiezorek 2005: 340) erweist und für bestimmte Personen aufgrund einer Diskrepanz von Milieu und Institution in problematische Anerkennungsverhältnisse mündet.

- Studien zu Interaktionen und Praktiken der Anerkennung zeigen auch, wie Differenz erst interaktiv hervorgebracht wird und Anerkennung marginalisierende und festschreibende Effekte impliziert (vgl. Fritzsche 2014). Anerkennung zeigt sich damit in ihrer Ambivalenz von gleichzeitiger Inklusion und Diskriminierung. So werden schulische Adressierungen von teilweise miteinander konfligierenden Normsystemen gerahmt, die unterschiedliche Subjektfigurationen hervorbringen, wobei Leistungserfolg als wichtigstes Kriterium von Anerkennung fungiert (vgl. Helsper/Sandring/Wiezorek 2005: 191). Weiterhin wird in solchen Analysen deutlich, dass die Konstitution von Schüler:innensubjektivität durch soziale Kategorien wie Geschlecht, Klasse, Behinderung, Ethnizität u.v.m. mit Inklusion und Exklusion untrennbar verbunden ist (vgl. Weber 2003; Hummrich/Schwendowius/Terstegen 2022).

Vor diesem Hintergrund scheint es naheliegend, Anerkennungskrisen *als* Gerechtigkeitskrisen zu fassen. Denn die Missachtung zeigt sich schulisch häufig als Entgegensetzung zur gesetzlich gewährleisteten und damit sicher scheinenden Gerechtigkeitsforderung: Alle nehmen teil und werden durch Teilnahme auf gesellschaftliche Teilhabe vorbereitet. Ist die Nichteinlösung dieses Anspruchs in pädagogisierenden Zugängen eine ethische Forderung, so verweisen analytische Beiträge auf einen sinnlogischen Bruch: Grundverständnisse demokratischer Ordnungen (Inklusion) stehen in Widerspruch zur gelebten Praxis (Exklusion). Das Zusammentreffen in der Widersprüchlichkeit aufgerufener Ordnungen ist dabei konstitutiv für pädagogische Zusammenhänge und verweist darauf, dass Anerkennungsszenarien einer normativen Gerechtigkeitsvorstellung in Bezug auf Teilhabe nicht entkommen: Jede Anerkennung (und auch: jede Ansprüchlichkeit auf Gerechtigkeit) fordert Subjektivierung unter anerkennungsfähige Ordnungen (vgl. Balzer/Ricken 2010). Diese Referenz auf den Ordnungsbegriff hält die normativen Bindungen einer vereinseitigenden Diskussion um einen positiv(istisch)en Anerkennungsbegriff reflexiv offen und vermag den analytischen Gehalt der Dialektik von Anerkennung und Missachtung machtanalytisch zu spiegeln. Hieraus folgt, dass Teilhabeprozesse in einer doppelten Ambivalenz analytisch zugänglich gemacht werden können: einerseits mit Blick auf die Anerkennungs- und Missachtungsstrukturen empirisch vorfindbarer Ausdrucksgestal-

ten (Dokumente aus Institutionen und Protokolle pädagogischer Interaktionen), andererseits in Bezug auf die in Anerkennungsordnungen eingelagerten Machtverhältnisse und Verkennensstrukturen (vgl. Butler 2001; Bedarf 2010).

3 Gerechtigkeitsdebatten als Ausdruck von Normkonflikten

Die beschriebenen Ambivalenzen in der erziehungswissenschaftlichen Beforschung und Thematisierung von Anerkennung und Teilhabe zeigen sich insbesondere in der Zielsetzung der Herstellung von Gerechtigkeit. Dabei ist Gerechtigkeit selbst normativ eingebunden. Sie erscheint etwa als moralischer Anspruch bei der Bearbeitung gesellschaftlicher Problemlagen – und hier insbesondere als schulisch zu leistendes Qualitätsmerkmal, das im Sinne von *best practise* herzustellen ist (vgl. Bellmann/Merkens 2019: 13). Gerechtigkeit lässt sich so als ordnendes Prinzip verstehen, das zunächst vielgestaltig erscheint – etwa als Anerkennungs- oder Teilhabegerechtigkeit (vgl. Zwick 2017: 6). Gleichzeitig fokussiert jede gerechtigkeitstheoretische Perspektive aber nur einen bestimmten Aspekt von Bildung, der in seiner Verabsolutierung einseitig ist, sodass es immer auch einer Korrektur und Ergänzung durch andere Perspektiven bedarf (vgl. Bellmann/Merkens 2019: 14). Neben der Frage, welche Gerechtigkeitsprinzipien (wie z.B. ausgleichende Gerechtigkeit oder prozedurale Gerechtigkeit) in welchen Situationen und unter welchen Bedingungen zum Einsatz kommen, werden auch neue Konflikte und Widersprüche sichtbar.

So zeigen theoretische Debatten, die sich um die Ausdifferenzierung des Konzeptes von Bildungsgerechtigkeit bemühen und Bildungsgerechtigkeit jenseits von Fragen der Verteilung zu fassen versuchen, dass Gerechtigkeit nicht nur eine Frage bloßer Verteilung von Ressourcen ist, sondern mit Fragen der Befähigung zur Teilhabe (vgl. Nussbaum 1999; Sen 2009), der Mitwirkungsteilhabe (vgl. Young 2000) und schließlich der Möglichkeit von Selbstbestimmung und Identitätsentwicklung (vgl. Honneth 2003) verbunden ist. Mit dem Verweis auf Teilhabegerechtigkeit wird beispielsweise im Anschluss an Nussbaum und Sen die Befähigung zur Teilhabe diskutiert. Anerkennungsgerechtigkeit bezieht sich wiederum auf die Frage nach einer bestimmten Qualität der Sozialbeziehungen innerhalb pädagogischer Interaktionen und die Ermöglichung von Identitätsentwicklung und Autonomie (vgl. Honneth 2003; Stojanov 2006). Unterschiedliche Gerechtigkeitstheorien betonen damit jeweils einen wesentlichen Aspekt von Gerechtigkeit, mit dem unterschiedliche Teilhabeansprüche und Ungerechtigkeitsdimensionen in Bezug auf verwehrte Teilhabe und Anerkennung in den Blick genommen

werden können. Der Anspruch, Gerechtigkeit durch inklusive oder diversitätssensible Bildung zu erreichen, wäre also ein Beispiel dafür, wie unterschiedliche Arten von Gerechtigkeitsdimensionen und -forderungen vereint werden.

Unterschiedliche Dimensionen von Gerechtigkeit ergänzen sich dabei nicht nur, sondern stehen zum Teil auch in Konflikt miteinander. So verweisen philosophische Perspektiven auf Widersprüche zwischen Chancen-, Leistungs- und Verteilungsgerechtigkeit (vgl. Fraser/Honneth 2003; Nussbaum 2010; Zwick 2017). Dies zeigt sich besonders in Forderungen nach Teilhabe bzw. Anerkennung und Leistung, die auf unterschiedliche Aspekte schulischer Realität verweisen. Der mit dem Leistungsprinzip verbundene Wettbewerb sowie leistungsorientierte Selektionspraxen in der Schule liegen konträr zu einer im Sinne der Teilhabegerechtigkeit geforderten unterrichtlichen Praxis, die ein „Maximum an sozialer Teilhabe“ und ein „Minimum an Diskriminierung“ (Heinrich et al. 2013: 74) realisieren soll.

Mit dem Gerechtigkeitsbegriff lässt sich also weder objektiv noch allgemein *eine* bestimmte Qualität des Bildungssystems beschreiben, vielmehr ist dies von dem jeweils gewählten Referenzrahmen abhängig (vgl. Merkens 2019: 281), der wiederum wissenschaftlich zu reflektieren ist, damit auch Gerechtigkeit nicht zu einer beliebigen normativen Kategorie wird, sondern deskriptiv-analytisch genutzt werden kann. Dabei deuten sich in Bildungsfragen widersprüchliche Konstellationen z.B. zwischen einem auf Meritokratie im Sinne von Leistungsgerechtigkeit orientierten Verteilungsprinzip (vgl. Meyer 2005) und der Orientierung am „guten Leben“ im Sinne von Befähigung zu angemessenen Teilhabeordnungen (vgl. Nussbaum 1999, 2010; Sen 2009) an. Auch die Bestimmung von Teilhabe und Anerkennung im schulischen Kontext bleibt widersprüchlich, da sich in sie zwei unterschiedliche Formen der Gerechtigkeit (hier: Leistungs- und Teilhabegerechtigkeit) einschreiben (vgl. Drerup 2015; Kiel/Kahlert 2017). Es stellt sich damit die Frage nach den „spezifischen schulsystemischen Diffusions- und Verwirklichungsbedingungen von Gerechtigkeitserwägungen“ (Manitius et al. 2015: 9).

4 Analytische Zugänge zur Erziehungswirklichkeit – die Persistenz der Krisenhaftigkeit

An den Ausführungen in den vorangehenden Abschnitten wird nun zweierlei deutlich: Erstens: Krisen der Gerechtigkeit, der Anerkennung und Teilhabe sind jeweils mit normativen (und zum Teil ambivalenten) pädagogischen Erwartungen der Teilhabegewährung und Anerkennungsgewährleistung aufgeladen. Zweitens: erziehungswissenschaftlich-analytisch werden die drei

Begriffe (Anerkennung, Teilhabe und Gerechtigkeit) dort interessant, wo durch sie die Persistenz sozialer Ungleichheitsverhältnisse einerseits, die normativen Ordnungen von Erziehungs- und Bildungsprozessen andererseits herausgearbeitet werden können.

Beide Aspekte, die Geladenheit pädagogischer Situationen mit der Bearbeitungsanforderung von Gerechtigkeits-, Anerkennungs- und Teilhabekrisen einerseits, die Persistenz sozialer Ungleichheiten andererseits, sollen im Folgenden anhand einer zugespitzten Ergebnisdarstellung aus dem qualitativ-rekonstruktiven DFG-Projekt *EDUSPACE*

¹ – *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften* (vgl. Hummrich/Schwendowius/Terstegen 2022) knapp entfaltet werden:

In diesem Projekt ging es darum, die Differenzierungsprozesse aufgrund von Race² und Ethnizität in Schulkulturen in den USA und Deutschland vergleichend zu untersuchen. Dabei wurde einerseits von der „schooled society“ – dem Ansatz von David P. Baker (2014) ausgegangen, der unter Bezugnahme auf den Neoinstitutionalismus von John W. Meyer herausarbeitet, dass die systematische Umsetzung von Meritokratie und von Bildungssystemen zu bedeutsamen Wandlungsprozessen geführt habe: Der Gesundheits- und Bildungsstand in der Bevölkerung hat sich jeweils verbessert und die Gesellschaften sind insgesamt zu mehr Wohlstand gekommen. Dieses Fortschritts- und Entwicklungsnarrativ scheint evident, betrachtet man den Durchschnitt der Bevölkerung.

Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass trotz der Öffnung der Bildungssysteme Differenzen aufrechterhalten und in alltäglichen Praktiken und Interaktionen hervorgebracht werden. Dies konnte im benannten Projekt mit Blick auf Race und Ethnizität herausgearbeitet werden. Im Folgenden soll ein kurzer Einblick in die Analysen³ gegeben werden. Die Empirie basiert dabei auf der Analyse bildungssystemisch rahmender Dokumente (Governance-Ebene), Homepageanalysen, Interviews, Gruppendiskussionen (Ebene schulkultureller Entwürfe) und Unterrichtsbeobachtungen (Ebene schulischer Praxis) in zwei deutschen und zwei US-amerikanischen Schulen aus dem

1 Das DFG-Projekt lief von 2015 bis 2019 an den Universitäten Flensburg und Frankfurt am Main unter der Leitung von Merle Hummrich sowie der Mitarbeit von Astrid Hebenstreit-Seipt und Saskia Terstegen sowie als assoziiertes Projektmitglied Dorothee Schwendowius.

2 Im Kontext der Analyse von Differenzierungsprozessen wird der Begriff „Race“ neben den der „Ethnizität“ gestellt. Dies schließt an die amerikanische Verwendungsweise der Begrifflichkeiten an, die häufig synonym geschieht (vgl. Terstegen 2023). Im Vergleich der Differenzierungsstrategien in deutschen und US-amerikanischen Kontexten wurde deutlich, dass in Deutschland Migration die Grundlage ethnischer Differenzierung ist und damit auch Rassifizierungsstrategien verbunden sind, während in den USA die Unterscheidung von Race den Status von Empowerment hat, gleichzeitig damit aber die Differenzierung von „weiß“ und „nicht weiß“ aufrechterhalten wird.

3 An den Analysen mitgearbeitet haben auch: Saskia Terstegen, Dorothee Schwendowius, Astrid Hebenstreit-Seipt, Lukas Dehmel.

Sekundarschulbereich (vgl. Hummrich/Schwendowius/Terstegen 2022). In den Analysen wird dabei deutlich:

- Die Governancestrukturen in Bezug auf ethnische Differenzierung, die anhand von Gesetzestexten, Mission Statements und Richtlinien, z.B. der KMK, rekonstruiert wurden, zeigen, dass in beiden Bildungssystemen Governance-Strukturen die Aufgabe haben, die Ermöglichung von Teilnahme mit Blick auf die Befähigung zu bürgerlicher Teilhabe an der Zivilgesellschaft zu gewährleisten und so Gerechtigkeit und Anerkennung in Einklang zu bringen. Beide Strukturen gehen darauf ein, dass ethnische Differenz ein relevantes Thema ist, das systematischer Referenzpunkt der Strukturierungsleistung ist. Die Logik dieser Strukturierungsleistung funktioniert jedoch unterschiedlich. Die rekonstruierten Gesetzestexte und Regularien in den USA verweisen auf einen institutionalisierten Umgang mit der Ermöglichung von Gleichheit bei gleichzeitigem Empowerment diverser (ethnischer) Zugehörigkeiten. Dies ist z.B. im bis 2018 geltenden „No-Child-left-behind-Act“ wie auch im Folgegesetz, dem „Every-Student-Succeed-Act“ der Fall. Jede:r Schüler:in zu Erfolg zu verhelfen, impliziert dabei auch, z.B. Unterrichtsmaterial so anzupassen, dass ethnische Zugehörigkeiten sich je repräsentiert finden und es im Fall sozio-ökonomischer Benachteiligung ein Ausgleich möglich ist. In deutschen Gesetzestexten und Regularien finden sich eher individualisierte Handlungsmuster, durch die jeder Person ermöglicht werden soll, eine individualisierte, d.h. ihr gerechte bzw. rechtmäßige Beteiligung zu erfahren.
- Auch in den Bearbeitungsformen von ethnischer Differenzierung lassen sich diese unterschiedlichen Strukturmuster als dominante Muster finden: So wird in den USA direkter Diskriminierung institutionell (etwa durch Antidiskriminierungspolicies) begegnet, es wird versucht, Benachteiligungsstrukturen institutionell zu bearbeiten. Bezeichnend hierfür ist der Fall einer Schule, an der eine strukturelle Benachteiligung von als „nicht weiß“ markierten Schüler:innen festgestellt wurde, gegenüber den als „weiß“ wahrgenommenen, die durchgängig bessere Leistungsergebnisse erzielten. In diesem Zusammenhang bildete die Schulleiterin eine Diversity Working Group bestehend aus Eltern, Schüler:innen, Lehrer:innen und Mitgliedern des School Board, durch die strukturelle Ungleichheiten geschaffen und auf Dauer gestellt werden sollten. Auch wenn diese Strategie sich in der Praxis als hochgradig umstritten erwiesen hat (z.B. stellten sich weiße Mittelschichteltern gegen eine durchgängige Aufnahme von Schüler:innen of Color in leistungsorientierte Klassen), zeigt sich in ihr jene Logik, Ungleichheits- und Gerechtigkeitsfragen institutionell anzugehen. Diese Logik selbst wurde nicht hinterfragt. In den

deutschen Schulen reproduzierte sich hingegen stärker die individuelle Logik, indem situative individualisierte Lösungen für rassistische Vorfälle gesucht wurden und damit die Gerechtigkeitskrisen eher auf der Handlungsebene bearbeitet wurden.

Somit wurden in beiden Samples Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung bzw. institutionellen Rassismus herausgearbeitet (Hummrich/Schwendowius/Terstegen 2022), die dem Erhalt von Privilegien und der Zurückweisung von Teilhabe- und Anerkennungsforderungen weniger privilegiierter Schüler:innen dienen. Die dabei aufgerufenen Differenzlinien von Ethnizität und Race (re-)aktivieren postkoloniales Wissen, das die Zweigeteiltigkeit der Welt aufrechterhält (vgl. Fanon 1957) und in Formen einer bürokratischen Exklusivität gießt, in denen sich Differenzen wiederum manifestieren und so eine Ordnung von Wir und den Anderen reproduzieren (vgl. Terstegen 2022). Obwohl also die normativen Ordnungen sowohl in Deutschland als auch in den USA davon gekennzeichnet sind, dass Anerkennung und Teilhabe im Sinne einer an Gleichheit orientierten Gerechtigkeitsordnung gewährleistet wird, unterscheiden sich die Reproduktionslogiken von Ethnizität und Race (institutionalisiert vs. individualisiert). Gleichwohl zeigt sich analytisch, dass die Versprechen der demokratischen Gesellschaftsordnung somit weder in den Schulen des US-amerikanischen Samples noch in jenen des deutschen Samples eingelöst sind, sondern Ungerechtigkeitsstrukturen in ihrer jeweiligen Eigenlogik hervortreten und wahrgenommen werden.

Dies kann verallgemeinernd als Hinweis darauf verstanden werden, dass unabhängig von der Handlungslogik (institutionell oder individualistisch) Krisen der Teilhabe, Anerkennung und Gerechtigkeit persistent sind. Hier zeigt sich im internationalen Vergleich, was auch in der Geschichte der Befunde zu Teilhabe, Gerechtigkeit und Anerkennung auffällt und hier mit Bernfelds Diktum aus dem Jahr 1935 erfasst werden kann, dass „Erziehung [...] konservativ [ist]. Ihre Organisation ist es insbesondere. Niemals ist sie die Vorbereitung für eine Strukturveränderung der Gesellschaft gewesen. Immer – ganz ausnahmslos – war sie erst die Folge der vollzogenen“ (Bernfeld 2000: 119). Dies erhält sich historisch auch in den Analysen von Bourdieu und Passeron (1971), besonders im Bourdieuschen Ausspruch zur konservativen Schule (vgl. Bourdieu 1998); erhält sich auch im PISA-Schock und in den oben genannten Studien zu Anerkennung, sozialer Ungleichheit und den damit einhergehenden Gerechtigkeits- und Teilhabekrisen, in denen nachhaltig die faktische Diversität der Schüler:innenschaft verkannt wird (vgl. Moser 2013; Hummrich 2016). Die Persistenz der Krisenhaftigkeit von Anerkennung, Gerechtigkeit und Teilhabe ist also nicht umfassend beschrieben, wenn nicht auch Ambivalenzen sichtbar gemacht werden und an dieser Stelle nicht auch die identifizierte Verkennensstruktur genauer betrachtet wird. Hieran kann schließlich gezeigt werden, dass Krisen der Anerkennung,

Gerechtigkeit und Teilhabe nicht nur als Misslingen oder Fehlleistungen von pädagogischem Handeln zu verstehen sind, sondern dass auch Missachtung, Ausschluss oder Ungerechtigkeit auf einen jeweils normativen Bezugsrahmen orientiert sind.

Dies kann kurz mit Bezugnahme auf Bedarf (2010) entfaltet werden. Dann wären Anerkennung, Teilhabe und Gerechtigkeit analytische Begriffe, die nicht nur in ihrer jeweils dialektischen Verwendung, sondern auch in ihrer machtvollen Rahmung beschrieben werden müssen. So wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Personen nicht aufgrund eines *ursprünglichen* Wertes geschätzt, sondern immer schon als *jemand* identifiziert werden, und sie gleichzeitig jemand anderes sind – mehr als die Person, die sie identifiziert. Die gerechte Teilhabe ruht somit in der Anerkennung dessen, was unter Bedingungen geltender Normen anerkennbar scheint, und dem, was nicht anerkannt wird, weil es durch die geltende normative Ordnung nicht erfasst oder nicht anerkannt wird (vgl. Butler 2001). Dabei zeigt sich mit Blick auf die benannte Studie, dass rassifizierende Strukturen und ethnische Differenzierung nicht nur durch misslingende Anerkennung, verwehrte Teilhabe oder ungerechte Einstellungen zu erklären sind, mit denen normativ abweichende Lebensformen markiert werden, sondern dass die Differenzsetzungen gerade Ausdrucksgestalt der Hervorbringung einer Ordnung sind, in der etwa Pluralität nicht in den Horizont möglicher Deutungen einbezogen ist. Die Ordnung (oder wie oben geschrieben: der Rahmen), worin sich Prekarisierung vollzieht, verkennt schließlich, dass sie damit einen demokratischen Anspruch an Aushandlungsorientierung aufgibt. Damit werden die vermeintlich demokratischen Ordnungen selbst an Privilegienstrukturen gebunden.

5 Erkenntnisproduktivität von Krisen – eine methodologische Reflexion

Anerkennungs- und Gerechtigkeitskrisen sind im Bildungssystem allgegenwärtig. Sie legitimieren Forschung über die Persistenz sozialer Ungleichheit und Gesetzgebungen sowie Strukturmaßnahmen, mit denen Ungerechtigkeiten bearbeitet werden sollen. Jeweilige Regulierungen können so immer schon als Ausdrucksgestalt der Krisenhaftigkeit pädagogischer Arrangements gesehen werden (vgl. Lipkina et al. i.V.). Mit Blick auf das Anliegen des Bandes – die Bedeutung von „Krise“ im Kontext der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung zu reflektieren – lassen sich unterschiedliche Perspektivnahmen abstrahieren:

1. Qualitative Verfahren und rekonstruktive Methodologien bieten differenzierte Analysemöglichkeiten für systematische (gesellschaftliche, in-

stitutionelle) und handlungsbedingte (interaktiv oder individuell hervorbrachte) Krisen. Es lässt sich hieran herausarbeiten, wie auf unterschiedlichen Handlungsebenen mit kontingenten Situationen und Entscheidungsoffenheiten umgegangen wird, welche Hervorbringungsmechanismen Krisen aber auch auf Dauer stellen und welche Potenziale Erziehungskrisen als Gerechtigkeits- und Anerkennungskrisen enthalten, Strukturen und Handlungsmuster zu verändern. Ganz im Sinne von Adornos (1966) „Erziehung wozu?“ kann also gefragt werden: *Erziehungswissenschaft* wozu? Dies verweist prototypisch auf eine grundlegende Legitimationsfigur der Erziehungswissenschaft, die nach Andreas Wernet (2006) forschungslogisch nur dann überzeugen kann, „wenn und insofern sie den Anspruch erhebt und einlässt, ihre theoretischen Konstrukte an den realen Erziehungsproblemen einzulösen“ (Wernet 2006: 18).

2. Unter der Bedingung, dass der erste Eindruck der Begriffe Anerkennung, Gerechtigkeit, Teilhabe auf deren normativen Impetus verweist (das haben sie übrigens mit vielen erziehungswissenschaftlichen Begriffen gemeinsam), kann *erziehungswissenschaftlich* auf die pluralen Bezugspunkte von Krisenkonstruktionen aufmerksam gemacht werden, die in das verstehende Nachvollziehen von pädagogischen Arrangements hineinwirken. Daran ließe sich gleichzeitig rekonstruieren, welche normativen Konzepte der Praxis und der Konstitution von Wissenschaft selbst zugrunde liegen. Dies zeigt sich unter anderem in der Kritik am methodologischen Nationalismus (vgl. Wimmer/Glick Schiller 2003; Amelina 2012). Im Fokus methodologischer Reflexion steht hier die Analyse symbolischer Ordnungen im Verständnis von (Erziehungs-)Wissenschaft (vgl. Pfaff 2018), die Universalismen und Standardisierung kritisch hinterfragen und (z.B. durch vergleichende Analysen) gerade auf die Unterschiedlichkeit in Bedeutungskonstruktionen verweisen (so wie dies hier im Ansatz in Bezug auf den Komplex von Race und Ethnizität gemacht wurde). Auch in dieser Diagnose ruht schließlich, dies sei nicht ohne Augenzwinkern angemerkt, eine weitere Krisenkonstruktion, die erkenntnisproduktives Potenzial entfalten kann.
3. So wird deutlich, dass erziehungswissenschaftlich der Bedeutung der Konstruktion von Krise und ihrer Bearbeitungsmöglichkeit durch Forschung kaum beizukommen ist. Es lässt sich fragen, ob es sich hier um ein zirkuläres Wechselverhältnis handelt, in dem die Hervorbringung von Krisen (hier am Beispiel der Anerkennungs-, Gerechtigkeits- und Teilhabekrise) unaufhebbar ist – zumindest insofern es sich um postkoloniale Wissensproduktionen (vgl. Spivak 1994) handelt, in denen die Ordnung der Erkenntnis auch an bestimmte Anerkennungsmechanismen geknüpft ist.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1966/1971): Erziehung wozu? In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Hrsg. von Gerd Kadelbach. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 105–119.
- Amelina, Anna/Nergiz, Devrimsel/Faist, Thomas/Glick Schiller, Nina (Hrsg.) (2012): Beyond Methodological Nationalism: Social Science Research Methodologies in Transition. London: Routledge.
- Baker, David P. (2014): *Schooled Society: The Educational Transformation of Global Culture*. Stanford: Stanford University Press.
- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christine (Hrsg.): *Anerkennung*. Paderborn: Schöningh, S. 35–87.
- Bartelheimer, Peter/Behrisch, Birgit/Daßler, Henning/Dobslaw, Gudrun/Henke, Jutta/Schäfers Markus (2020): *Teilhabe – eine Begriffsbestimmung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Behrend, Hauke (2018): Teilhabegerechtigkeit und das Ideal einer inklusiven Gesellschaft. In: *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 5 (1), S. 43–72.
- Bedorf, Thomas (2010): *Verkennende Anerkennung: über Identität und Politik*. Berlin: Suhrkamp.
- Bellmann, Johannes/Merkens, Hans (2019): Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts. Münster: Waxmann.
- Bernfeld, Siegfried (2000): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bösch, Frank/Deitelhoff, Nicole/Kroll, Stefan/Thiel, Thorsten (2020): Für eine reflexive Krisenforschung – zur Einführung. In: Dies. (Hrsg.): *Handbuch Krisenforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 3–16.
- Bourdieu, Pierre (1998): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Bommes, Michael (2011): Die Unwahrscheinlichkeit von Erziehung und die „Integration von Migrantenkindern“. In: Amos, Sigrid Karin/Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (Hrsg.): *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 261–274.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deutsches Schulportal (2023): Die Zahl der Jugendlichen ohne Schulabschluss stagniert seit Jahren. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/die-zahl-der-jugendlichen-ohne-schulabschluss-stagniert-seit-jahren/> [Zugriff: 22.4.2023]
- Ditton, Hartmut (2015): Entwicklungslinien der Bildungsforschung. Vom deutschen Bildungsrat zu aktuellen Themen. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 31–45.

- Dollinger, Bernd (2004): Krisenintervention als Aufgabe der Sozialen Arbeit. Anmerkungen zu einer sozialpädagogischen Krisentheorie. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 2 (4), S. 377–396.
- Dollinger, Bernd (2021): Krisendiagnosen aus sozialpädagogischer Sicht. Krisen als ambivalente Erzählungen über den Zustand der Gesellschaft. In: Sozial Extra 45, 4/2021, S. 275–278.
- Drerup, Johannes (2015): Genug ist genug? Zur Kritik non-egalitaristischer Konzeptionen der Bildungsgerechtigkeit. In: Zeitschrift für Praktische Philosophie 2 (1), S. 89–128.
- Engel, Juliane/Epp, André/Lipkina, Julia/Schinkel, Sebastian/Terhart, Henrike/Wischmann, Anke (2021): Gesellschaftlicher Wandel und die Entwicklung qualitativer Forschung im Feld der Bildung. Methodologische Wagnisse, diskursive Verschiebungen und Repräsentationskritiken. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF), 22, 1/2021, S. 139–158.
- Fanon, Frantz (1957): *Studies in Dying Colonialism*. New York: Monthly Review Press.
- Fraser, Nancy/Honneth, Axel (2003): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fritzsche, Bettina (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktion im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern*. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript, S. 329–345.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinrich, Martin/Urban, Michael/Werning, Rolf (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: Döbert, Hans/Weishaupt, Horst (Hrsg.): *Inklusive Bildung professionell gestalten: Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann, S. 69–113.
- Helsper, Werner/Sandring, Sabine/Wiezorek, Christine (2005): Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss. In: Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Hrsg.): *Integrationspotentiale einer modernen Gesellschaft. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179–206.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Hummrich, Merle/Busse, Susann (2009): *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (2014): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Honneth, Axel (2003): *Kampf um Anerkennung: zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hamborg, Steffen (2020): *Bildung in der Krise. Eine Kritik krisendiagnostischer Bildungsentwürfe am Beispiel der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In: Kminek, Helge/Bank, Franziska/Fuchs, Leon (Hrsg.): *Kontroverse Miteinander. Interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für eine nachhaltige*

- Entwicklung. Frankfurter Beiträge für Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main: Goethe-Universität, S.169–184.
- Hummrich, Merle (2016): Diskriminierung im Erziehungssystem. In: Scherr, Albert/El-Maffaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 338–348.
- Hummrich, Merle (2020): Die Macht der Inklusion. Zur Relationalität von symbolischen Ordnungen in der Schule. In: Holtmann, Sophie Clara/Hascher, Philip/Stein, Roland (Hrsg.): *Inklusionen und Exklusionen des Humanen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13–41.
- Hummrich, Merle/Schwendowius, Dorothee/Terstegen, Saskia (Hrsg.) (2022): *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kiel, Ewald/Kahlert, Joachim (2017): Ist Inklusion gerecht? In: Eckert, Thomas/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–26.
- Krüger, Heinz-Hermann/Deinert, Aline/Zschach, Maren (2011): Jüngere Jugendliche und ihre Peers – Ergebnisse einer Längsschnittstudie zum Verhältnis von Bildungsverläufen, Peerorientierungen und sozialer Ungleichheit. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 6(2), S. 139–150.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2010): *Kulturelle Passung und Bildungsgleichheit. Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsgleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lipkina, Julia/Hummrich, Merle/Moser, Vera/Walther, Andreas (i.V.): Teilnahme und Teilhabe im Aufwachsen aus inklusions-, gerechtigkeits- und anerkennungsetheoretischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik*.
- Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Gresch, Cornelia/McElvany, Nele (2010): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Maaz, Kai/Neumann, Marko/Baumert, Jürgen (2014): *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter: Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft*, Bd. 24. Wiesbaden: Springer VS.
- Maaz, Kai (2020): Soziale Ungleichheiten. Der Übergang von der Grundschule als Hürde. In: *Lernende Schule* 23 (1), S. 7–9.
- Manitius, Veronika/Hermstein, Björn/Berkemeyer, Nils/Bos Wilfdried (2015): *Zur Gerechtigkeit von Schule*. Münster: Waxmann.
- Meyer, Thomas (2005): *Die Zukunft der Sozialen Demokratie*. Bonn: Politische Akademie der Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Micus-Loos, Christiane (2012): Anerkennung des Anderen als Herausforderung in Bildungsprozessen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (3), S. 302–320.
- Merkens, Hans (2019): *Bildungsgerechtigkeit. Eine nicht einlösbare Herausforderung?* In: Bellmann, Johannes/Merkens, Hans (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts*. Münster: Waxmann, S. 279–286.
- Miethé, Ingrid/Wagner-Diehl, Dominik/Kleber, Birthe (2021): *Bildungsungleichheit. Von historischen Ursprüngen zu aktuellen Debatten*. Opladen: Budrich.

- Moser, Vera (2013): Die inklusive Schule – Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nussbaum, Martha C. (1999): Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Gender studies. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nussbaum, Martha C. (2010): Die Grenzen der Gerechtigkeit: Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit. Berlin: Suhrkamp.
- Nussbaum, Martha C./Sen, Amartya (1993): The quality of life. WIDER studies in development economics. Oxford/New York: Clarendon Press.
- Salomon, David/Weiß, Edgar (2013): Krisendiskurse. Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Stojanov, Krassimir (2006): Bildung und Anerkennung: Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sen, Amartya (2009): The Idea of Justice. Cambridge: Belknap Press.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1994): Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Turia + Kant.
- Taylor, Charles (1992): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Terstegen, Saskia (2022): Diversitätsorientiertes Engagement von Schüler:innen – ein konstitutiver Bestandteil von Schulkultur? In: Hummrich, Merle/Schwendowius, Doris/Terstegen, Saskia (Hrsg.): Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 223–248.
- Pfaff, Nicolle (2018): Erziehungswissenschaftliche Transnationalismusforschung im Gegenstandsbereich der Schule. Zwischen Struktur und Lebenswelt. In: Tertium comparationis 24 (2), S. 151–170.
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Barbara Budrich.
- Tellisch, Christin (2017): Sprachliches Handeln von Musiklehrenden im Spannungsfeld von Anerkennung und Verletzung von Schülerinnen und Schülern. In: Bosen, Anja/Jank, Birgit (Hrsg.): Sprache im Musikunterricht. Ausgewählte Aspekte sprachbewussten Handelns im Kontext von Inklusion. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 91–126.
- Wiezorek, Christine (2005): Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weber, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Budrich.
- Wimmer, Andreas/Glick Schiller, Nina (2003): Methodological Nationalism, the Social Sciences, and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology. In: The International Migration Review 37 (3), S. 576–610.
- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Young, Iris Marion (2000): Inclusion and democracy. Oxford political theory. Oxford: Oxford University Press.

Zwick, Elisabeth (unter Mitarbeit von Stefan Owander) (2017): Bildungsgerechtigkeit: Maßstab ohne Maß? Überlegungen zu einer Kriteriologie aus philosophisch-theologischer Sicht. In: Eckert, Thomas/Gniewosz, Burkhardt (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 3–16.

Resilienz im Zeichen von Krise und Differenz – Anmerkungen zum Umgang mit einem Konzept in der Bildungs- und Biographieforschung

Eik Gädeke

1 Einleitung

In Zeiten der Mehrfach- und Vielfachkrisen (vgl. Brand 2009; Demirović et al. 2011) und insbesondere seit Ausbruch von Covid-19 gehört Resilienz zu jenen Konzepten, die sowohl in der Fachöffentlichkeit als auch in einer breiteren Öffentlichkeit immer wieder präsent sind. Der Topos hat eine beeindruckende Karriere zu verzeichnen und ist zu einem „Schlüsselbegriff“ (Bröckling 2017a) des beginnenden 21. Jahrhunderts avanciert. Seit der Begriff erstmalig in den 1950er Jahren in entwicklungspsychologischer Absicht und seit den 1970er Jahren zur Analyse sozialökologischer Transformationen herangezogen wurde, ist viel geschehen. Gemeint sind hier insbesondere die mit der Spätmoderne einsetzenden (Selbst-)Diagnosen von Unsicherheiten, Risiken, Gefahren und Krisen, die in nahezu jedem gesellschaftstheoretischen Ordnungsversuch auftauchen und seitdem für Sozial- und Lebensführungsmodelle eine zunehmende Bedeutung gewinnen. Nicht nur hat sich ab den 2000er Jahren eine umfassende, öffentlichkeitswirksame pädagogisch-therapeutische Ratgeberliteratur herausgebildet. Resilienz als vielversprechender Ansatz wird thematisch bezogen auf Religion, Sicherheitspolitik, Terror- und Cyberabwehr, Katastrophenschutz, Finanzmarktpolitik, Stadtplanung, Migration und Flucht sowie auf das Bildungs- und Wissenschaftssystem. Die Liste ließe sich fortsetzen.

Bemerkenswert ist nicht nur die Zirkulation des Konzepts in akademischen Kreisen zur Analyse individueller, organisationaler und systemischer Umwelten, sondern seine parallele Verankerung im politischen Vokabular internationaler Großorganisationen wie der Weltbank, der WHO, der EU oder der OECD. In der Regel bildet Resilienz den argumentativen Ausgangspunkt, um positive Anpassungsleistungen und eine aktive gesellschaftliche Teilhabe trotz krisenhafter Prozesse denkbar zu machen und wirksam zu platzieren.

Die sich derzeit mannigfaltig überlappenden Krisen verweisen insgesamt auf einen diffusen Schwellenzustand spätmoderner Gesellschaften, von dem

aber noch unklar ist, ob er auch eine neue soziale Ordnung hervorbringt. Resilienz stellt dabei ein Bündel von Imaginationen, Strategien und Handlungsempfehlungen bereit, wie mit einer ungewissen Zukunft umzugehen ist. So verstanden sind es nicht die Krisen selbst, sondern die über sie geführten „Krisendiskurse“ (Salomon/Weiß 2013a), in denen die Deutungshorizonte für die Zukunft ausgelotet werden. Das Jahrbuch für Pädagogik hat sich dieser Unterscheidung von Krise und Krisendiskurs bereits 2013 informativ angenommen. Bei aller Unterschiedlichkeit der Bedeutungen von „Krise“ wird nach Salomon und Weiß damit im Kern ein historisch je spezifisches Übergangsphänomen bezeichnet, in dem eine „Abweichung von einem ‚Soll-‘ oder ‚Normalzustand‘ (Habermas 1977: 9), als ‚Ausnahmезustand‘ (Böckenförde 1986) wahrgenommen wird“ (Salomon/Weiß 2013b: 9). In dieser Perspektive beschreiben die Autor*innen zahlreiche jüngere historische Ereignisse zunächst als Krisenphänomene, darunter die zweite Frauenbewegung, die 1968er-Studentenbewegung, die Anti-Atomkraft-Bewegung, die Friedensbewegung als Reaktion auf den NATO-Doppelbeschluss und die deutsche Wiedervereinigung. Davon unterschieden werden Systemkrisen, die durch kapitalistisches Wirtschaften verursacht werden. So werden Krisenprozesse und Krisenthematisierungen mit dem Wandel sozialer Regulierungen und sozialstaatlicher Sicherungssysteme zusammengeführt – aktuell etwa in der Wohnungsfrage oder der Pflege. Während die erstgenannten Phänomene als Emanzipationsbewegungen verstanden werden wollen, stehen letztere im Kontext eines staatlichen Transformationsprozesses, wobei kapitalistisch strukturierte und strukturierende Wirtschaftsformen andere gesellschaftliche Teilsysteme durchdringen und selbst in die Krise stürzen.

In diesem Zusammenhang werden auch die institutionellen Veränderungen des Bildungssystems betrachtet und weitläufig als Ökonomisierung diskutiert (vgl. etwa Hartong et al. 2018; Gädeke 2023). Insbesondere der Bildungsbegriff befindet sich in einer vertrackten Lage. Während mit ihm von wissenschaftlicher Seite oft idealisierende und selbstermächtigende Beschreibungen verknüpft werden, ist er in neoliberalen Programmatiken zu einem Regulativ geworden, um den krisenhaften Kapitalismus zu stabilisieren. Wie in den 1970ern entstandene regulationstheoretische Arbeiten zeigen, geht es hier um die Frage, wie die problematischen Reproduktionsbedingungen einer durch strukturelle Gegensätze zerrissenen kapitalistischen Gesellschaft stabil bleiben können (vgl. Salomon/Weiß 2013b: 10f.). Es bedarf, so auch die These dieses Beitrags, gesellschaftlicher Normen und Verhaltensmuster, die den konfliktreichen Charakter einer historischen Sozialformation zumindest vorübergehend stabilisieren können.

An dieser Stelle kommt zum Krisenbegriff der Diskursbegriff hinzu, der in der Lesart Foucaults „disziplinierende Ausschlüsse und organisierende Dispositive“ (ebd.: 12) meint: eine „Formation, deren Hauptfunktion zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt darin bestanden hat, auf einen *Not-*

stand (urgence) zu antworten. Das Dispositiv hat also eine vorwiegend strategische Funktion“ (Foucault 1978: 119f., Herv. i. Orig.). So gesehen lässt sich erlauben, wie das Konzept der Resilienz als Krisendiskurs analytisch einzuordnen ist. Dabei ist es zunächst einerlei, ob Resilienz zur Selbstbeschreibung oder als Programm von Organisationen und Institutionen verwendet wird. Bedeutsamer ist, welche Rechtfertigungsordnungen damit etabliert werden und in welcher Beziehung das Konzept zu den Subjekten steht, die in Zeiten der Krise damit adressiert werden. In diesem Sinne schreiben Salomon und Weiß: „Es gibt keine Krisen ohne *kontroverse* Krisendiskurse, wobei die Art und Weise, wie Krisen diagnostiziert werden, stets eine über Deskriptionen und Analysen hinausweisende *normative* Dimension aufweist, die in Diskursen gewöhnlich umstritten ist.“ (Salomon/Weiß 2013b: 11, Herv. i. Orig.)¹

Oft werden dabei Deutungshoheiten und hegemoniale Positionen verhandelt, in denen sich ein bestimmter Führungsstil moralisch, historisch und kulturell durchsetzt (vgl. kritisch Medico International 2017). Grund genug, sich anhand der gegenwärtigen Aufmerksamkeit für Resilienz als Krisenbewältigungskonzept im Rahmen der Biographieforschung damit weiter auseinanderzusetzen.

2 Resilienz – Unschärferelationen eines Forschungsparadigmas

Angesichts ubiquitärer Katastrophenszenarien und Konfliktlagen breitet sich Resilienz als Krisenbewältigungskonzept zunehmend aus. Der Begriff besticht weniger durch seine inhaltliche Schärfe als vielmehr durch den Anspruch, damit gleichermaßen *diagnostisch* und *transformativ* argumentieren zu können (vgl. Bröckling 2017a). Aus der Werkstoffphysik kommend, bezeichnet der Begriff „resilire“ soviel wie „abprallen“, „zurückwerfen“. Damit wird die Fähigkeit und Eigenschaft eines Stoffes bezeichnet, nach Verformung wieder in seine Ausgangsposition zurückzukehren. Übertragen auf den Menschen wird Resilienz als Widerstandskraft verstanden, um trotz externer Krisen, Stressoren, Störungen, Schocks und Traumata grundlegende Funktionen aufrechtzuerhalten und im Idealfall gestärkt aus ihnen hervorzugehen. Resilientes Verhalten meint in lebensweltlichen Kontexten im Allgemeinen den Nutzen psychischer Widerstandskraft, um schwierige Lebenssituationen zu meistern. Vor allem die Kindheits- und Jugendforschung hat hier ange-

1 An dieser normativen Dimension stricken für gewöhnlich unterschiedliche Akteurs- und Interessenskonstellationen fleißig mit, und selbst Teile der Pädagogik lassen sich als Krisenmanagerin einspannen, indem sie, wenn auch in bester Absicht, „ein eigenes Problemlösungspotential [...] suggerieren, ohne der eigenen Begrenztheit inne zu werden“ (ebd.: 13).

setzt und nach der positiven Sprengkraft dieses Konzepts gefragt (vgl. Zander 2011).

Zu den wichtigsten Studien der entwicklungspsychologischen Resilienzforschung gehört die Kauai-Studie von Werner und Smith (1982) aus den 1950er Jahren, die zugleich den Auftakt der Resilienzforschung bildet. In dieser ersten Längsschnittuntersuchung wurden 698 Kinder der hawaiianischen Inselgruppe über vierzig Jahre regelmäßig untersucht. Der damals aufsehenerregende Befund war, dass ein Drittel der Teilnehmer*innen trotz Risikofaktoren wie Armut, geistiger Erkrankung eines Elternteils, Alkoholismus, Kindesmissbrauch oder Scheidung der Eltern über Fähigkeiten verfügte, sogenannte protektive Faktoren, die ihnen eine positive Entwicklung ermöglichten. Folgestudien haben das Zusammenspiel von Risikofaktoren und protektiven Faktoren, die nun intensiv gesucht wurden, weiter ausdifferenziert und die Kontextvariabilität, Situationsabhängigkeit und Multidimensionalität von Vulnerabilitätsrisiken und protektiven Faktoren betont. Ging es in einer frühen Phase der Forschung im Sinne eines „bounce back“ um schnellstmögliche Erholung nach Krisen- und Katastrophenerfahrungen und die Herstellung eines stabilen Gleichgewichts, wurde Resilienz seit den 2000er Jahren als dynamischer Prozess der Anpassung an unsichere Umwelten refiguriert und auf soziale Kontexte und Beziehungen ausgeweitet. In dieser Breite wird Resilienz zu einer Form gesellschaftlicher Selbstbeschreibung und zugleich als ein reflexiver Forschungsstil markiert, der sich selbst „als eine Perspektive auf gesellschaftliche Prozesse versteht“ (Endreß/Maurer 2015: 42). Damit erscheint es auch nicht weiter hinderlich, dass die Anpassung des Konzepts an veränderte Umweltbedingungen dazu geführt hat, dass es bis heute keine konsensfähige Arbeitsdefinition gibt (vgl. Opp 2017). Strategien zur Stärkung von Resilienz werden dessen ungeachtet zahlreich vermittelt: von frühkindlicher Bildung (vgl. Wyrobnik 2016) über die Lebensspanne (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020) bis hin zum Studium (vgl. Hofmann et al. 2021). Auf die zahllosen Forschungsbeiträge kann aufgrund des breit geführten Diskurses um Resilienz kaum verwiesen werden.

Welche theoretischen Probleme und Unschärfen das Resilienzkonzept nicht nur für pädagogische Kontexte aufweist, darauf hat etwa Thomas von Freyberg (2011) hingewiesen. Was grundsätzlich fehle, sei ein intensiveres Hinterfragen der eigenen normativen Prämissen und Normalitätsannahmen, weswegen klassen-, geschlechts- und kulturspezifische Unterschiede nicht ausreichend berücksichtigt und „nicht ausgewiesene normative Setzungen über ‚gelungene‘ oder ‚gesunde‘ bzw. ‚misslungene‘ oder ‚entgleiste‘ Entwicklungen“ (ebd.: 223) vorgenommen würden. Das Konzept biete nicht nur offene Flanken, sondern führe dazu, dass diejenigen einen weiteren sozialen

Ausschluss erführen, die nicht von den Angeboten der Resilienzförderung profitierten.²

Resilienzchancen und Vulnerabilitätsrisiken sind in der Regel sehr ungleich verteilt. Und obwohl die politische und ökonomische Dimension von Armutslagen durch Forschung und Theorie hinreichend belegt ist, mutet es zynisch an, dass Gruppen, die einem besonderen Armutrisiko ausgesetzt sind, zu den ersten Adressat*innen von Resilienzprogrammen werden. Vielleicht ist es deswegen zutreffend, wenn Eva Borst in dem Konzept eher eine „*Erziehung zur Leidensfähigkeit*“ und eine „*Erziehung zur Härte*“ (2015) sieht, die im Zeichen einer neoliberalen Konkurrenz- und Wettbewerbslogik stehen. Trotzdem gibt es Kolleg*innen, die eine Zielausweisung pädagogischen Handelns einfordern. Allemaal wünschenswert ist es, im professionellen Umgang mit der jeweiligen Klientel Strategien zu vermitteln, die Gefühle von Ohnmacht und Depression nicht die Oberhand gewinnen und zu einer realistischen Einschätzung der eigenen *agency* gelangen lassen. Problematisch sind allerdings Unverwundbarkeitsphantasien, wie sie im Titel von Werner und Smith, *Vulnerable but invincible* (1982), anklingen. Der Resilienz-begriff ist in dieser Hinsicht überdeterminiert und wird andererseits unterkomplex zur Beschreibung von Lösungsstrategien verwendet. Das führt dazu, dass er leichtfertig auch für institutionelle Programmatiken aufgegriffen wird.

Staatliche Steuerungsversuche, Sicherheit zu gewährleisten, aber auch Sicherheitsnarrative zu bedienen, können nach Anke Wischmann ebenso als Entwicklung hin zu einer „neoliberalen Public Pedagogy“ (2019) verstanden werden. Deren Kennzeichen ist es, durch eine Pädagogisierung öffentlicher Diskurse Druck auf traditionelle Institutionen der Bildung auszuüben, womit nebenbei widerständige Subjekte in die Spur gebracht werden sollen (vgl. ebd.: 192). Noch nicht resilient zu sein in einer auf Problemlösungen fokussierten Gesellschaft, lässt sich auf diese Weise als zu bearbeitendes Problem diskursivieren, in dem Ausschlüsse erzeugt, Formen der Prekarisierung fortgesetzt und sozialökonomische Verhältnisse festgeschrieben werden.

In dem vermeintlichen Modebegriff präsentiert sich nicht nur ein Zeitgeist, sondern er stellt auch einen kollektiven Imaginationshaushalt zur Verfügung, der in einer Logik der Preparedness, des Bereitseins – in einer Art paradoxer Optimierung aufgeht (vgl. Bröckling 2021). Bröckling kommt zu dem Schluss, dass die Anforderungen an Effizienz und Leistungssteigerung zwar nicht verschwunden sind, jedoch unter veränderten Vorzeichen verhandelt werden. Nicht mehr die Ausschöpfung aller Ressourcen, sondern der

2 In vielen pädagogischen Kontexten wird Resilienz mittlerweile genutzt, um mit ihr unter Anwendung professioneller Deutungsschemata der Diagnostik, Therapie, Beratung und Bildung zu arbeiten. Über die letzten Jahrzehnte haben immer mehr Menschen Therapie-, Beratungs-, Selbsterfahrungs- und Selbstmanagementangebote in Anspruch genommen, in denen sie entsprechende Reflexionstechniken einüben können. Seit einiger Zeit lässt sich deswegen eine Ausweitung der Selbstthematisierungskultur verzeichnen (vgl. Burkart 2006).

intelligente Umgang mit (eigenen) knappen Ressourcen wird zur Maxime einer neuen Regierungsweise, wie der folgende Abschnitt zeigt.

3 Ein neuer Modus der Gouvernamentalität

Eine umfassende Definition von Resilienz zu erarbeiten, die sich auf institutionell-organisatorische Strukturen wie auf verschiedene Bevölkerungsgruppen gleichermaßen beziehen lässt, wird durch eine notorische Unschärfe dieses Konzepts konterkariert. Versuche einer umfassenden Anwendung des Konzepts auf das Bildungssystem befremden eher (vgl. vbw 2022). Die vor allem pädagogischen und sozialpsychologischen Bemühungen, dem Begriff nachträglich einen heuristischen Wert beizumessen, stehen im Kontrast zu einer dekonstruktiven Lektüre des Konzepts im Sinne von Foucaults Gouvernamentalitätsbegriff. Demnach ist im politischen Feld zu beobachten, wie Resilienz neben dem Präventionsbegriff als „Regierungs-Programm“ in unterschiedlichen Varianten in Policy-Dokumenten auftaucht und als spezifische Form der Politikgestaltung länderübergreifend austariert wird. Joseph kann in seinem internationalen Vergleich zeigen, dass im westeuropäischen Raum, auch in Deutschland, solche Programme die Vorstellung eines stabilen und starken Staates betonen, wohingegen im US-amerikanischen Raum nach wie vor Individuen stärker adressiert werden (vgl. Joseph 2018).

Zu beobachten ist eine Verschiebung von einer aufgabenbezogenen zu einer anspruchsbezogenen Haltung staatlicher Politik. Hinter der Aufbereitung und Verknüpfung von Resilienz mit disruptiven gesellschaftlichen Ereignissen steht, wie diese in Zukunft gedeutet und verhandelt werden sollen. Ähnlich wie bei der Prävention, die „heute interveniert, damit morgen die befürchteten Schäden nicht eintreten, will Resilienzförderung heute dazu befähigen, die möglicherweise morgen eintretenden Schäden besser zu bewältigen“ (Bröckling 2017a). Andreas Reckwitz bezeichnet diesen Modus des Regierens als eine „Politik des Negativen“ (2021). Dabei präsentiert sich der gouvernementale Interventionsmodus als neuer politischer Realismus, als Entzauberung naiver Fortschrittsideale der (Spät-)Moderne. Resilienz soll helfen, Ordnung in eine komplexe, vielfältig differenzierte und mitunter unübersichtliche Welt zu bringen. Dieses Reaktionsmuster steht einerseits im Zeichen der Risikogesellschaft (vgl. Beck 1986), andererseits im Zeichen eines schwächer werdenden Sozialstaats, einer „neuen Unübersichtlichkeit“ (Habermas 1985). Gemeint war in Anlehnung an den Historiker Reinhard Koselleck die „Erschöpfung utopischer Energien“ (ebd.: 144) des zeithistorischen Bewusstseins im politisch-ideologischen Steuerungskomplex. Für Habermas lag der Verlust utopischen Denkens in der schwindenden Überzeugungskraft der arbeitgesellschaftlichen Utopie und der damit verbunde-

nen Abwendung Intellektueller von emanzipatorischen Ansprüchen gegenüber der kapitalistischen Produktionssphäre (vgl. ebd.: 146f.). Nicht nur ist seitdem die Figur des Intellektuellen in die Krise geraten, es fehlen auch prominente Gegendiskurse zu solchen von Staaten genutzten Selbstbeschreibungs- und Selbstverständigungskonzepten. Andreas Chandler (2014) hat darauf hingewiesen, dass die Politik mit dem Resilienzparadigma zu einem veränderten Nachdenken über sich selbst gelangt. Im Gegensatz zu einer marktzentrierten Regierungsweise fokussieren sich politische Interventions- und Unterlassungsstrategien darauf, Komplexität in die staatliche Vernunft hineinzubringen, indem schwer zu durchschauende Zusammenhänge als ein *ontologisches* und nicht als ein *epistemologisches* Problem angesehen werden. Im Modus der Resilienz werden gesellschaftliche Rahmenbedingungen wie soziale Ungleichheit, Exklusion bestimmter Bevölkerungsgruppen oder ökologisches Versagen dekonfliktualisiert – und was besonders widersprüchlich anmutet: Durch eine Politik der Resilienz wird diese zugleich entpolitisiert.

Das Resilienzdenken besagt, dass ein Scheitern der Politik in Wirklichkeit „kein Scheitern der Politik“ ist, sondern eine Lernmöglichkeit im Hinblick auf den systemischen Prozess unbeabsichtigter Folgen und Nebeneffekte in einer komplexen Welt, in der das Scheitern es den politischen Entscheidungsträgern ermöglicht, aus der Offenlegung dieser konkreten und entstehenden Zusammenhänge zu lernen. (Ebd.: 57, Übersetzung E. G.)

Wie alle Selbstimperative einer gouvernementalen Intervention fragt Resilienz nicht, was zu tun nötig ist, sondern wie ich das, was getan werden soll, auch bestmöglich tun kann. Als Selbstdeutung wird ein „immer schon“ mit einem „erst noch“ kurzgeschlossen. „Das resiliente Selbst bewährt sich im Futur II: Ob jemand ausreichend widerstands- und anpassungsfähig ist, weiß man immer erst im Nachhinein, wenn er oder sie es gewesen sein wird“ (Bröckling 2017a: 134). Grundsätzlich wird ein als schwach imaginiertes Subjekt angerufen, zum starken Subjekt zu werden. Dies erzeugt ein für Regierungs- und Subjektivierungsprogramme typisches Kraftfeld, in dem Autonomie, Selbstbestimmung und Eigenverantwortung erfahren und mit dem gleichzeitig Denk- und Handlungsmuster gelenkt und genormt werden sollen.

Solche Analysen spielen auch in medientheoretischen Forschungen eine Rolle. Arbeiten zu kybernetischer Regierungsrationalität weisen darauf hin, dass das Konzept der Resilienz ein banales Menschenbild transportiert, das bereits in den 1970er Jahren mit technokratischen Steuerungsauffassungen einherging (vgl. Donner/Allert 2022: 165ff.). Der „nationale Wettbewerbsstaat“ (Hirsch 1995), der über Responsibilisierungen und Appelle seine Bürgersubjekte zur Selbstdisziplinierung und Optimierung anhält, erweitert sich demnach mittels einer digital vernetzten Sicherheits- und Planungsarchitektur. Resilienz kreuzt sich dabei mit potenziell autoritären Politiken und „wird zu einer ‚Sicherheitstechnologie‘ angesichts von zunehmenden Unberechenbarkeiten, die in subjektivierungstheoretischer Hinsicht mit dem geradezu

überlebensnotwendigen Imperativ zur Adaption an und zur Internalisierung von diesen umweltlichen Unsicherheiten einhergeht“ (Donner/Allert 2022: 168).

Besonders aufschlussreich ist in dieser Perspektive Stefanie Graefes Auseinandersetzung mit dem Thema Resilienz. Auch ihr geht es um eine Kritik an dem Konzept als gesellschaftlichem Bearbeitungsmuster. Resilienz stellt demnach ein Dispositiv im Krisenkapitalismus dar und damit auch eine strategische Antwort auf die genuin pädagogische Frage nach dem autonomen Subjekt. Graefe stellt heraus, dass Menschen nicht mehr als selbstbestimmte, mündige Subjekte, sondern zunehmend als *Systemsubjekte* adressiert werden: Die Realisierung von Autonomie wird unter den Bedingungen einer komplexen und krisenhaften Alltagswirklichkeit zu einem Diskurs der Selbstorganisation in Eigenverantwortung umgemünzt. Dabei zeigen sich starke Parallelen zum Typ des Unternehmers. Es geht darum, „die ‚Eigendynamik der Bedingungen‘ [...], denen sie ausgesetzt sind, als die entscheidende Bedingung ihrer eigenen Autonomie anzuerkennen“ (Graefe 2019: 92).

Ein solches Autonomieverständnis erweist sich als anschlussfähig an Termini wie Selbststeuerung, Selbstkontrolle, Kompetenzorientierung oder selbstorganisiertes Lernen. Damit einhergehende Anforderungen an Subjekte lassen sich mit den Funktionsweisen von Institutionen und Organisationen verbinden, die diese Konzepte regulativ und motivational in Anspruch nehmen. Es kommt dann darauf an, die jeweiligen Akzentsetzungen feiner zu unterscheiden und das je spezifische Selbstführungsmoment eines Krisendiskurses zu kontextualisieren: „Resilienz als Denk- und Handlungsstil kommt überall dort zum Zug, wo die Anpassung von Menschen und Institutionen an unvermeidliche Krisensituationen und die Chancen, die sich daraus ergeben, betont werden.“ (Graefe 2021: 112) Autonomie gilt nicht länger dem Streben nach einem besseren Leben, sie handelt nicht mehr vom Ziel emanzipatorischer Kämpfe, sondern ist pragmatische Maxime eines immer wieder herzustellenen Gleichgewichtszustandes geworden. Damit verweist Graefe auf den ambivalenten Diskurs zum Autonomiebegriff in der Arbeitswelt, wo er als Deutungsfigur in das neoliberale Programm der Menschenführung übernommen wurde (vgl. Graefe 2019: 163, mit Rekurs auf Boltanski/Chiapello 2006). Die Annahme, dass sich unter der Herstellung von Resilienz Autonomie erzeuge, verstellt jedoch den Blick für Institutionalisierungen und Diskursivierungen biographischer Formate.

Gouvernementalitätsanalysen kommen dann an ihre Grenze, wenn die Effekte des Resilienzdiskurses auch empirisch eingeholt werden sollen, da in der Regel institutionelle und lebensweltliche Übersetzungsverhältnisse zu kurz kommen. Sie sagen nichts darüber aus, wie Menschen wechselnden Anforderungen auf der Mikro- und Mesoebene begegnen und wie sie sich aktiv und reflexiv mit ihrer Umwelt auseinandersetzen. Gouvernementalitätsanalysen sind, wie Eva Illouz mit Bezug auf Wirkungen therapeutischer Dis-

kurse konstatiert, durch irreparable Mängel in den Denkweisen gekennzeichnet, insofern sie nicht danach fragen, „warum Akteure Bedeutungen oftmals tief verpflichtet sind, ja von ihnen in Beschlag genommen werden; und sie unterscheiden nicht zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Sphären, [womit] sie am Ende die Komplexität des Sozialen einebnen“ (Illouz 2009/2020: 14). Es kann sich somit als ergiebig erweisen, die zunehmende Bedeutung des Krisen- und Resilienzdiskurses auch biographietheoretisch einzuordnen.

4 Krisenthematisierungen als Treiber biographischer Konstruktionen

Die Jahrestagung der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung unter dem Titel „Krisenthematisierungen in der qualitativen Bildungsforschung – Krise der Differenz(en) – Differenz(en) der Krise?“ hat danach gefragt, wie sich reflexive Auseinandersetzungen mit der Bedeutung von Krisen für die Bildungs- und Biographieforschung vornehmen lassen. Dem Heilsamen und Therapeutischen, das sich mit dem Resilienz-Dispositiv verbindet, weiterhin in kritischer Absicht zugewendet, lässt sich fragen, was es bedeutet, wenn Resilienz für die biographische Arbeit an Aufmerksamkeit gewinnt.

Die Arbeiten von Bettina Dausien (2013) und Andreas Hanses (2018) bieten hierfür anregende Einsätze, da es ihnen um eine Verknüpfung sozial- und erziehungswissenschaftlicher Zugangsweisen mit „biographischem Wissen“ (Dausien/Hanses 2017) geht. Sie greifen die an Foucault orientierten Arbeiten auf und richten sich gegen eine Forschung, die einem individualisierten Biographiekonzept Vorschub leistet, indem Biographie verstanden wird als „ein ‚soziales Orientierungsmuster‘ [...], das von gesellschaftlichen Institutionen ebenso wie von den handelnden Individuen genutzt wird, um Sinn zu generieren“ (ebd.: 177).

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass der Institutionenbegriff facettenreich ist und für die Bedeutung biographischer Forschung weiter ausgeführt werden muss. Obwohl der Institutionenbegriff häufig im wissenschaftlichen Feld Verwendung findet, plagt ihn eine grundsätzliche Konturlosigkeit (vgl. Engel 2020). Diese resultiert aus einer doppelten Verwendungsweise: Mit Institutionen werden einerseits (staatliche) Einrichtungen wie Schule, Universität, Ämter etc. bezeichnet, andererseits verweist der Begriff auf normative Regelsysteme, die individuelle und kollektive Prozesse des Zusammenlebens strukturieren (vgl. ebd.). Die Familie, das Grundgesetz oder Märkte sind Beispiele dafür, wie abstrakte Vorstellungen und Erwartungen über das menschliche Zusammenleben in feste, normativ erwartbare Verhal-

tensregeln übersetzt werden und das Leben dadurch eingerichtet, geordnet und verwaltet wird. Prozesse der Institutionalisierung übersetzen sich in wechselseitig erwartbare Handlungen. Selbst die Imagination solch erwartbarer Handlungen und Verhaltensregeln entlastet Personen beträchtlich von Spannungen, wenn sie versuchen, Erlebnisse und habitualisierte Handlungen mit gesellschaftlichen Anforderungen in einen biographischen Zusammenhang einzufügen, wie ich es mit Blick auf Studienbiographien aufgezeigt habe (vgl. Gädeke 2023: 196–266). Die Universität und mit ihr das Studium als biographischer Lebensabschnitt sind stets durch einen doppelten Institutionalisierungseffekt gekennzeichnet. Sie haben einen biographisch strukturierenden Effekt, wie auch die Institution als organisationales Gebilde Räume schafft, in denen Erwartungen an das gemeinsame Zusammenleben geformt, stabilisiert oder möglicherweise transformiert werden. Innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Forschungsfeldes kann der begriffsanalytische Rahmen Institution zur besseren Unterscheidung in die Organisationsforschung eingebettet werden, womit Einrichtungen mehr als Organisationen bzw. über die Beschreibung organisationaler Rahmungen gefasst werden. Göhlich und Engel fassen das Verhältnis wie folgt:

So sind Organisationen Räume, in denen Institutionen wirksam und angeeignet werden, in der Aneignung – dem Prozess der Institutionalisierung – aber zugleich übersetzt und ggf. überwunden werden können. In diesem Sinne fungieren Organisationen als Scharnierstelle der Koordination menschlicher Akteure und institutioneller Vorgaben (überindividueller Verhaltensmuster, Normen, Gepflogenheiten, Gewohnheiten etc.). (Engel 2020: 558)

Biographien sind dabei, wieder Hanses und Dausien folgend, selbst als Vergesellschaftungs- und Institutionalisierungseffekte zu begreifen, in denen eigensinnige Sinnsetzungsprozesse immer schon mit organisationalen Räumen und gesellschaftlichen Diskursen verschränkt sind.

Die Doppelperspektive von Individualisierung und Institutionalisierung wurde seit Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre prominent mit der These einer veränderten „Institutionalisierung des Lebenslaufs“ diskutiert, von der Martin Kohli zwei Jahrzehnte später sagt, dass die Anzeichen einer Krise des institutionalisierten Lebenslaufs sich durch Prozesse der Destandardisierung und Deregulierung verschärfen (vgl. Kohli 2003: 532). Kohlis Überlegungen lassen sich so zusammenfassen: Der noch in den 1960er Jahren wesentlich durch die Familienbiographie und die Erwerbsarbeit vorgezeichnete (Normal-)Lebenslauf wird im Zuge sozialstaatlicher Deregulierungen *reflexiv*, d.h. gesellschaftliche Prozesse, Umbrüche und Krisen sind seitdem vom Individuum selbst zu ordnen und mit Sinn auszustatten. Der für den Lebenslauf verlässliche Zeithorizont ineinandergreifender und erwartbarer Lebensabschnitte ist aufgebrochen. Übergangsphasen zwischen dem Bildungs-, dem Erwerbs- und dem Rentensystem werden länger und institutionelle Pfade diffuser, was den Individuen eine aktive Gestaltung der eigenen Biographie abverlangt (vgl. ebd.: 537).

In diesem Kontext sind Ulrich Becks (1986) Arbeiten über reflexive Moderne breit rezipiert worden.³ Nach Beck werden durch die Erschöpfung kollektiver Sinnquellen, die Freisetzung aus sozialen Lebenslagen und die Pluralisierung von Lebensformen dem Individuum eigene, selbstverantwortliche Entscheidungen und Lebensführungsstrategien abverlangt. Diese sind grundsätzlich durch Unsicherheiten oder externe Risiken herausgefordert. Becks These von der „Risikogesellschaft“ betont dieses Moment von Lebensläufen und Biographien im Umgang mit Unsicherheiten nachdrücklich.

Resilienz soll einen Modus des Umgangs mit diesen Unwägbarkeiten in der Lebensführung vermitteln. Nie geht es darum zu fragen, wie einzelne Einrichtungen, Schulen, Universitäten oder die Bedingungen für Erwerbsarbeit alternativ gestaltet sein könnten und wie man strukturellen Problemen an der Wurzel begegnet. Organisatorische Unstimmigkeiten, soziale Ungleichheiten, aber auch alternative institutionelle Deutungsweisen (wie die Idee der Bildung) werden auf diese Weise eingeebnet und mit einem positiven Weltdeutungshorizont übermalt. Die individuelle Entwurfsstruktur liegt dabei, so Beck mit Rekurs auf Habermas und Luhmann, quer zu den gesellschaftlich ausdifferenzierten Teilsystemen und Lebenswelten und führt zur „biographischen Auflösung von Systemwidersprüchen“ (ebd.: 218).

In subjektivierungstheoretischer Lesart gehen dabei gesellschaftliche Handlungsfreiheit und individueller Gestaltungszwang Hand in Hand, womit sich das Individuum im Nachdenken und Entwerfen der eigenen Biographie handhabbar macht, diszipliniert und der Selbstkontrolle unterwirft. Biographieplanung und -organisation ist selbst zu einem Modus der Reintegration und Kontrolle der entstehenden Individuallagen geworden, so eine zentrale These Becks (vgl. ebd.: 209), der diesen Befund als das „widersprüchliche Doppelgesicht *institutionenabhängiger Individuallagen*“ (ebd.: 210, Herv. i. Orig.) bezeichnet:

Die freigesetzten Individuen werden arbeitsmarktabhängig und *deshalb* bildungsabhängig, konsumabhängig, abhängig von sozialrechtlichen Regelungen und Versorgungen, von Verkehrsplanungen, Konsumangeboten, Möglichkeiten und Moden in der medizinischen, psychologischen und pädagogischen Beratung und Betreuung. (Ebd., Herv. i. Orig.)

Die Konstruktion einer individuellen Biographie ist, das sollte mit Kohli und Beck herausgestellt werden, an Formen ihrer institutionellen Bearbeitung gebunden. Sie ist in der Tat abhängig von Wohlfahrts-, Bildungs- und Arbeitsmarktstrukturen. Nicht zuletzt die veränderten Anforderungen an die Arbeitswelt, die Beschäftigung mit sich selbst, die Zuschreibung der Verantwortung, das eigene Leben erfolgreich zu führen, Interessen und Bedürfnisse

3 Wie Dausien (vgl. 2017: 89) anmerkt, ist Becks These der gleichzeitigen Individualisierung und Institutionalisierung des Lebenslaufs in den 1980er und 1990er Jahren zwar breit diskutiert worden. Gerade im erziehungswissenschaftlichen Feld wurde aber in der Folge das Moment der Individualisierung betont, was zur verkürzten Rezeption von Becks Arbeiten beitrug.

in den jeweiligen Lebensphasen und an ihren Übergängen identifizieren und thematisieren zu müssen, befördern bestimmte Selbstverhältnisse und Selbstthematisierungen (vgl. Hahn 1988), die zum Zwecke der Fremddeutung genutzt werden können.

Alois Hahn hat diese kulturell dominanten Selbstthematisierungsprozesse als „Biographiegeneratoren“ bestimmt, zu denen er die Beichte, die Autobiographie und die Psychoanalyse zählt. Als kulturell akzeptierte, vorstrukturierte Formate regen sie Prozesse der Selbstreflexion, der Kommunikation und der Präsentation biographischen Wissens an (vgl. Dausien/Hanes 2017: 178). Biographiegeneratoren können überdies eine politische Grundlage haben. Dazu zählt etwa eine Politik lebenslangen Lernens, die vor dem Hintergrund der diagnostizierten Wissensgesellschaft einen spezifischen Steuerungs- und Integrationsanspruch an die Subjekte stellt. Es ändert sich damit jeweils der Modus von Teilhabe durch Bildung, der, wie Dausien (2017) darlegt, selbst durch die gelungene, „intensivierte“ (ebd.) Herstellung der eigenen Bildungsbiographie erfolgt. Das gilt nach Hanes (2018) insbesondere in professionellen Kontexten, die mit legitimiertem Fachwissen und Problembearbeitungsstrategien an der Biographiebearbeitung wesentlich mitwirken und ihrerseits auf diskursive Wissensbestände zurückgreifen. Gleichzeitig müsse es darum gehen, den komplexen Relationen von Biographie und Institution Rechnung zu tragen, die durch gesellschaftliche Diskurse entscheidend mitproduziert werden (vgl. ebd.: 382). Biographiegeneratoren werden nicht nur politisch justifiziert, in professionellen Handlungskontexten vermittelt und eingeübt, sondern zugleich medial und kulturell produziert.

Illouz und Graefe haben dafür in ihren Studien herausgearbeitet, wie in der kapitalistischen Produktions- und Vermarktungssphäre die feuilletonische Rätegeberliteratur, Talkshows und Autobiographien prominenter Persönlichkeiten den Narrativen von Stress, Sorge, Burn-out und Depression viel Aufmerksamkeit schenken. Paradox genug ist die mit Foucault gewonnene Einsicht, dass die Zunahme individueller Handlungsspielräume zugleich ein Grund für die Erschöpfung der Subjekte sei *und* ein Einfallstor für Resilienz bilde. Pointiert zeigen die Autorinnen, wie durch solche kulturellen Formate die Beichte in der Spätmoderne nicht zuletzt durch den popkulturellen Siegeszug der Psychoanalyse zum therapeutischen Geständnis eines sich erschöpfenden Selbst geworden ist. Das zeitigt Konsequenzen in der Art und Weise, wie über das Selbst gesprochen wird, nach dessen krisenhaftem Veränderungsprozess auch in der Biographieforschung gefragt wird. Nach Graefe lässt sich das allgemeine öffentliche Sprechen über ein Phänomen wie Resilienz am besten verstehen, wenn man es als „eine Form der Problematisierung des Verhältnisses von Subjektivität, Arbeit und Gesundheit“ (ebd.: 45f.) im Krisenkapitalismus in den Blick nimmt. Krisendiskurse, als organisierende Dispositive verstanden, öffnen dabei die Tür für das Fraglichwerden bislang gültiger Sozialformen und Sozialcharaktere, mit denen biographische

Gestaltungsversuche plausibilisiert werden können. Zu fragen wäre, welche öffentlichkeitswirksamen Formen der Strukturierung und Normierung von Erwartungen, des Nachdenkens und Sprechens über sich selbst und durch Selbstbeobachtung biographisch eingeübt, trainiert und vorangetrieben werden. Resilienz als sozial relevante Form der Wissensproduktion schickt sich an, ein Bewusstsein für den Umgang mit Unsicherheit zu schaffen.

Mit Krisennarrativen, die auf die Herstellung und Steuerung gesellschaftlicher Normalität zielen, ist allerdings nicht zu erfassen, was das Eigensinnige in biographischen Konstruktionen ausmacht. Peter Alheit und Bettina Dausien (2000) haben hierfür Kohlis Begriff der Biographizität näher bestimmt und in der Folge weiter ausgearbeitet. Gemeint ist „die prinzipielle Fähigkeit, Anstöße von außen auf eigensinnige Weise zur Selbstentfaltung zu nutzen, also (in einem ganz und gar ‚unpädagogischen‘ Sinn) auf eine nur uns selbst verfügbare Weise zu lernen“ (Alheit 2010: 240). Bezeichnet wird ein Potenzial, die Arbeit an der eigenen Biographie mit eigenwilligen Interpretationen und Handlungsformen zu verbinden. Zugegeben, der Resilienzbegriff zeigt sich selbst noch mit einer solchen Definition als kompatibel, nach der Praktiken des Widerstands und der Subversion von Machtstrukturen in Institutionen zum Gegenstand werden könnten. Zu klären wäre allerdings, was (wiederum normativ) jeweils als subversiv und widerständig gelten soll.⁴

An anderer Stelle habe ich mit Bezug auf die Universität und die Wissensbildungen und Orientierungsprobleme von Studierenden argumentiert, dass Phänomenen wie Stress, Angst, Leistungsdruck, Erschöpfung etc. und den daran gebundenen Diskursen, Dispositiven und Subjektivierungsstrategien nur etwas entgegengesetzt werden kann, wenn Bedeutungsfelder und biographische Interpretationshorizonte in organisationalen Zwischenräumen gemeinsam ausgeschöpft werden und damit in gewisser Weise an die Eigendynamik der Biographizität anknüpfen (vgl. Gädeke i.E.). Noch einmal mit Foucault argumentiert, ließe sich der unwirklichen Utopie der Resilienz die Heterotopie „andere[r] Räume“ (1992) entgegenhalten. Als räumlich abgegrenzte Gegenwelten zu institutionellen Machtstrukturen und Hierarchien existieren sie nicht unabhängig davon. Es handelt sich vielmehr um soziale Möglichkeitsräume bzw. Bildungsräume, die das Abweichende und Heterogene in sich aufnehmen, die das biographische Handlungspotenzial aus verschiedenen Perspektiven ernst nehmen, indem sie widersprechende Funktionen und Bedeutungen der Lebensführung ins Bewusstsein rufen und in Bezug zu gesellschaftlichen Wirklichkeiten setzen. Bedeutungszuschreibungen vollziehen sich nicht unabhängig von den Beteiligten, sodass auch die in der Biographieforschung gestellte Frage nach Bedingungen und Möglichkeiten

4 Der Wunsch, solche Handlungspraktiken zu rekonstruieren, dient meines Erachtens oft als Projektionsfläche eigener impliziter Forschungsannahmen, ohne Gründe und Begründungen möglicher Subversion und möglichen Widerstands systematisch nachvollziehbar zu machen. Kein Wunder also, dass Resilienz als eine solche Praktik lesbar ist.

von Bildungsprozessen (in Bildungsinstitutionen) nur in der gemeinsamen, interaktiv hervorgebrachten Interpretation sinnhaft beantwortet werden kann. Heterotopien sind in diesem Sinne Zwischenwelten, und sie gehen nicht unbedingt mit der Norm biographischer Kontinuität konform.

5 Für einen anderen Umgang mit Resilienz in der Bildungs- und Biographieforschung

Das problematische Bündnis von biographischer Arbeit (Biographisierung) und Diskursivierungsstrategien wie Resilienz liegt im Verdrängen der Abhängigkeit von staatlichen Einrichtungen und dadurch institutionalisierten Lebensformen, die ihrerseits seit der Auflösung des Fordismus in der Krise stecken. Sozial segregierte – und segregierende – Schulen, anonyme Massenuniversitäten, Berufsfindungsphasen sowie die darin eingelagerten Übergänge erzeugen vielfältige Herausforderungen, bei denen das Subjekt dazu angehalten ist, diese Probleme zunächst zu identifizieren, um davon ausgehend spezifische individuelle Lösungsstrategien zu entwickeln. Orientierungsangebote und Lebensführungsstrategien werden auf diese Weise für biographische Skripte zur Verfügung gestellt. Weil die erfolgreiche Bewältigung institutioneller Anforderungen an Bedeutung gewonnen hat und ein Scheitern drastische Folgen für die Konstruktion der eigenen Biographie nach sich zieht, ist einem trivialen Denk- und Reflexionsangebot wie Resilienz grundsätzlich skeptisch zu begegnen. Resilienz wird nicht nur massenmedial als Gewöhnung an die Krise in Szene gesetzt – längst zirkuliert sie auch in akademischen Diskursen und fließt in den alltäglichen Sprachgebrauch von Therapeut*innen, Pädagog*innen, Politiker*innen und Wissenschaftler*innen ein. Nicht zwingend, wohl aber auf penetrante Weise verharmlost das Resilienzkonzept die strukturellen Anteile, die ungleich verteilte Ressourcen, Interessengegensätze und machtvolle Diskurspositionen am Geschehen haben und die eigentlich auch zur Debatte stehen müssten.

Resilienz, so verdeutlicht eine soziologische Sammelbesprechung verschiedener Werke zum Thema, ist wissenschaftliches Konzept und politischer Auftrag zugleich (geworden), mit der Folge, dass in der Verstrickung von wissenschaftlicher und politischer Agenda die normativen Implikationen, Sichtweisen und Strategien jener Akteure, die über Diskursmacht verfügen und sich für Resilienz aussprechen, nicht ausreichend kritische Beachtung finden (vgl. Böschen et al. 2021). Jede theoretische Positionierung zum Thema Resilienz, ob in pädagogischer, sozialwissenschaftlicher oder ökologischer Verbindung, ist auch eine praktisch-politische Stellungnahme. Die jahrzehntelange wissenschaftliche Beschäftigung mit Resilienz, die Suche nach operationalisierbaren und verlässlichen Kriterien, ist mehr von dem

Glauben getragen, dass Theorie und Forschung in der Lage seien, eine Beihilfe zur Krisenbewältigung zu leisten, als dass die damit verbundenen Gegenwartsdiagnosen im Spiegel erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Theoriebestände kritisch analysiert würden. Wo sich Wissenschaft in dieser Weise, wenn auch in bester Absicht, mit Politik gemein macht, ist sie selbst Trägerin von Ideologien und Fürsprecherin von Autoritäten. Ein individuelles Verstehen, das hilft, Bedingungen der eigenen sozialen und ökonomischen Existenz, gesellschaftliche Macht- und Verteilungskämpfe um Statuspositionen ins Bewusstsein zu rücken, leistet die mit dem Resilienzbezug geführte Problemlösungsdebatte nicht. Im Gegenteil, der zumeist affirmative Umgang mit dem Resilienzversprechen verhindert, dass politisch-ökonomische und soziale Zusammenhänge, aus denen Impulse für die politische Willensbildung und die pädagogische Arbeit in Bildungsinstitutionen kommen könnten, wirklich untersucht und verstanden werden.

Mit Dausien ist deswegen im Rahmen einer sozialwissenschaftlich und machtkritisch informierten Biographieforschung noch einmal zu fragen: „[W]ie gehen konkrete Subjekte in konkreten sozialen Kontexten mit den womöglich neuen Imperativen biographischer Selbst-Konstruktion um?“ (2013: 174). Die Biographieforschung steht mitunter im Verdacht, ein bestimmtes Sprechen über das Selbst zu forcieren, ohne radikale Konsequenzen für ihre eigene Forschung daraus zu ziehen. Der Bildungs- und Biographieforschung ist deshalb ins Stammbuch geschrieben, dass sie misslingende biographische Ordnungsversuche auf nicht unproblematische Weise mit Krisengeschehen in Verbindung bringt. Die Krise als ein für biographische Entwicklungsprozesse natürliches Phänomen wird dann nolens volens und nicht selten medienwirksam zu einer Rhetorik der *Krise als Chance* veredelt.

Biographieforschung ist nicht nur Beobachterin, sondern auch Akteurin und Mittäterin. Sie „schraubt mit“ an der Spirale individueller Reflexionstechniken und Selbst-Modelle. Und sie forciert damit womöglich eine gesellschaftliche Entwicklung, die sie gerade eben noch kritisch kommentiert hat. (Ebd.)

In diesem Sinne ist zu fragen, welches Konzept von Biographie in den unterschiedlichen Forschungsbereichen jeweils zum Einsatz kommt und welche überwunden geglaubten Illusionen eines souveränen Subjekts damit womöglich forschungsseits reaktiviert werden. Es existieren genügend Arbeiten in der Bildungs- und Biographieforschung, die für diesen Zusammenhang sensibel sind, sie müssen hier nicht alle zitiert werden. Nur ein Beispiel zum Abschluss: Erforschen ließe sich, wie es eine reflexive Übergangsforschung (Andresen et al. 2022) vornimmt, wie Institutionen, aber auch die Forschenden selbst über Problemstellungen und Rahmungen, die sie mit biographischen Fragestellungen verknüpfen, in Übergangsdiskurse hineinrufen und wie damit Praktiken der Zugehörigkeit und Differenz erzeugt werden. Eine Biographieforschung, die diesem Verhältnis Rechnung trägt, kann die Frage aufgreifen, wie gesellschaftlich vorhandenes Wissen im Angesicht gegenwärtiger

tiger Krisen(diskurse) für alltagspragmatische Deutungen aufgegriffen werden kann und welche Widersprüche und alternativen Identifizierungsmöglichkeiten dabei eine Rolle spielen könnten. Diskurse müssen, um sich in biographischen Erzählungen niederzuschlagen, institutionell sedimentieren und sich mit den dort herrschenden hegemonialen Ordnungen arrangieren. Erst wenn die Subjekte bestimmten Weltauffassungen zustimmen, wird eine an der eigenen Biographie orientierte Lebensweise möglich. Ob diese aber im Zeichen der Resilienz stehen muss, ist mehr als fragwürdig.

Literatur

- Alheit, Peter (2010): Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In: Griese, Birgit (Hrsg.): *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219–250.
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, Erika M. (Hrsg.): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 257–283.
- Andresen, Sabine/Bauer, Petra/Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2022): Die Gestaltung und Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 68*, S. 15–31.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2006): *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.
- Borst, Eva (2015): Zauberworte der Pädagogik: das Beispiel Resilienz. Ein Essay über die Stilllegung pädagogischer Kritik. In: Bernhard, Armin (Hrsg.): *Pädagogik als konkrete Kritik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 59–80.
- Bösch, Stefan/May, Stefan/Thurn, Roman (2021): Sammelbesprechung. Resilienz: Das freundliche Gesicht von Gesellschaften im Krisenmodus. In: *Soziologische Revue 44* (1), S. 62–72.
- Brand, Ulrich (2009): Die Multiple Krise. Dynamik und Zusammenhang der Krisendimensionen, Anforderungen an politische Institutionen und Chancen progressiver Politik. Heinrich-Böll-Stiftung. https://www.boell.de/sites/default/files/multiple_krisen_u_brand_1.pdf [Zugriff 22.10.2023].
- Bröckling, Ulrich (2017a): Resilienz. Belastbar, flexibel, widerstandsfähig. In: Ders.: *Gute Hirten führen sanft: Über Menschenregierungskünste*. Berlin: Suhrkamp, S. 113–149.
- Bröckling, Ulrich (2017b): *Gute Hirten führen sanft: Über Menschenregierungskünste*. Berlin: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2021): Optimierung, Preparedness, Priorisierung. Soziologische Bemerkungen zu drei Schlüsselbegriffen der Gegenwart. In: Terhart, Henrike/Hofhues, Sandra/Kleinau, Elke (Hrsg.): *Optimierung. Anschlüsse an den 27.*

- Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 217–230.
- Burkart, Günter (Hrsg.) (2006): Die Ausweitung der Bekenntnikultur – neue Formen der Selbstthematization? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Chandler, David (2014): Beyond Neoliberalism: Resilience, the New Art of Governing Complexity. In: Resilience: International Policies, Practices and Discourses 2 (1), S. 47–63.
- Dausien, Bettina (2013): „Biographieforschung“ – Reflexionen zu Anspruch und Wirkung eines sozialwissenschaftlichen Paradigmas. In: Bios 26 (2), S. 163–176.
- Dausien, Bettina (2017): „Bildungsbiographien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–110.
- Dausien, Bettina/Hanses, Andreas (2017): „Biographisches Wissen“ – Erinnerung an ein uneingelöstes Forschungsprogramm. Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF) 18 (2), S. 173–189.
- Demirović, Alex/Düick, Juia/Becker, Florian/Bader, Pauline (2011): VielfachKrise. Im finanzmarktdominierten Kapitalismus. Hamburg: VSA.
- Donner, Martin/Allert, Heidrun (2022): Auf dem Weg zur Cyberpolis. Neue Formen von Gemeinschaft, Selbst und Bildung. Bielefeld: transcript.
- Endreß, Martin/Maurer, Andrea (2015): Resilienz als Perspektive auf gesellschaftliche Prozesse. Auf dem Weg zu einer soziologischen Theorie. In: Dies. (Hrsg.): Resilienz im Sozialen. Theoretische und empirische Analysen. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–56.
- Engel, Nicolas (2020): Institution. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS, S. 549–560.
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1992): Andere Räume. In: Barck, Karlheinz/Gente, Peter/Paris, Heidi (Hrsg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Leipzig: Reclam, S. 34–46.
- Freyberg, Thomas von (2011): Resilienz – mehr als ein problematisches Modewort? In: Zander, Margherita (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219–239.
- Gädeke, Eik (2023): Universität und Studium im Postfordismus. Subjekttheoretische Perspektiven und bildungsbiographische Analysen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gädeke, Eik (im Erscheinen): Bildungsprozesse im Studium: Institutionelle Perspektiven auf einen vernachlässigten Zusammenhang. In: Demmer, Christine/Engel, Juliane/Fuchs, Thorsten/Wischmann, Anke (Hrsg.): Pädagogische Institutionen zwischen Transformation und Tradierung. Zugänge qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich (im Erscheinen).
- Graefe, Stefanie (2019): Resilienz im Krisenkapitalismus: Wider das Lob der Anpassungsfähigkeit. Bielefeld: transcript.
- Graefe, Stefanie (2021): Systemrelevanzen. Zur Biopolitik der Resilienz in Coronazeiten. In: Graefe, Stefanie/Becker, Karina (Hrsg.): Mit Resilienz durch die Krise? Anmerkungen zu einem gefragten Konzept. München: oekom, S. 111–139.
- Habermas, Jürgen (1985): Die neue Unübersichtlichkeit. Kleine politische Schriften V. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Hahn, Alois (1988): Biographie und Lebenslauf. In: Brose, Hanns-Georg/Hildenbrand, Bruno (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91–105.
- Hanses, Andreas (2018): Biographie und Institutionen. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung, 2. korr. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 379–389.
- Hartong, Sigrid/Hermstein, Björn/Höhne, Thomas (Hrsg.) (2018): Ökonomisierung von Schule? Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Hirsch, Joachim (1995): Der nationale Wettbewerbsstaat: Staat, Demokratie und Politik im globalen Kapitalismus. Berlin: Edition ID-Archiv.
- Hofmann, Yvette E./Müller-Hotop, Raphael T./Datzer, Daniela/Razinskas Stefan/Högl, Martin (2021): Belastungserfahrungen im Studium. Wie Hochschulen ihre Studierenden stärken können. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Bd. 43, Nr. 4, S. 76–92.
- Illouz, Eva (2009/2020): Die Errettung der modernen Seele, 6. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Joseph, Jonathan (2018): Varieties of Resilience. Studies in Governmentality. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohli, Martin (2003): Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück und nach vorn. In: Allmendinger, Jutta (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit: Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002, Teil 1 und 2. Opladen: Leske + Budrich, S. 525–545.
- Medico International (Hrsg.) (2017): Fit für die Katastrophe? Kritische Anmerkungen zum Resilienzdiskurs im aktuellen Krisenmanagement. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Opp, Günther (2017): „Trend: Resilienz: Fakt oder Artefakt?“ In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 86 (1), S. 84–87.
- Reckwitz, Andreas (2021): Wir erleben einen Wandel hin zu einer Politik des Negativen. In: Philosophie Magazin 56 (2), S. 50–53.
- Rönnau-Böse, Maike/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2020): Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne, 2., erw. u. aktual. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Salomon, David/Weiß, Edgar (Hrsg.). (2013a): Krisendiskurse. Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Salomon, David/Weiß, Edgar (2013b): Editorial: Krisen und Krisendiskurse. In: Dies.: Krisendiskurse. Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 9–16.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2022): Bildung und Resilienz: Gutachten. Münster: Waxmann.
- Werner, Emmy E./Smith, Ruth (1982): Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth. New York: Adams, Bannister and Cox.
- Wischmann, Anke (2019): Prävention – Preparedness – Resilienz. Strategien einer neoliberalen Public Pedagogy. In: Czejkowska, Agnieszka/Spieker, Susanne (Hrsg.): Innere Sicherheit. Jahrbuch für Pädagogik. Berlin: Peter Lang, S. 185–198.
- Wyrobnik, Irit (Hrsg.) (2016): Wie man ein Kind stärken kann: Ein Handbuch für Kita und Familie, 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Zander, Margherita (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Die Krise der Familie in bildungspolitischen und pädagogischen Programmatiken der neuen Rechten

Christine Thon

1 Einleitung

Es ist keine Seltenheit, dass politische und soziale Bewegungen sich durch eine Skandalisierung von Missständen und die Diagnose von Krisen legitimieren und dass sie ihre Strategien zur Überwindung der jeweiligen Krise unter anderem in pädagogische Programmatiken überführen. Umgekehrt hat Pädagogik dadurch immer wieder neue Impulse bekommen und häufig aufgenommen. So ist beispielsweise die Orientierung an Vielfalt und Geschlechtergerechtigkeit in Erziehung und Bildung, die sich zunehmend etabliert, ohne den Einfluss sozialer Bewegungen – insbesondere von feministischen und queeren Bewegungen und von Aktivismen, die sich gegen Rassismus und Ableismus richten – nur schwer vorstellbar.

Die Skandalisierung von Krisen ist gegenwärtig jedoch gleichermaßen Ausgangspunkt für die Formulierung pädagogischer Programmatiken durch die neue Rechte. Neben den einschlägigen Themen rechter Politik wie Migration und innere Sicherheit finden rechte Bildungspolitik und Pädagogik bislang wenig Beachtung. Im Folgenden wird zu zeigen sein, dass erziehungswissenschaftliche Forschung hier aber durchaus gefordert ist.

In einem ersten Schritt wird nachvollziehbar gemacht, wie in rechten Diskursen eine „Krise der Familie“ skandalisiert wird und wie das in bildungspolitische und pädagogische Programmatiken überführt wird. Hierzu liegen bereits einige aufschlussreiche erziehungswissenschaftliche Analysen rechter pädagogischer Diskurse vor. Doch es gilt hier auch, das Verhältnis zwischen einschlägigen rechten Diskursen und pädagogischen Mainstreamdiskursen in Augenschein zu nehmen. Denn beide stehen nicht unverbunden nebeneinander, und die Art und Weise, in der rechte Pädagogiken auf etablierte pädagogische und bildungspolitische Positionen Bezug nehmen, sagt auch etwas über die Letzteren aus. Das wird besonders gut sichtbar mit einer Herangehensweise, die diskursanalytisch und hegemonietheoretisch sensibilisiert ist. Ein entsprechendes Instrumentarium wird in einem zweiten Schritt kurz vorgestellt. Unter dieser Perspektive wird schließlich an zwei Beispielen analy-

siert, welche diskursiven Strategien der Hegemonialisierung in rechten Verhandlungen einer Krise der Familie und ihrer bildungspolitischen und pädagogischen Konsequenzen zu finden sind.

Vorweggeschickt seien zur Einordnung des Folgenden einige Hinweise zum Begriff der neuen Rechten und zum Zusammenhang zwischen rechter Politik und Pädagogik. Die Bezeichnung „neue Rechte“ ist durchaus unscharf. Sie wird hier benutzt, um einige Aspekte aktueller rechter Politik benennbar zu machen, die für die folgenden Analysen wichtig sind. Einer davon ist, dass es hier um rechte Bewegungen geht, die nicht in erster Linie an den Nationalsozialismus anknüpfen, sondern an völkische Ideologien aus dem Kaiserreich und die sogenannte konservative Revolution während der Weimarer Republik. Dennoch inszenieren diese Bewegungen in ihrem Auftreten ganz betont Modernität und verbinden ihre Kampfansage an eine offene Gesellschaft mit Szenarien einer gesellschaftlichen Entwicklung, die mit dem Nimbus des Alternativen und Progressiven ausgestattet werden (vgl. Bruns/Glösel/Strobl 2017: 82ff.; von Olberg 2020: 249ff.).

Ein Prototyp dafür ist etwa die Identitäre Bewegung (vgl. Bruns/Glösel/Strobl 2018; Goetz/Sedlacek/Winkler 2018; Speit 2018). Sie inszeniert sich als Jugendbewegung und greift Protestformen der neuen sozialen Bewegungen auf – etwa mit Aktionen, die den Stil von Greenpeace kopieren. Inhaltlich vertritt sie das neurechte Programm des sogenannten „Ethnopluralismus“. Dieser sieht eine gesellschaftliche Ordnung vor, in der ethnische Identitäten und Kulturen „rein“ und unvermischt bleiben sollen. Dadurch gelingt es, die Abwehr von „Überfremdung“ mit der Demonstration einer Weltoffenheit zu verbinden, die Fremdes schätzt, solange es auf Distanz gehalten wird. Das untermauert die Frontstellung gegen den sogenannten „Bevölkerungsaustausch“, dem mit einer Rückeroberung eines imaginierten homogenen christlich-abendländischen Kulturraums begegnet werden soll (vgl. Bruns/Glösel/Strobl 2017: 86ff.; von Olberg 2020: 248f.).

Für eine ethnopluralistische und völkische Gesellschaftsordnung, wie neurechte Bewegungen sie anstreben, ist der Garant die Familie. Darüber werden neben Familien- und Geschlechterpolitik ganz explizit auch Pädagogik und Bildung zum Schauplatz diskursiver Kämpfe. Die Familie soll dem Einfluss einer Pädagogik der Geschlechtergerechtigkeit und der sexuellen Vielfalt entzogen werden. Familienleben und Erziehung werden nicht nur zum Gegenstand öffentlichkeitswirksamer Kampagnen (etwa gegen sexuelle Bildung in der Schule) sondern auch der sogenannten „Metapolitik“. Damit wird eine Form der Einflussnahme bezeichnet, die nicht über die Mühlen von Parteipolitik und auf dem Wege demokratischer Verfahren erfolgt, sondern direkt Kultur und Alltag verändern soll (vgl. Bruns/Glösel/Strobl 2017: 85; Meyer 2022: 134). Die „,leise‘ Metapolitik“ meidet die „,öffentliche Bühne der politischen Auseinandersetzung“ und damit auch „,laut‘ inszenierte, populistische Skandale“ (Meyer 2022: 143). Dazu setzen rechte Bewegungen

auf verschiedenen diskursiven Ebenen an, aber auch durch die Herstellung „alternativer“ und die Vereinnahmung bestehender sozialer Kontexte, in denen entsprechende kulturelle Praktiken etabliert werden können. Kontexte von Erziehung und Bildung sind hier zweifellos besonders attraktiv.

2 Die Skandalisierung der Krise der Familie und ihre Überführung in bildungspolitische und pädagogische Programmatiken

Anders als bei Themen wie Migration oder Islam ist es bei pädagogischen und bildungspolitischen Themen nicht unbedingt unmittelbar ersichtlich, wenn sie für eine rechte Mobilisierung genutzt werden. Doch gerade über diese Themen lässt sich Anhänger*innenschaft für rechte Politik generieren. Das funktioniert zunächst vor allem über Kampfansagen gegen Pädagogiken, die emanzipatorisch und an Vielfalt orientiert sind. Dazu finden sich eine ganze Reihe populärer Publikationen rechter Autor*innen wie z.B. Gabriele Kubys (2020) Abrechnungen mit antiautoritärer Pädagogik. Zu derartigen Diskursen liegen bereits einige Analysen vor:

Sabine Andresen (2018) identifiziert in einer Analyse von Texten aus rechtsextremen Magazinen und politischen Dokumenten zwei zentrale Modi der Bedeutungsproduktion. Rechte „Narrative über Kindheit, Familie und Erziehung“ sind, so Andresen, einerseits geprägt von einem Modus der Entlarvung: „Liberale Erziehung“ wird als „irrational, schwach und widersprüchlich“ (ebd.: 767) charakterisiert. Andererseits erfolgt im Modus der Skandalisierung die Konstruktion einer „Gefährdung des deutschen Kindes und der deutschen Kindheit“ (ebd.: 770). Wie eine solche Skandalisierung funktioniert, hat Meike Baader (2019; 2020) für die neurechten Bezugnahmen auf die antiautoritäre Bewegung von 1968 herausgearbeitet. Sie zeigt, inwiefern die Diffamierung dieser Bewegung und insbesondere der antiautoritären Pädagogik für die Etablierung der neuen Rechten konstitutiv ist: „Dieser gemeinsame Bezugsrahmen schafft so etwas wie Identität und Zusammengehörigkeit und bringt Mobilisierungseffekte mit sich“ (Baader 2020: 133). Neurechten Bewegungen gehe es im Wesentlichen um die Re-Stabilisierung autoritärer und autoritativer Ordnungen, die sich gegen eine zunehmende Liberalisierung, Demokratisierung und Pluralisierung richten (vgl. Baader 2020: 131f.). Ausagiert wird das, wie Baader zeigt, maßgeblich auf dem Feld von Pädagogik, und zwar anhand von Kampfbegriffen wie „Umerziehung“, „Frühsexualisierung“ und „Genderideologie“. Als „Umerziehung“ bezeichneten rechte Akteure zunächst die Re-Education-Programme nach dem Zweiten Weltkrieg. Zunächst Kampfbegriff gegen eine Demokratisierung mit den

Mitteln von Bildung, wurde der Begriff ausgeweitet auf Pädagogiken, die der Geschlechtergerechtigkeit und der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt verpflichtet sind (vgl. Baader 2020: 136f.; von Olberg 2020: 250). Deren rechte Lesart besagt, dass eine „Umerziehung“ im Zeichen der „Genderideologie“ naturgegebene Geschlechterordnungen und -identitäten zerstöre und damit die Familie und letztendlich die Nation. Sexualaufklärung wird mit einer „Frühsexualisierung“ identifiziert, die Kindern ihre Unschuld nehme und ihnen psychische Schäden zufüge, indem sie sie mit „naturwidrigen“ Sexualpraktiken konfrontiere (vgl. Baader 2019: 260f.).

Insbesondere die emphatische Bezugnahme auf das Kindeswohl kann Massen mobilisieren, wie Imke Schmicke (2015), Frauke Grenz (2020; 2021) oder Ann-Kathrin Stoltenhoff (2021) an rechten Protesten gegen die Reform des baden-württembergischen Bildungsplans in den Jahren 2013–2016 zeigen. Nach dem Bekanntwerden von Plänen, die „Akzeptanz sexueller Vielfalt“ als Querschnittsperspektive im Bildungsplan zu etablieren, organisierten rechte Bündnisse öffentlichkeitswirksame Protestaktionen, die letztendlich zur Verabschiedung eines neuen Bildungsplans führten, in dem es diese Perspektive nicht gibt. Die Analysen zeigen, dass der Erfolg der rechten Kampagne wesentlich darauf beruhte, die Forderung nach einer Akzeptanz sexueller Vielfalt in ein Instrument einer staatlich verordneten, die kindliche Psyche gefährdenden „Frühsexualisierung“ umzudeuten sowie in einen Angriff auf die heterosexuelle Ehe und die traditionelle Familie als Basis der Gesellschaft. Die Auseinandersetzungen um den baden-württembergischen Bildungsplan sind exemplarisch dafür, wie in rechten Diskursen öffentliche Bildung und die staatliche Regulierung von Bildungsinstitutionen als Bedrohung für eine „natürliche“ generationale Ordnung inszeniert und damit für die Krise der Familie verantwortlich gemacht werden.

Festzuhalten ist also, dass in rechten pädagogischen Diskursen Skandalisierungen dominieren, die der Abwehr einer Demokratisierung von Erziehung und Bildung dienen. Doch inzwischen erschöpfen sich rechte pädagogische Diskurse nicht mehr darin, sondern formulieren eigene bildungspolitische und pädagogische Entwürfe. Sabine Andresen (2018) weist darauf hin, dass es neben der Entlarvung und der Skandalisierung noch weitere Tendenzen in rechten Diskursen über pädagogisch relevante Gegenstände gibt. Sie verzeichnet vor allem eine rechtspopulistische Aneignung sozialpolitischer Themen wie Kinderarmut (vgl. ebd.: 779ff.) und die Formulierung von Erziehungsidealen, die an völkisches Gedankengut und reformpädagogische Ideen von Anfang des 20. Jahrhunderts anknüpfen (vgl. ebd.: 782ff.). Damit kommt Andresen zu dem Schluss: „Die Modi der Entlarvung und Skandalisierung lassen sich weiter ausdifferenzieren und durch einen dritten Modus, den der versprochenen Entschiedenheit und Handlungsfähigkeit, erweitern“ (ebd.: 784).

Wie entsprechende „positive“ Bestimmungen eigener Programmatiken vorgenommen werden, soll im Folgenden an zwei Diskursfragmenten analysiert werden, die einerseits aus dem Feld der Bildungspolitik stammen, andererseits aus dem der Pädagogik. Dabei wird insbesondere der Hinweis von Andresen (vgl. 2018: 784) aufgegriffen, dass die Etablierung rechter Narrative vor allem auch über die Herstellung von diskursiven Anschlüssen funktioniert. Diese Herangehensweise gilt es zunächst diskursanalytisch zuzuspitzen.

3 Hegemonieanalytischer Zugang

Eine hegemonietheoretische Diskursanalyse im Anschluss an Ernesto Laclau und Chantal Mouffe eignet sich bei dem fokussierten Gegenstand nicht nur deshalb besonders gut, weil sie in der Auseinandersetzung mit populistischen Bewegungen entwickelt wurde (vgl. Reckwitz 2006: 340f.), sondern auch, weil intellektuelle neurechte Akteur*innen ihre Aktivitäten ganz explizit als einen Kampf um Hegemonie verstehen (vgl. Bruns/Glösel/Strobl 2017: 86). Bei der kritischen Analyse solcher Kämpfe um Hegemonie ist ein Aspekt besonders aufschlussreich, den z.B. Andreas Reckwitz in seiner Lesart von Laclau betont:

Diese Hegemonien arbeiten nicht nur mit Macht- und Zwangseffekten, sondern auch mit der Attraktivität der hegemonialen Positionen: Hegemonie ist, was einer Mehrheit als erstrebenswert suggeriert wird und damit den Status der kulturellen Alternativlosigkeit gewinnt. (Reckwitz 2012: 70)

Ausgangspunkt der Analyse von Prozessen, in denen solche attraktiven kulturellen Alternativlosigkeiten hergestellt werden, ist bei Laclau und Mouffe ein bestimmtes Diskursverständnis, nämlich von Diskursen als Artikulationen. Laclau und Mouffe gehen davon aus, dass die Bedeutung sprachlicher Elemente aus der Beziehung zu anderen Elementen resultiert. Innerhalb von zunächst offenen und flexiblen Verweisungszusammenhängen kommt es zu temporären Fixierungen von Bedeutungen. Das geschieht durch Artikulationen im Sinne diskursiver Verknüpfung (vgl. Laclau/Mouffe 2006: 141). Im Zuge dessen werden Signifikanten in Äquivalenzketten eingebunden, deren Bestandteile sich gegenseitig fixieren und nach außen hin als zwangsläufig verbunden erscheinen. Die entstehenden Signifikantenketten gruppieren sich um Knotenpunkte. Diese legen Bedeutungen fest und stiften einen Zusammenhang zwischen differenten Elementen, so dass diese nach außen hin alle in gleicher Weise repräsentieren, worum es in dem Diskurs geht. So kann es in einem Diskurs zu einer imaginären Schließung kommen. Der Diskurs hält Eindeutigkeiten und kaum mehr hinterfragte Selbstverständlichkeiten und

Gewissheiten bereit, verwirft Abweichendes und Uneindeutigkeit und beansprucht Universalität (vgl. Reckwitz 2012: 69ff.; Thon 2020).

Ein entsprechendes Beispiel für einen Knotenpunkt aktueller rechter Diskurse ist der bereits erwähnte Begriff der „Gender-Ideologie“ oder des „Gender-Wahns“. Er richtet sich gegen Gender-Mainstreaming oder geschlechtergerechte Sprache genauso wie gegen eine Sexualpädagogik der Vielfalt, also geschlechterpolitische und -pädagogische Ansätze mit vollkommen unterschiedlichen Hintergründen und Zielrichtungen, eint diese aber zu einem Ganzen und macht sie mit einem Begriff adressierbar. Der Signifikant „Gender-Wahn“ integriert also differente Elemente zu einer Äquivalenzkette: Er steht für Bedrohung der Familie, „Selbstabschaffung“ der Deutschen und „Umvolkung“ genauso wie für „Frühsexualisierung“ oder Pädophilie oder für Steuerverschwendung durch All-Gender-Toiletten oder Gender-Studiengänge. Diese Elemente der Äquivalenzkette sind relativ beliebig gegeneinander austauschbar, sie stehen gleichzeitig immer für das Ganze des konstitutiven Außen.

Offenbar haben die Termini „Gender-Wahn“ und „Gender-Ideologie“ bereits den Status eines leeren Signifikanten (vgl. Laclau 2002: 73). Als solche werden zentrale Signifikanten bezeichnet, „die chronisch unterbestimmt durch ein fixes Signifikat sind und denen es gerade dadurch gelingt, einen ‚Knotenpunkt‘ für eine ‚imaginäre Einheit‘ des Diskurses zu liefern, dem Diskurs den Schein einer Fundierung zu verleihen“ (Reckwitz 2006: 344). Die Signifikanten „Gender-Wahn“ und „Gender-Ideologie“ können in rechten Diskursen Gender-Mainstreaming genauso bezeichnen wie queere Lebensweisen, geschlechtersensible Sprache oder Geschlechterforschung. Sie sind also in sich unbestimmt, und trotzdem oder gerade deshalb ist mit „Gender-Wahn“ oder „Gender-Ideologie“ sozusagen alles gesagt. Die Begriffe integrieren Signifikantenketten mit verschiedenen Stoßrichtungen und transportieren unter einem gemeinsamen Label die ganze unhinterfragte Selbstverständlichkeit des Diskurses. Die leeren Signifikanten sind auch über die (unscharfen) Grenzen neurechter Diskurse hinaus gut etabliert; das hegemoniale Projekt rechter Geschlechterpolitik ist darin also durchaus erfolgreich.

Die Hegemonialisierung von Diskursen beruht jedoch gerade nicht nur auf Ausschlüssen des als abweichend Markierten und dessen Diffamierung wie im Beispiel des rechten Diskurses des „Gender-Wahns“. Wie von Reckwitz betont, spielt dafür vielmehr die Produktion von Attraktivität und Selbstverständlichkeit eine wesentliche Rolle. Dabei sichert die Herstellung von Alternativlosigkeiten die Legitimität und Vorherrschaft bestimmter Ordnungen, Subjektpositionen und Praktiken. Mit Blick auf rechte bildungspolitische und pädagogische Diskurse ist daher zu fragen: Wie stellen sie mit „positiven“ Bestimmungen und „eigenen“ Entwürfen von Erziehung und Bildung eine solche Attraktivität her? Welche Rolle spielen dabei Geschlechter- und generationale Ordnungen?

4 Exemplarische Analysen

Die folgenden Analysen konzentrieren sich darauf, wie in exemplarischen Texten durch artikulierende Verknüpfungen und durch die Herstellung von Anschlüssen entsprechende Gewissheiten erzeugt werden sollen. Einschlägiges Material wird daraufhin befragt, welche diskursiven Elemente wie zueinander in Beziehung gesetzt werden und wie dabei Knotenpunkte entstehen. Als Beispiel für rechte Bildungspolitik wird das Wahlprogramm der Partei „Alternative für Deutschland“ für die Bundestagswahl im Jahr 2021 untersucht. Einen Einblick in Konzepte einer rechten Pädagogik gewährt der Erziehungsratgeber „Wir erziehen. Zehn Grundsätze“ von Caroline Sommerfeld (2019). In beiden wird, das sei bereits vorausgeschickt, Familie zu einem Knotenpunkt, der über die Skandalisierung einer Krise hinaus auf positive Horizonte verweisen soll.

4.1 Rechte Bildungspolitik: AfD-Bundestagswahlprogramm 2021

Das AfD-Bundestagswahlprogramm 2021 arbeitet mit engen diskursiven Verkettungen zwischen Bildung, Familie und Geschlecht. So wird etwa im Kapitel „Bildung, Wissenschaft und Forschung“ (AfD 2021: 148ff.) auch Geschlechterpolitik zum Thema gemacht; eine der Forderungen dort lautet: „Kein Geld für ‚Gender Studies‘“ (ebd.: 154). Der Kampf gegen die sogenannte „Gender-Ideologie“ wird im Kapitel Familienpolitik ausgefochten, wo erklärt wird: „Geschlecht ist eine biologische Tatsache“ (ebd.: 114). Unter der Überschrift Familienpolitik – und nicht nur im Kapitel zu Bildungspolitik – wird aber vor allem die Bildungsinstitution Schule zum Thema. Unter der Überschrift „Verantwortungsvolle Kinderbetreuung“ heißt es dort: „Politische Ideologien, wie z.B. Genderwahn und Klimahysterie, werden den Kindern heute schon im Vorschulalter nähergebracht. Die AfD fordert, Kitas und Schulen von Angst und Hysterie freizuhalten und eine positive Lebenseinstellung zu vermitteln“ (ebd.: 113).

Hier kommt es also zu den bekannten Diffamierungen und zur Skandalisierung einer Krise der Familie durch „familienzersetzende Politik“ (AfD 2021: 104), aber dies wird mit attraktiven Entwürfen verbunden. Über die angstfreie Schule und die Vermittlung einer „positive[n] Lebenseinstellung“ hinaus lauten sie etwa: „Die biologische Geschlechterbindung des Menschen betrachten wir nicht als Last, sondern als Geschenk. Die AfD fordert daher die Würdigung auch traditioneller Lebensentwürfe und die Wertschätzung der Lebensleistung von Frauen, die Familien gründen und Kinder großziehen“ (ebd.: 115). Hier wird die Affirmation des „Traditionellen“ mit Forderungen artikuliert, die in ähnlicher Weise durchaus auch im großen Spektrum feministischer Geschlechterpolitik immer wieder vertreten wurden. Vor allem

differenzfeministische Positionen fordern eine Anerkennung „weiblicher“ Sichtweisen und Werte ein. Doch die Stoßrichtung ist im AfD-Wahlprogramm eine andere, die Kritik richtet sich nicht gegen die patriarchale Geringschätzung der Lebensleistungen von Frauen, sondern ihre mangelnde Würdigung wird den modernisierten Geschlechterverhältnissen angelastet. Allerdings ist die Forderung nach Würdigung und Wertschätzung von Frauen eine, die geschlechterpolitisch kaum zurückgewiesen werden kann.

Nach verschiedenen Seiten hin anschlussfähige positive Szenarien werden auch in Verbindung mit den Warnungen vor der „demographische[n] Katastrophe“ durch eine „Geburtenrate [...] weit unterhalb des Niveaus zur Bestandserhaltung“ (AfD 2021: 105) eines imaginierten homogenen deutschen Volkes entworfen. Ein positives Szenario lautet hier: „Familie stärken und fördern“, denn „Familie bedeutet Sicherheit, Obhut, Heimat, Liebe und Glück“ (ebd.: 104). Familie besteht hier allerdings „aus Vater, Mutter und Kindern“ (ebd.), die Ein-Eltern-Familie möchte das Wahlprogramm durch eine Erschwerung von Scheidungen zurückdrängen (vgl. ebd.: 112f.). Ein weiteres positives Szenario verspricht – unter Abwertung öffentlicher Kinderbetreuung als „Fremdbetreuung mit Entwicklungsrisiken“ (ebd.: 105) –, „Familien [zu] unterstützen“ durch einen „Ehe-Start-Kredit“, „Erwerbspausen“ für Eltern und Betreuungsgeld für die häusliche Kinderbetreuung (ebd.: 107f.). In diesen Passagen erfolgt die Artikulation von gesetzlichen und strukturellen Maßnahmen mit emotional aufgeladenen Szenarien einer heilen Welt der Familie als erreichbarer sozialer Sehnsuchtsort.

Eine artikulatorische Verknüpfung zu gleich zwei anderen Themen rechter Politik erfolgt im Kapitel Familienpolitik mit der Zwischenüberschrift „Willkommenskultur für Kinder“ (AfD 2021: 110). Der 2015 in Zusammenhang mit der Aufnahme Geflüchteter geprägte Begriff der Willkommenskultur wird hier gegen seine ursprüngliche Bedeutung gewendet. Unter der genannten Überschrift geht es nicht etwa um eine generelle Forderung nach Kinderfreundlichkeit, sondern um die Verhinderung von Schwangerschaftsabbrüchen (vgl. ebd.: 110). Es wird skandalisiert, „dass seit Jahren in Deutschland jährlich rund 100.000 ungeborene Kinder getötet werden“ (ebd.: 111.) Letzteres wird wiederum mit einem Bildungsauftrag artikuliert: „Die Gesellschaft muss in Familien, Schule und Medien den Respekt vor dem Leben und ein positives Bild von Ehe und Elternschaft vermitteln“ (ebd.: 110).

Implizit steht die „Willkommenskultur für Kinder“ mit der Verschiebung des 2015 geprägten Begriffs für das rechte bevölkerungspolitische Programm, die demographische Entwicklung durch Fortpflanzung der „deutschen“ Bevölkerung zu steuern statt durch Migration. Dieser Slogan reiht sich damit ein in rechte Artikulationen von Bevölkerungs- und Migrationspolitik, wie sie etwa mit dem Slogan „Kinder statt Inder“ im Wahlkampf vor der Landtagswahl 2000 in Nordrhein-Westfalen von der CDU vorgenommen

wurden oder mit dem Slogan „Neue Deutsche? Machen wir selber“ von der AfD im Bundestagswahlkampf 2017.

Dass eine „Willkommenskultur für Kinder“ keineswegs eine Parteinahme für Heranwachsende bedeutet, zeigt sich an anderer Stelle. Dort wird der „Aufnahme von ‚Kinderrechten‘ ins Grundgesetz, die dem Staat nur ‚die Lufthoheit über den Kinderbetten‘ sichern soll“ (AfD 2021: 108), eine Absage erteilt. Die Begründung: „Gesonderte ‚Kinderrechte‘ schwächen deshalb nur die Elternrechte nach Art. 6 GG“ (ebd.: 108). Im Zuge dieser Argumentation wird „echte Familienfreundlichkeit“ (ebd.: 108) mit Elternrechten gleichgesetzt. Die Familie wird über eine generationale Ordnung definiert, die die Macht von Eltern über ihre Kinder sichert. Als natürliche und ursprüngliche Einheit, die ihren eigenen Gesetzen folgt, wäre sie durch einen Staat, der Rechte von Kindern gegenüber ihren Eltern oder auch gegen den Willen der Eltern gegenüber Dritten sichert, gefährdet. Damit werden hier nicht Ansprüche von Kindern ins Zentrum gerückt, die auch gegenüber ihren Eltern bestehen und möglicherweise vom Staat geschützt werden müssen, sondern eine Opposition zwischen Familie und Staat. Mit diesen und ähnlichen Artikulationen wird das Konzept der Familienfreundlichkeit nach rechts verschoben.

Die Inszenierung eines Eintretens für eine natürliche Ordnung der Familie mit einem generationalen Machtgefälle und eigenen Regeln außerhalb staatlicher Regulierung stellt darüber hinaus eine Rehabilitierung einer imaginierten „normalen“ Familie dar. Sie kann als Reaktion darauf gelesen werden, dass Familie gegenwärtig in machen familienpolitischen, besonders aber in etablierten bildungspolitischen Diskursen permanent unter Verdacht gestellt wird. Analysen dieser Diskurse wie etwa von Betz et al. (vgl. 2013; Bischoff/Betz 2015) zeigen, dass darin Familie vor allem als Risikofaktor für die Bildungschancen von Kindern adressiert wird. Zwar gilt dabei insbesondere die bildungsferne, sozial schwache, migrantische oder Ein-Eltern-Familie als das große Problem des deutschen Bildungssystems, und das noch verschärft durch die Corona-Krise. Doch selbst Familien, die den familistischen Normen von Bildungsinstitutionen (vgl. Kleiner/Langer/Thon 2022) weitgehend entsprechen, müssen sich in vieler Hinsicht gegenüber der Schule rechtfertigen.

Die Lokalisierung der Ursachen von Bildungsungleichheit oder von Schulproblemen generell in der Familie und die Zuschreibung von Defiziten an Familien statt an die Schule begründet Kompensationsmaßnahmen vonseiten des Bildungssystems. Die Forderung, insbesondere die Gleichheit von Bildungschancen stärker in die Verantwortung staatlicher Institutionen zu legen, stellt wiederum aus rechter Perspektive einen illegitimen Übergriff dar. Das macht insbesondere das staatliche Bildungswesen zum Opponenten der Familie. Hier formuliert der rechte bildungspolitische Diskurs ein Angebot an Eltern, die sich vonseiten des Bildungssystems in welcher Weise auch immer

ins Unrecht gesetzt sehen. Er re-legitimiert die elterliche Macht über das Kind und die „normale“, Generationen- und Geschlechterdifferenzen sowie die Heteronorm aufrechterhaltende deutsche Familie als das, was zuallererst und maßgeblich das Wohlergehen von Kindern sichere. Dieses attraktive Angebot konkurriert mit dem bildungspolitischen Mainstream-Diskurs um Hegemonie.

4.2 Rechte Pädagogik: Ein Erziehungsratgeber

Mit dem Erziehungsratgeber¹ „Wir erziehen. Zehn Grundsätze“ wählt die u.a. durch ihre Veröffentlichungen im neurechten Antaios-Verlag bekannt gewordene promovierte Philosophin Caroline Sommerfeld ein Format, das an erfolgreiche Vorbilder anschließen kann. Meike Baader (2019) zeigt, wie in den populären Schriften von Michael Winterhoff und Bernhard Bueb Diagnosen des Versagens von Erziehenden, insbesondere von Müttern, mit der „Rehabilitierung von Unterordnung und Autorität“ (ebd.: 257; vgl. Simon/Thole 2021: 229) verbunden werden. Hier bestehen also diskursive Anschlussmöglichkeiten, die Sommerfeld nutzen kann. Sie verfolgt den Anspruch, eine Gestaltung pädagogischen Handelns anzuleiten, mit dem die diagnostizierten Krisen der Familie – hier insbesondere ein Scheitern von Erziehung – im Sinne rechter Gesellschaftsentwürfe überwunden werden sollen.

Auch Sommerfelds Buch schließt zunächst an die etablierten Muster der Entlarvung und Skandalisierung der antiautoritären Erziehung an, geht aber deutlich darüber hinaus: Sie verspricht einen eigenen, als zeitgemäß präsentierten Entwurf einer Autorität bejahenden Erziehung „im konservativ-revolutionären Geist“ (Sommerfeld 2019: 29) und u.a. „zum Ethnopluralismus“ (ebd.: 257). Dazu macht die Autorin zunächst einen Durchgang durch die pädagogische Theoriebildung seit der Aufklärung und nimmt selektive Anleihen, je nachdem, was für die Zwecke einer explizit rechten Pädagogik anschlussfähig ist. Während Rousseau aufgrund seiner Bedeutung für die spätere antiautoritäre Pädagogik verworfen wird (vgl. ebd.: 34ff.; 46), werden etwa einzelne Gedanken Kants aufgegriffen (vgl. ebd.: 45). In besonderem Maße wird Sommerfeld jedoch bei der Reformpädagogik fündig und erklärt, „[w]arum wir Montessori, Steiner und Petersen brauchen“ (ebd.: 32). Im Zentrum des Buches steht die Formulierung und Erläuterung von „zehn Grundsätzen“ einer völkischen Erziehung, die von „Führung“ über „Distanz“ und „Beheimatetsein“ bis hin zu „Anstrengungsbereitschaft“ (ebd.: 73ff.) reichen. Dabei werden unsystematisch zahlreiche Aspekte verschiedenster pädagogischer und philosophischer Ansätze und Debatten aufgegriffen und wechseln sich mit eingängigen Schilderungen von Begebenheiten aus dem

1 Zur Einordnung des Buches als Ratgeber vgl. Rödel 2020: 3ff.

Alltagsleben ab, die die formulierten Forderungen und Entwürfe mit anekdotischer Evidenz ausstatten.

Die Frage, wie hier diskursiv vermeintlich positive Horizonte und eigene – wiederum vermeintlich – progressive‘ Entwürfe einer rechten Pädagogik hergestellt werden, lässt sich zum einen mit dem Hinweis auf ihre diskursive Artikulation mit reformpädagogischen Ansätzen beantworten. Anknüpfungspunkte bieten die an völkischen Ideologien ausgerichtete Jenaplan-Pädagogik Peter Petersens (vgl. von Olberg 2020: 252) sowie die auf esoterischen und rassistischen Menschenbildern beruhende Waldorfpädagogik Rudolf Steiners (vgl. Simon/Thole 2021: 234f.). Sommerfeld greift deren autoritären Duktus auf und macht es sich zum Ziel, die „im Grunde ‚rechte‘ Reformpädagogik“ (Sommerfeld 2019: 15) von einer von ihr diagnostizierten links-alternativen Überformung zu befreien. Auch bei Montessori identifiziert Sommerfeld eine Anthropologie und pädagogische Methoden, die die von ihr geforderte Re-Etablierung von Grenzen, Hierarchien und Autorität unterstützen. Damit bedient sie sich selektiv – so Simon/Thole (2021: 235f.) – bei Montessori und greift aus ihrem Werk das auf, was auch der Verstrickung Montessoris in den italienischen Faschismus zugrunde lag (vgl. Jornitz 2020: 36).

An diesem Umgang mit der Reformpädagogik wird ein relevanter Aspekt der diskursiven Artikulation rechter und etablierter pädagogischer Diskurse sichtbar: Reformpädagogik ist enorm populär, sowohl in Teilen der professionellen pädagogischen Praxis als auch in populärwissenschaftlichen Erziehungs- und Bildungsdiskursen, und hat dabei generell einen Nimbus des Alternativen und Progressiven. Sie setzt zumindest vordergründig auf die Wahrung von Authentizität und Natürlichkeit und weist ein zivilisatorisches Verbiegen von Heranwachsenden zurück. Dieser kritische Impetus ist mit rechten Diskursproduktionen kompatibel und kann ihnen zusammen mit dem Bereitstellen einprägsamer Formeln für eine bessere Pädagogik zu Attraktivität verhelfen. Aus Sicht der Erziehungswissenschaft, in der zumindest bestimmte reformpädagogische Traditionen nach wie vor einflussreich sind, steht damit zur Debatte, welche Anschlüsse in reformpädagogischen Ansätzen angelegt sind, die – auch ohne explizit rechte Narrative zu bedienen – eine Artikulation mit rechten Ideologien ermöglichen.

Neben der Artikulation rechter Projekte mit reformpädagogischen Ansätzen spielt für die diskursive Herstellung vermeintlich positiver Horizonte und eigener Entwürfe von Erziehung und Bildung auch bei Sommerfeld die Artikulation mit Geschlechter- und generationalen Ordnungen eine maßgebliche Rolle. Sommerfeld projiziert eine generationale Ordnung, in der Eltern ihre Kinder führen und in der das Kind zu den Eltern aufschaut und ihnen folgt (Sommerfeld 2019: 94ff., 109ff.). Das korrespondiert mit der beschriebenen rechten Bildungspolitik, die weitgehende Elternrechte gegenüber Kinderrechten und staatlich verantworteter Bildung privilegiert.

Geschlechterordnungen werden von Sommerfeld selten explizit thematisiert und dann als Fragen von Identität und einer naturgegebenen oder gottgewollten Ordnung adressiert. Das ist inhaltlich wenig überraschend, doch die Art und Weise, das Wie der Thematisierung ist hier aufschlussreich: Sommerfeld gibt explizit und performativ darüber Auskunft, wie der Anspruch auf eine Hegemonie traditioneller Generationen- und Geschlechterverhältnisse in der Familie einzulösen sei und führt die diskursive Etablierung dieser Hegemonie in ihrem Buch gewissermaßen vor. Im Abschlusskapitel „Selbstverständlichkeiten – von ihrer Zerstörung und Wiederherstellung“ folgt dem ersten Abschnitt „Die selbstverständliche Familie“ (Sommerfeld 2019: 295) ein Abschnitt, der die Frage „Wie stellt man Selbstverständlichkeiten her?“ (ebd.: 298) explizit beantwortet. Dort wird eine der Strategien folgendermaßen beschrieben:

Schlichtheit in den Antworten, obwohl man stets komplexe Begründungen liefern könnte. Einfach so tun, als ob das eigene Tun noch selbstverständlich wäre. „Warum trägst du nur Röcke oder Kleider?“ „Weil ich eine Frau bin.“ „Warum habt ihr euch noch nicht getrennt?“ „Weil die Ehe heilig ist.“ „Warum dürfen Ihre Kinder das nicht?“ „Weil ich das bestimme, ich bin ihre Mutter.“ „Warum darf ich nicht Fack Ju Göhte schauen?“ „Weil du ein Kind bist.“ „Warum bist du denn so autoritär?“ „Weil ich rechts bin.“ (Sommerfeld 2019: 299)

Die Herstellung von Selbstverständlichkeiten ist hier sowohl eine erzieherische Strategie als auch eine Strategie im Kampf um diskursive Hegemonie. Selbstverständlichkeit und Unhinterfragbarkeit sind wesentliche Kennzeichen hegemonialer Diskurse. Sie werden in der vorgestellten Szene demonstrativ vorexerziert, indem etwas nicht erklärt oder diskutiert wird, sondern seine Gültigkeit behauptet und gegebenenfalls durch Wiederholung durchgesetzt wird. Die Begründungen, die in den „Weil-Antworten“ gegeben werden, sind streng identitätslogisch („Weil ich eine Frau/ihre Mutter/rechts bin“, „Weil du ein Kind bist“) und basieren auf Hierarchien, insbesondere der Überlegenheit des Heiligen gegenüber dem Profanen und der Überlegenheit der Mutter gegenüber dem Kind.

Dass es hier inhaltlich insbesondere um generationale und Geschlechteridentitäten und Ordnungen geht, ist nicht beliebig. Mit einem engen und stabilen Verweisungszusammenhang von Geschlecht, Generation, Familie, Bildung, Erziehung und Pädagogik lassen sich besonders gut Selbstverständlichkeiten erzeugen, wiederholen und immunisieren. Die Macht der Selbstverständlichkeit ist hier leicht zu erringen, weil die Familie sozusagen der Prototyp selbstverständlicher Geschlechter- und generationaler Ordnungen ist. Die Naturalisierung von Geschlechteridentitäten und generationalen Machtgefällen ist nicht nur in rechten Diskursen enorm beständig und ihre Renaturalisierung nicht nur in Alltagsdiskursen eine allgegenwärtige Option.

Daraus folgt, dass es in rechten pädagogischen Diskursen nicht nur um die einzig wahre Lebensform der Familie oder um richtige, natürliche Weib-

lichkeit und Männlichkeit geht sowie um den Ausschluss dessen, was jeweils davon abweicht. Vielmehr ist Familie in der naturalisierenden und essenzialisierenden Lesart der Rechten die Urszene des Selbstverständlichen und der Nichtverhandelbarkeit sozialer Ordnungen. Hier ist es aufgrund der Anschlussmöglichkeiten an vielfältigste alltägliche Diskurse gleichzeitig besonders aussichtsreich, Nichtverhandelbarkeit herbeizuführen und damit ein Exempel der (Re-)Stabilisierung von Geschlechter- und Generationengrenzen sowie -hierarchien zu statuieren.

Dazu, dass Themen auf diese Art politisch besetzt werden können, trägt jedoch auch mangelnde Aufmerksamkeit in Fachdiskursen bei, die bestimmte Felder den Alltagsdiskursen überlassen. So wird in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung Familienerziehung vergleichsweise wenig thematisiert und bleibt damit weitgehend ein Terrain der unhinterfragten Selbstverständlichkeiten. In der Geschichte der Pädagogik findet sich – neben der Idealisierung der Familienerziehung etwa bei Pestalozzi und daran anknüpfenden Traditionen – eine bemerkenswerte Banalisierung von Familienerziehung als private und auch weibliche Domäne im Unterschied zur professionalisierten Sphäre öffentlicher Erziehung und insbesondere Bildung. Erziehung, die in der Familie stattfindet, bleibt in erstaunlichem Maße theoretisch und empirisch unterbelichtet, da sie als auf naturwüchsigem Wissen von Frauen basierend gilt (vgl. Thon/Menz 2017). Aufgrund der Nähe zu oder der mangelnden Abgrenzbarkeit von Sorge oder Betreuung wird ihr manchmal gar der pädagogische Charakter abgesprochen. Rendtorff/Moser (1999) weisen darauf hin, dass Erziehung nicht nur als Familienerziehung, sondern generell als weibliche Domäne der männlichen Domäne Bildung untergeordnet wird. Das dokumentiert sich bis heute in der hierarchisierenden geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung in Bildung und Erziehung ebenso wie in dem nur allmählich bearbeiteten Professionalisierungsdefizit des weiblich konnotierten Bereichs öffentlicher frühkindlicher Erziehung. Umgekehrt wird die Aufwertung frühpädagogischer Institutionen und der Forschung dazu nicht unter der Überschrift von Erziehung, sondern frühkindlicher Bildung betrieben (vgl. Thon 2021: 8ff.).

Diese Reserviertheit – oder Unbedarftheit? – der Erziehungswissenschaft gegenüber der Familienerziehung überlässt diese einer diskursiven Verhandlung als Selbstverständlichkeit und Naturwüchsigkeit. Hier schließen rechte Pädagogiken mit ihrer Bearbeitung einer Krise der Familie an, und zwar über eine Restabilisierung und Fixierung von Geschlechter- und Generationendifferenz und entsprechender sozialer Ordnungen und Normierungen.

5 Fazit

Familie wird in rechten bildungspolitischen und pädagogischen Diskursen auf spezifische Weise als Knotenpunkt etabliert. Er verknüpft zum einen Krisenszenarien, die eigentlich jenseits familienpolitischer Fragen liegen; dazu gehören auch solche, die mit den leeren Signifikanten „Gender-Wahn“ und „Gender-Ideologie“ aufgerufen werden, und migrations- und bevölkerungspolitische Bedrohungsszenarien etwa unter dem Label der „Umvolkung“. So wie an das letztere Szenario Parolen einer „Reconquista“ oder eines „Ethnopluralismus“ angeschlossen werden, die Perspektiven einer revolutionären Handlungsmächtigkeit etablieren sollen, nehmen rechte Diskurse auch bezüglich der Krise der Familie Bestimmungen positiver Horizonte und attraktiver Gewissheiten vor: Sie rehabilitieren zum einen die „traditionelle“ Familie mit ihrer „natürlichen“ generationalen und Geschlechterordnung gegenüber Kinderrechtsdiskursen und gegenüber bildungspolitischen Diskursen, die Ursachen einer Krise der Bildung in der Familie lokalisieren. Zum anderen werden Konzepte einer Familienerziehung formuliert, die über den Entwurf einer „völkischen“, „ethnopluralistischen“ Gesellschaft gesichert wird. Auch hier wird auf den Modus von Selbstverständlichkeit und Naturwüchsigkeit zurückgegriffen.

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive wird zu diskutieren sein, ob damit – wie Meyer (2022: 133) es formuliert – „die Neue Rechte diskursiv in das pädagogische Feld vordringt, um dort hegemoniale Ansprüche geltend zu machen“, oder ob das pädagogische und auch das bildungspolitische Feld als keineswegs von autoritären Diskursen unberührte Terrains ihrerseits Anknüpfungspunkte bereithalten, die sich zur Artikulation mit rechten Ideologemen anbieten. Hier ist nicht nur an die oben erwähnten, durchaus umstrittenen Traditionen der Reformpädagogik zu denken, sondern vor allem daran, dass Erziehungswissenschaft in weiten Teilen ihrer Theoriebildung und Forschung nach wie vor traditionelle Geschlechterordnungen und familistische Normen reproduziert, statt sie kritisch zu reflektieren.

Literatur

- Alternative für Deutschland (AfD) (2021): Deutschland. Aber normal. Programm der Alternative für Deutschland für die Wahl zum 20. Deutschen Bundestag. <http://www.afd.de/wahlprogramm> [Zugriff: 29.3.2023].
- Andresen, Sabine (2018): Rechtspopulistische Narrative über Kindheit, Familie und Erziehung. Zwischenergebnisse einer ‚wilden‘ Recherche. In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (6), S. 768–787.

- Baader, Meike Sophia (2019): Von der antiautoritären zur autoritären Revolte: Familie, Kindheit, Geschlecht und Sexualität im Fokus. In: Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre. Frankfurt am Main: Campus, S. 239–274.
- Baader, Meike Sophia (2020): Neue Rechte – „Umerziehung“, „Genderideologie“ und „Frühsexualisierung“ – Kampfbegriffe in einem neuen Kulturkampf. Erziehungswissenschaftliche Themen im Fokus von Populismus und Neuer Rechter. In: Binder, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 129–154.
- Betz, Tanja/De Moll, Frederick/Bischoff, Stefanie (2013): Gute Eltern – schlechte Eltern: Politische Konstruktionen. In: Corell, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim.: Beltz Juventa, S. 69–80.
- Bischoff, Stefanie/Betz, Tanja (2015): „Denn Bildung und Erziehung der Kinder sind in erster Linie auf die Unterstützung der Eltern angewiesen“. Eine diskursanalytische Rekonstruktion legitimer Vorstellungen „guter Elternschaft“ in politischen Dokumenten. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antja/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 263–282.
- Bruns, Julian/Glösel, Kathrin/Strobl, Natascha (2017): Die Identitären. Rechtsextreme Ideologie der Neuen Rechten und modernisierter Rassismus einer Jugendbewegung. In: Jahrbuch für Pädagogik 2017, S. 81–102.
- Bruns, Julian/Glösel, Kathrin/Strobl, Natascha (2018): Die Identitären – Handbuch zur Jugendbewegung der Neuen Rechten in Europa. Münster: Unrast.
- Goetz, Judith/Sedlacek, Joseph Maria/Winkler, Alexander (2018): Untergangster des Abendlandes. Ideologie und Rezeption der rechtsextremen ‚Identitären‘. 2., leicht korr. Aufl.. Hamburg: Marta Press.
- Grenz, Frauke (2020): „Sexual Politics on Behalf of LGBTTIQ“? Re_Production of Heteronormativity in the German Debate about the Implementation of Sexual Diversity as a Topic in School. In: Open Gender Journal. https://www.genderopen.de/bitstream/handle/25595/1945/Grenz_2020_Politics.pdf?sequence=1 [Zugriff: 29.3.23].
- Grenz, Frauke (2021): Let’s (Not) Talk About Sex. Eine Analyse von Unsagbarkeiten in der Debatte um den baden-württembergischen Bildungsplan. In: Fegter, Susann/Langer, Antje/Thon, Christine (Hrsg.): Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Bd. 17. Opladen: Barbara Budrich, S. 185–200.
- Jornitz, Sieglinde (2020): Form und Inhalt: Über die Erziehungsvorstellungen der Neuen Rechten in Gestalt von Sommerfelds Buch „Wir erziehen“. In: Pädagogische Korrespondenz 61(1), S. 33–50.
- Gabriele Kuby (2020): Die verlassene Generation. Kisslegg: Fe-Medienverlags GmbH.
- Kleiner, Bettina/Langer, Antje/Thon, Christine (2022): Familistisches Krisenmanagement. Intersektional vergeschlechtlichte Dimensionen der Corona-Krise und

- ihre erziehungswissenschaftliche Bedeutung. In: Zeitschrift für Pädagogik 68 (3), S. 328–345.
- Laclau, Ernesto (2002): Emanzipation und Differenz. Wien: Turia + Kant.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (1991/2006): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien: Passagen.
- Meyer, Sarah (2022): Erziehung, Familie und Geschlecht in der Krise: Landnahmestrategien des Pädagogischen durch die Neue Rechte. In: Baar, Robert/Maier, Maja S. (Hrsg.): Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung. Familie, Geschlecht und Erziehung in Zeiten der Krisen des 21. Jahrhunderts, 18. Jahrgang. Opladen Barbara Budrich, S. 133–146.
- Reckwitz, Andreas (2006): Ernesto Laclau: Diskurse, Hegemonien, Antagonismen. In: Moebius, Stephan/Quadflieg, Dirk (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 339–349.
- Reckwitz, Andreas (2012): Subjekt. 3. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (1999): Geschlecht als Kategorie – soziale, strukturelle und historische Aspekte. In: Dies. (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 11–68.
- Schmincke, Imke (2015): Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzung am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland. In: Villa, Paula-Irene/Hark, Sabine (Hrsg.): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript, S. 93–107.
- Von Olberg, Hans-Joachim (2020): Identitäre gegen Demokratie. Kritik der Erziehung zum Ethnopluralismus. In: GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik, 69 (2), S. 246–254.
- Rödel, Severin Sales (2020): „Wir erziehen!“ – Stimmung, Pädagogik und Politik in einem Erziehungsratgeber der „neuen“ Rechten. <https://www.researchgate.net/publication/340137780> [Zugriff: 29.3.23].
- Simon, Stephanie/Thole, Werner (2021): Die braune Melange „konservativ-revolutionärer“ Erziehung. Zum naturgegebenen Programm einer christlich-fundamentalistischen, national-autoritären Erweckungsphilosophie. In: Sehmer, Julian/Simon, Stephanie/Thiele, Felix/Elsen, Ten (Hrsg.): recht extrem? Dynamiken in zivilgesellschaftlichen Räumen. Wiesbaden: Springer VS, S. 227–247.
- Sommerfeld, Caroline (2019): Wir erziehen. Zehn Grundsätze. Schnellroda: Antaios.
- Speit, Andreas (2018): Das Netzwerk der Identitären. Ideologie und Aktionen der Neuen Rechten. Berlin: Ch. Links.
- Stoltenhoff, Ann-Kathrin (2021): Die mediale Debatte um ‚sexuelle Vielfalt‘ als Diskurskampf. Hegemonieanalyse von Preetexten zur Petition Bildungsplan. In: Fegter, Susann/Langer, Antje/Thon, Christine (Hrsg.): Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung: Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. 17. Jahrgang. Opladen: Barbara Budrich, S. 201–215.
- Thon, Christine (2020): Hegemonie. Kapitel I.2.5. In: Truschkat, Inga/Bormann, Inka (2020): Einführung in die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Forschungshaltung, zentrale Konzepte, Beispiele für die Durchführung. Mit Beiträgen von Julia Biermann, Yasmine Chehata, Kerstin Jergus, Fabian Kessel, Felicitas Macgilchrist, Lisa Pfahl, Christine Thon, Nils Wenzler. Weinheim: Beltz, S. 63–73.

- Thon, Christine (2021): Die Kindertagesstätte als Bildungsort. Fachkräfte und Eltern im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS.
- Thon, Christine/Menz, Margarete (2017): Frühkindliche Erziehung in und außerhalb der Familie. Einführung. In: Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.): „Schweigendes“ Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation. Weinheim: Beltz, S. 288–299.

II. Biografien in der Krise

Krise in der Krise? Biographische Verläufe von Studierenden des Lehramts während der Corona-Pandemie zwischen erleidendem Widerfahrnis und bewusster Bildungsentscheidung

Thorsten Fuchs, Svenja Mareike Schmid-Kühn

1 Einleitung

Wenn sich in der Zeit seit Ende des Jahres 2019, Anfang 2020, als SARS-CoV-2 weltweit um sich griff, eine Rhetorik etabliert hat, von der sich sagen lässt, sie sei zur festen Formel geronnen, dann sicherlich die, dass alle gesellschaftlichen Felder umfassend durch die Corona-Pandemie erschüttert worden sind. Deren mittel- und langfristige Konsequenzen sind dabei nach wie vor nur sehr bedingt abzusehen – auch deshalb, weil die Folgenforschung trotz zahlreicher Anstrengungen immer noch mittendrin ist, Aussagen darüber zu treffen, welche Bereiche in welcher Weise durch die Pandemie betroffen sind und wo konstatierte Krisen bereits wieder ganz oder teilweise überwunden wurden. Auch inwiefern sich die aus der Pandemie resultierenden Geschehnisse im Lebensverlauf anhaltend niederschlagen, ist immer noch eine weithin unbekannte Größe. Vieles wurde hierzu antizipiert, etwa dass die Zahl der Schulabbrecher*innen sich um das Doppelte im Vergleich zu früheren Jahren erhöhe (vgl. Müller et al. 2021) oder sich aufgrund einer Halbierung der Unterrichtszeit die Lernrückstände unter den Schüler*innen rasend schnell akkumulieren würden (vgl. z.B. iwd 2021). Datengetrieben ermittelt war hiervon gewiss nicht alles. Mancherlei Spekulation hat sich seit Beginn des Pandemiegeschehens aufgetan. Und die auf empirischer Grundlage basierenden Untersuchungen haben sich zunächst und zumeist eher der einmaligen Erhebung angenommen, um überhaupt Daten zu generieren und belastbare Aussagen treffen zu können. Längsschnittbetrachtungen waren dagegen rar (auch wenn inzwischen einige Studien zu gesellschaftlichen Auswirkungen der Corona-Pandemie vorliegen, mit denen gerade eine Entwicklungsperspektive betont wird; s. hierzu die Sammlung unter RatSWD 2023).

Auch in dem Forschungsprojekt, von dem in diesem Beitrag die Rede ist, war die Gewinnung empirischer Befunde zunächst das Anliegen der Beteilig-

ten.¹ Es ging darum, die Bedeutung der Pandemie für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften aus deren Perspektiven heraus zu erfassen und in Erfahrung zu bringen, wie die Situation von diesen gesehen und gestaltet wird (vgl. Graber/Fuchs/Schmid-Kühn 2022; Schmid-Kühn/Graber/Fuchs 2023). Im Unterschied zu anderen Studien, die z.B. das „Belastungserleben[]“ (Hahn/Kuhlee/Porsch 2021) sowie den „dysfunktionale[n] Angstzustand“ (Zierer 2021) von angehenden Lehrkräften zum Thema machten, war es das Bestreben, mit den Mitteln qualitativer Forschungsmethoden das Lehrer*in-Werden in Zeiten der Corona-Pandemie nicht schon im Vorfeld mit Deutungen zu versehen, sondern aus den jeweiligen Relevanzsetzungen der Befragten heraus zu untersuchen. Auf Basis von zwölf problemzentrierten Interviews mit (angehenden) Lehrer*innen – also Studierenden, Lehramtsanwärter*innen, die sich im Vorbereitungsdienst befanden, und Lehrkräften im Berufseinstieg – wurde danach gefragt, wie diese unter pandemischen Bedingungen das Lehrer*in-Werden bzw. -Sein in der jeweiligen Phase erleben und welche Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten sich für sie ergeben. In einem ersten Schritt des Beitrags wird auf diese Forschungsanlage genauer eingegangen, die empirischen Befunde und drei ermittelte Typen vorgestellt und auch der theoretische Hintergrund, der die Analysen leitete, erläutert (Abschnitt 1). In einem zweiten Schritt erfolgt sodann die Vorstellung der im Projektverlauf realisierten *nochmaligen Erhebung*. Das hieraus gewonnene Datenmaterial wird auch im Zentrum des Beitrags stehen. Im Ausgang des genannten Forschungsprojekts, das den Titel „Lehrer*in werden in Corona-Zeiten“ trägt, sind im Frühjahr 2022 nämlich jene angehenden Lehrkräfte erneut befragt worden, die in den Interviews von ihrem Lehrer*in-Werden unter Pandemiebedingungen als Zeit des Leidens erzählten. Auf zwei Fallrekonstruktionen, die jenen Typ repräsentieren, wird gesondert eingegangen: Es handelt sich zunächst um eine 21-jährige Studentin im lehramtsbezogenen Bachelorstudiengang namens Nadja Brandt, sowie um den 25-jährigen Johannes Zöllner, im Lehramtsmaster studierend (bei beiden Namen handelt es sich selbstredend um Pseudonyme). Die Fallrekonstruktionen erfolgen dabei unter Bezugnahme auf jeweils beide Erhebungszeitpunkte entlang der Deutungen eines erleidenden Widerfahrnisses und der bewussten Bildungsentscheidung (Abschnitt 2). In einem dritten Schritt folgt schließlich der Versuch, die aus der empirischen Analyse heraus gewonnenen Befunde einer methodologischen Diskussion zuzuführen und sie selbstkritisch auf die Konstruktion von Forschungsergebnissen hin zu beziehen: Denn auf der Basis der erneuten Befragung wurde die Abgrenzung von drei zu differenzierenden Typen zum Teil infrage gestellt – vom Leiden war bei beiden Befragten nicht mehr akut die Rede, Krisen waren nicht länger augenscheinlich. Die zwei genannten Fälle ließen sich folglich nicht mehr so eindeutig dem Typ zuord-

1 Neben den beiden Autor*innen des Beitrags gehört auch Jannis Graber zum Projektteam.

nen, der noch in der ersten Erhebung sehr klar zu rekonstruieren war, und so wurde zugleich die angenommene These eines Fortwirkens biographischer Krisen im Lehrer*in-Werden aus Anlass der Corona-Pandemie in Zweifel gezogen. Anlassbezogen soll es insofern in diesem letzten Schritt um Hinweise auf Rekonstruktionen in ihrem Potenzial für die Relativierung, mithin Dekonstruktion gewonnener Erkenntnisse gehen (Abschnitt 3; vgl. hierzu auch Fuchs 2020, 2023).

2 Lehrer*in-Werden in Corona-Zeiten: Anfänge – Forschungsinteresse – Folgestudie

Schulschließungen, Notbetreuungen, der Wechsel- sowie Präsenzunterricht unter Berücksichtigung von Hygienekonzepten, das alles war charakteristisch, wenngleich auch unterschiedlich intensiv, für das Schulleben der letzten Jahre seit dem Ausbruch der Pandemie. Auch die Lehramtsausbildung war mit coronabedingten Auswirkungen konfrontiert, das Lehramtsstudium insbesondere durch den Wegfall von Präsenzveranstaltungen und die Durchführung überwiegend digitaler Lehrangebote. Für den Vorbereitungsdienst barg das ständige Hin und Her der Beschulungssituation insofern ein enormes Organisationsproblem, als Unterrichtsbesuche und unterrichtspraktische Prüfungen eine intensive Vorbereitungszeit benötigen, die sie pandemiebedingt nicht haben konnten. Von Schließungen waren überdies auch die Studienseminare (bzw. vergleichbare Einrichtungen der Länder) betroffen. Extracurriculare schulische Veranstaltungen wie Feste, Konzerte oder Sportwettkämpfe fanden nicht statt, konnten deshalb auch eine Schulkultur nicht wie üblich zum Ausdruck bringen. Kurzum: Corona hat die Lage verändert und in Hinblick auf den Unterricht die „Grammatik der Schule“ (Sliwka/Klopsch 2020) sowie die Lehrkräftebildung zu einer „Disruption [...] bis dato institutionell und organisatorisch stabile[r] Prozessmuster[er]“ (Schmidt 2021: 1) geführt. Das Anliegen des Projekts – an der Universität Koblenz durchgeführt – war es in dieser Gemengelage, die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften unter Corona-Bedingungen aus deren situativen Wahrnehmungen heraus zu untersuchen und sie auf die Frage nach der handlungspraktischen Bearbeitung von zentralen Entwicklungsaufgaben im Lehrer*in-Werden zu beziehen. Perspektiviert wurde dies mittels des (berufs-)biographischen Ansatzes der Professionalisierungsforschung (vgl. Hericks 2006; Wittek/Jacob 2020), nach dem der Entwicklungsprozess von Lehrer*innen über die drei Phasen hinweg kontinuierlich verläuft und mit beruflichen Entwicklungsaufgaben einhergeht, die im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen und deren individueller Wahrnehmung, Deutung und Bearbei-

tung stehen. Dem folgend lassen sich vier berufliche Entwicklungsaufgaben² unterscheiden (vgl. Hericks 2006: 99ff.):

1. *Kompetenz/Rollenfindung*: Eine erste Aufgabe besteht in der Bearbeitung von Herausforderungen und Spannungsfeldern individuellen Handelns zwischen der Rolle als Lehrkraft und der eigenen Persönlichkeit.
2. *Vermittlung*: In Anbetracht von Erwartungen an die fachliche und didaktische Expertise von Lehrkräften ist der Umgang mit thematischer Auswahl und inhaltlicher Ausgestaltung des Schulstoffs im Unterricht anzueignen.
3. *Anerkennung*: Eine weitere Aufgabe von (angehenden) Lehrkräften ist es, eine adäquate Wahrnehmung von Schüler*innen als fachliche Laien zu entwickeln – als „Haltung pädagogischer Fremdwahrnehmung“ (ebd.: 92) – und über ein eigenes Konzept schulischer Bewertungsfunktion wie auch deren Relativität zu verfügen.
4. *Kooperation*: Aufgrund der strukturellen Rahmung schulischen (also einer Institutionenlogik folgenden) Handelns bedarf es im Entwicklungsprozess von Lehrer*innen einer Auslotung von Gestaltungsmöglichkeiten und -grenzen in Zusammenarbeit mit anderen.

In ihrer Professionalisierung bringen (angehende) Lehrkräfte (mehr oder weniger tragfähige) Teillösungen für Entwicklungsaufgaben aus den jeweils vorangehenden Phasen mit (vgl. Hericks/Kunze 2002). Dabei lassen sich die Entwicklungsaufgaben hinsichtlich der Phasen von Lehramtsstudium, Vorbereitungsdienst und Berufseinstieg differenzieren: Für das Studium ist etwa

- 2 Am Konzept der Entwicklungsaufgaben wird zuweilen deutliche Kritik geübt, nicht nur dort, wo man in einer Reformulierung des Konzepts von Havighurst die Übernahme gesellschaftlicher Anforderungen an die Ausgestaltung der Jugendphase formuliert (vgl. zu diesem Versuch v.a. Quenzel/Hurrelmann 2022; Schierbaum/Franzheld 2020). Auch in anderen Feldern – wie innerhalb der Schüler*innenforschung – wiederholen sich Monita gegenüber den spezifisch normativen Vorgaben an die individuelle Entwicklung und Orientierungen an bürgerlichen Vorstellungen von Normallebensläufen (vgl. z.B. Nittel 1992; Wieszorek 2005). Ohne die Berechtigung dieser kritischen Stimmen infrage zu stellen, insbesondere wenn lebensweltlich-biographische Auseinandersetzungen im Fokus der Untersuchung stehen, lässt sich dennoch der Perspektive auf Entwicklungsaufgaben dann etwas abgewinnen, wenn man davon ausgeht, dass Professionalität sich nicht nur entwickeln kann, sondern sie es *mus*s. Der Unterricht, die Einzelschule wie die Universität und das gesamte Bildungssystem verlangen es ab, dass (angehende) Lehrkräfte etwas zu können und zu wissen haben, um berufsfähig zu sein. Und (angehende) Lehrkräfte setzen sich mit diesen Anforderungen, von deren Erfüllung immerhin auch Zulassungen und Berechtigungen des Tätigwerdens abhängen, auseinander – auf Basis ihrer subjektiven Prioritäten, Interessen, Bedürfnisse, Selbstbilder. Im Konzept der Entwicklungsaufgaben wird diese Doppelstruktur aus objektiven Anforderungen und subjektiven Bearbeitungsstrategien zusammengefasst, wobei das Eigenaktive der (angehenden) Lehrkräfte schon im Begriff *Aufgabe* semantisch akzentuiert wird (statt etwa im Begriff *Entwicklungsproblem*) (vgl. hierzu v.a. Hericks 2006: 19ff.).

die Entwicklungsaufgabe „Kompetenz/Rollenfindung“ dahingehend wesentlich, dass hier eine vorbereitende Klärung der Berufsrolle – gerade auch in Auseinandersetzung mit berufspraktischen Erfahrungen aus den Schulpraktika – erfolgt. Im Berufseinstieg wiederum konkretisiert sich diese Entwicklungsaufgabe in der Anforderung, mittels Einsatzes und Ausweitung eigener Kompetenzen den Berufsalltag zu bewältigen und einen persönlichen Stil des Unterrichtens einerseits, des Erziehens andererseits zu entwickeln (vgl. ebd.: 405).

Wenn nun aufgrund coronabedingter Einschränkungen die Arbeit an jenen Entwicklungsaufgaben reduziert wird, dann erschwert dies die Professionalisierung von Lehrkräften bzw. stellt zumindest einen Anlass dar, der besonders zu be- und verarbeiten ist, so eine über die Grundannahme hinaus entwickelte These, die im Projekt dazu bewogen hat, im Sommer 2021³ Interviews mit (angehenden) Lehrkräften aus den genannten drei Gruppen zu führen. Die Rekrutierung von Interviewpersonen erfolgte hauptsächlich über Ansprachen in Koblenz. Die befragten Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und Berufseinstieg waren in unterschiedlichen Studienseminaren bzw. Schulen tätig. Orientiert an der entwicklungstheoretischen Perspektive und der skizzierten Problemzentrierung folgend wurden in den Interviews zur Ausschöpfung der Explikationsmöglichkeiten berufsbiographische Erzählaufforderungen ebenso berücksichtigt wie Verständnisfragen, Zurückspiegelungen und Konfrontationen (vgl. Witzel 1985: 248f.; Witzel 2000), ohne jedoch Begrifflichkeiten der Theoriekonzepte wortgleich in die Fragen bzw. Gesprächsimpulse zu integrieren. Geführt wurden die Interviews seinerzeit jeweils über Videokonferenz, was dem Umstand geschuldet war, dass Face-to-Face-Begegnungen deutlichen Limitationen unterlagen. Nur die Tonspur wurde anschließend transkribiert. Das so einem Interpretationsprozess ausgesetzte Material ist in Hinblick auf die Gestaltung phasenspezifischer wie auch -übergreifender Entwicklungsaufgaben mit dem Ziel einer komparativen Analyse sequenziell ausgewertet worden. In Berücksichtigung von zentralen methodologischen Voraussetzungen wurden Fallvergleiche hinsichtlich des Umgangs mit Entwicklungsaufgaben in den unterschiedenen Phasen des Bildungsgangs von Lehrkräften vorgenommen, um über- bzw. umgreifende Gemeinsamkeiten genauso zu ermitteln wie voneinander abweichende Orientierungen in der Handlungspraxis (vgl. Bohnsack 2021: 133ff.). Es interessierte also zum einen, inwieweit unter den Befragten gemeinsam geteilte Erfahrungen bzw. Wahrnehmungen hinsichtlich des Einflusses der Coronapandemie auf ihre Professionalisierung bestanden. Zum anderen wurde untersucht, ob bzw. wie sich eine Spezifik im handlungspraktischen Umgang mit den genannten Entwicklungsaufgaben – phasenspezifisch und phasen-

3 Zu diesem Zeitpunkt befanden sich die befragten Studierenden bereits im dritten rein digitalen Semester, und an den Schulen erfolgte die schrittweise Rückkehr zum Vollpräsenzunterricht.

übergreifend – dokumentiert, und inwiefern sie sich zu Typen verdichten lassen (vgl. Graber/Fuchs/Schmid-Kühn 2022: 396). Im Vergleich ließen sich sodann drei Typen erarbeiten.

Bei einem ersten Typ war augenfällig, wie sich die Befragten über eine Reihe unterschiedlich gelagerter Fälle hinweg auf vergleichbare Weise mit der Situation arrangierten. Das heißt, trotz der Abweichungen vom antizipierten, mit Normalität attribuierten Geschehen in der Schule und/oder der Universität und den vorgefundenen institutionellen Bedingungen, die als unbefriedigend aufgefasst wurden, gelang es den Befragten, Mittel und Wege zu finden, wie sie letztlich dennoch halbwegs zufriedenstellende bzw. für die weitere Entwicklung insgesamt positiv stimmende Erfahrungen machten und so die Situation bewältigten. Dies führte zur Benennung dieses Typs: „Lehrer*in-Werden in Corona-Zeiten als Arrangement mit der Situation“. Der zweite Typ umfasste aufgrund handlungspraktischer Ähnlichkeiten solche Fälle, die das „Lehrer*in-Werden in der Pandemie als Zeit des Leidens“ erlebten. Auffällig war bei allen Befragten dieses Typs der Verlust von Orientierung und Motivation, zuweilen bis hin zu offensichtlicher Lethargie. Im dritten Typ wiederum wurde das „Lehrer*in-Werden unter Pandemiebedingungen als Möglichkeitsraum“ für die Gestaltung der eigenen beruflichen Entwicklung verstanden, da hier Gelegenheiten, die sich in der Zeit der Pandemie auftaten, produktiv für die eigene Identitätsarbeit und das Vorankommen im Bildungsgang Berücksichtigung fanden.

Obwohl alle drei Typen je für sich interessant sind, wurde die Aufmerksamkeit innerhalb des Projekts nochmals jenen Befragten zuteil, die konfrontiert „mit coronabedingt-neuartigen oder schon im Vorfeld angelegten Krisen, zu deren Bewältigung [sie] sich nicht in der Lage gesehen“ (Graber/Fuchs/Schmid-Kühn 2022: 400) haben, eine Zeit des Leidens erfuhren. Neben einem persönlichen Interesse (zum Ausdruck zu bringen in der Frage: „Wie ging es mit den Interviewten in ihrem Leben und den Ereignisverläufen weiter?“) lag das Movens der nochmaligen Befragung im Horizont der berufsbiographisch-entwicklungstheoretischen Perspektive: „Von welcher Beständigkeit sind die Leidenserfahrungen im Lehrer*in-Werden unter Corona-Bedingungen?“ – „Welchen Repertoires an Handlungsschemata bedienen sich die Befragten im Weiteren?“ Und: „Inwiefern wird die verpasste Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben nachgeholt? Welche Konsequenz hat der Fortbestand krisenhaften Erlebens der eigenen Berufsbiographie für das Lehrer*in-Werden?“ Ein dreiviertel Jahr nachdem die ersten Interviews stattfanden, wurden die im Typ 2 zusammengefassten Personen daher noch einmal befragt – in analogem Setting wie zum Erstinterview. Auch die Auswertung folgte erneut dem Vorgehen der Dokumentarischen Methode.

3 Empirische Rekonstruktionen – Nadja Brandt und Johannes Zöllner

3.1 Nadja Brandt: Vom Leiden hin zum Arrangement mit der Situation

Nadja Brandt ist zum ersten Interviewzeitpunkt (NB I) 21 Jahre alt und studiert im vierten Semester ihres Bachelorstudiums nach einem Fachwechsel die Fächer Deutsch und Ethik mit dem Schwerpunkt Grundschule. Dieser Wechsel fällt in die Zeit der Pandemie und der Einführung rein digitaler Lehre. Nadja Brandt zufolge ging er bei ihr selbst nicht nur mit einer veränderten Einstellung zu den Inhalten und Abläufen des Studiums einher, wenn sie sagt: „Ich weiß, ich mache jetzt gerade ein Studium zur Lehrerin, aber irgendwie fühlt sich das gar nicht so an, als würde ich gerade beigebracht bekommen, wie es ist, Lehrerin zu sein oder Lehrerin zu werden“ (NB I, Z. 52–54). Es werden im Interview auch persönliche Konsequenzen angesprochen: und zwar Veränderungen ihres Selbstkonzepts als Person, die seinerzeit stark motiviert in das Studium eingestiegen sei und den ausgeprägten Wunsch gehabt habe, Lehrerin zu werden (vgl. NB I, Z. 194–196, 204–208). Während des Sommersemesters 2020 mit seinen coronabedingten Abweichungen zur vorherigen Studienorganisation habe sie nicht länger an den bisherigen Elan und die Freude des Besuchs von Veranstaltungen anknüpfen können:

196
197 Studiums war diese Motivation dann einfach weg, weil man halt einfach gar nichts
mehr
198 hatte, woran man sich da festhalten konnte. Und das Studium hat dann generell auch
199 keinen Spaß mehr gemacht. Es kam mir halt eher wie eine Last vor alles, was ich
200 gemacht habe, weil das ja alles ins Leere ging.

Haltlos und demotiviert habe sie das Studium nur deshalb nicht abgebrochen, da ihr „ganzes Umfeld“ (NB I, Z. 196) sie in der Berufs- bzw. Studienwahl bestärken konnte und aussichtsreiche Alternativen zu diesem Zeitpunkt sowieso nicht vorhanden gewesen seien. Sich selbst aufzurappeln aber, das sei ihr nicht möglich gewesen: „Stück für Stück wurde einem immer mehr Energie weggenommen und es fiel einem immer schwerer, irgendwie überhaupt aus dem Bett zu kommen“ (NB I, Z. 303–305), wie sie es formuliert. Damit wird die Corona-Zeit als eine Phase des Erleidens konturiert, die mit Erfahrungen von Isolation im Privaten und des Alleingelassenwerdens im Studium einhergehen, von denen im Interview wiederkehrend gesprochen wird. Räume des sozialen Austauschs mit anderen Studierenden zu finden, ein von Nadja Brandt für wesentlich erachteter Bestandteil des Studiums, sei „extrem schwer“ (NB I, Z. 73) gewesen. Und ihre Erwartung an Dozierende, „einen

mehr oder weniger an die Hand [zu] nehmen“ (NB I, Z. 568–569), sei ebenfalls enttäuscht worden. Die coronabedingten Einschränkungen sozialer Kontakte führen bei Nadja Brandt in Kombination mit dem Eindruck mangelnder Unterstützung durch institutionelle Akteure damit zu Desillusionierungen über den Sinn ihres Studiums, die zum Zeitpunkt des ersten Interviews fortwirken. Nach einem längeren Darstellungszug heißt es in einer abschließenden Bilanzierungsphrase: „Also das ist einfach schlimm, es ist einfach schlimm; es ist einfach blöd alles“ (NB I, Z. 325–326).

Zum Ort, an dem Nadja Brandt ein wenig in Austausch mit anderen habe treten können, sei in dieser Zeit die ehrenamtliche Hausaufgabenbetreuung geworden. Kooperation wie Vermittlung als Entwicklungsaufgaben im Lehrer*in-Werden verlagern sich so auf außerschulische Erfahrungsräume. Hier konnte sie den Ausführungen zufolge „wenigstens noch ein bisschen“ (NB I, Z. 208) kennenlernen, was es heißt, Lehrerin zu sein. Denn auch das eigene Praktikum sei von ihr im Zuge der Maßnahmen zur Eindämmung des pandemischen Geschehens vorzeitig abgebrochen worden (vgl. NB I, Z. 169–170). In der Hausaufgabenbetreuung habe sie sodann auf der Basis ihres Gefühls, im Studium komplett alleingelassen zu werden, das Anliegen verfolgt, für die Kinder ansprechbar zu sein und sich ihnen gegenüber so gut es eben nur geht empathisch zu zeigen. – Charakteristisch für den Typ 2 kommt bei Nadja Brandt zum Zeitpunkt des ersten Interviews insofern Folgendes zum Ausdruck:

1. Eigene Erfahrungen werden als Ausdruck eines kollektiven Erlebens dargestellt („Wir sind diejenigen, die darunter leiden.“; NB I, Z. 148)
2. Situationen werden ohne Handlungsalternativen geschildert.
3. Die jetzigen Strukturen werden im scharfen Kontrast zu den eigenen Erwartungen an die Rolle als Lehrkraft gesehen („irgendwie fühlt sich das gar nicht so an, als würde ich gerade beigebracht bekommen, wie es ist, Lehrerin zu sein oder Lehrerin zu werden“; NB I, Z. 53–55).

Im zweiten Interview mit Nadja Brandt (NB II), geführt wie erwähnt im Frühjahr 2022, antwortet sie sogleich zu Beginn, sie habe seit dem vorangehenden Jahr „sehr viele Erfahrungen dazugewinnen“ (NB II, Z. 19) können, da es ihr neben dem Umstand einer Rückkehr auf den Campus zum Besuch universitärer Lehrveranstaltungen vor Ort möglich gewesen sei, sowohl ihr Schulpraktikum zu absolvieren als auch eine Tätigkeit als Vertretungskraft zu beginnen. Ihre zu Studienbeginn vorhandene Motivation sei hierdurch genauso wieder zurückgekehrt wie die erhoffte „Normalität“ (NB II, Z. 59) im Alltag – zumindest ein „Stück“ (NB II, Z. 59) weit, wie Nadja Brandt es formuliert. Konfrontiert mit der Aussage aus ihrem ersten Interview, dass es ihr unter Corona-Bedingungen zuweilen schwergefallen sei, überhaupt aus dem Bett zu kommen, gibt sie an, überrascht darüber zu sein, dies „zu hören“ (NB II, Z. 170). Denn sie habe das „gar nicht mehr so vor Augen gehabt“

(NB II, Z. 171). Auch hadere sie nun gar nicht länger mit sich und ihrer Gesamtsituation. Statt häufig Zeit allein zu verbringen und sich weiter nur im digitalen Raum zu bewegen, nutze sie die Gelegenheiten des direkten Kontakts; sie spreche mit den Leuten – in der Schule wie auch mit ihren Kommiliton*innen, was – so wird deutlich – ihr auch in der Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben auf dem Weg, Lehrerin zu werden, dienlich ist. An Situationen, die zunächst „sehr herausfordernd“ (NB II, Z. 219) gewesen seien, da sie Unsicherheit hinsichtlich des richtigen Handelns verspürt habe, sei sie gewachsen. Probleme, Menschen anzusprechen, Rat einzuholen und nach Hilfe zu fragen – damit habe Nadja Brandt ihrer eigenen Einschätzung nach „nicht mehr so große Probleme“ (NB II, Z. 364), wenngleich sie es immer erst allein versuchen wolle, um für sich selbst einen „Lerneffekt“ (NB II, Z. 388) zu erzielen.

Deutlich wird: Corona als Widerfahrnis, das bei Nadja Brandt Leid evozierte und Lethargie nach sich gezogen, sogar zeitweilig das Studium des Lehramts insgesamt infrage gestellt hatte, entfaltet nicht länger Einschränkungen der Handlungspraxis, wie sie für den Typ 2 charakteristisch sind. Vielmehr entspricht das, was sie im zweiten Interview sagt, dem Typ 1, der das Lehrer*in-Werden in Corona-Zeiten als Arrangement mit der Situation gestaltet. Dort, wo noch Einschränkungen bestünden und Umstellungen erforderlich seien, gibt Nadja Brandt an, sich anzupassen, hat sogar dem eigenen Bekunden nach Freude daran, „dass das [Getane] nicht endgültig ist, sondern dass ich immer wieder mich neu probieren kann“ (NB II, Z. 17). Wie bei anderen Fällen des Typs 1, die ihr Geschlecht als weiblich angeben, lässt sich bei Nadja Brandt nun eine Handlungspraxis zum Aufbau von Routinen und Strukturen ausmachen, womit sie die sich immer wieder neu ergebenden Situationen be- und verarbeiten kann.⁴

3.2 Johannes Zöllner: Vom frustrierten Rückzug zur Bildungsentscheidung

Zum ersten Interviewzeitpunkt (JZ I) ist Johannes Zöllner 25 Jahre alt und studiert Philosophie und Englisch auf Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. Er befindet sich im ersten Mastersemester; den Bachelor hatte er zuvor in einem anderen Bundesland absolviert. Wenngleich er zu Beginn des Interviews angibt, die Corona-Pandemie habe sein Studium seit dem Wechsel

4 Während sich bei den männlichen Befragten dieses Typs 1 eine Kontinuität im Modus Operandi der Handlungspraxis dokumentiert, ist in der Rekonstruktion der problemzentrierten Interviews mit den weiblichen Befragten jene fortwährende Anpassung und Veränderung herausgearbeitet worden. Formuliert wurde das in der Differenz von transmissiven und transformativen Orientierungen im Arrangement mit der Situation (vgl. Graber/Fuchs/Schmid-Kühn 2022: 399).

„extrem beeinflusst“ (JZ I, Z. 14), wird weiterführend deutlich, dass Schwierigkeiten überwiegend mit einer verspäteten Immatrikulation zu tun haben. Die Umstände des Hochschulwechsels beschreibt er in der Handlungsorganisation als „sehr, sehr kompliziert“ (JZ I, Z. 16) und „echt herausfordernd in der Corona-Pandemie“ (JZ I, Z. 287). Als Folge seiner zu späten Einschreibung könne er gerade nur an wenigen Kursen teilnehmen, habe nur einen Gastzugang zu den digitalen Lernplattformen der Universität erhalten – hieraus würden sich ziemliche Einschränkungen ergeben (vgl. JZ I, Z. 116–119). Nicht gewillt, noch mehr Zeit in die Absprache mit Personen in den Mühlen der „Bürokratie“ (JZ I, Z. 358) aufzubringen, ihnen E-Mails zu schreiben, die ohnehin zum Großteil unbeantwortet bleiben würden, habe er frustriert den Entschluss gefasst, „lieber ein Semester weniger Leistungspunkte“ (JZ I, Z. 301–302) zu erwerben und sich nur sporadisch seinem Studium zu widmen, wo er sich insgesamt gerade im „luftleeren Raum“ (JZ I, Z. 29) erlebe. Er vermisse die „soziale[n] Kontakte“ (JZ I, Z. 138) und den „persönlichen Austausch“ (JZ I, Z. 138); das Betreuungsangebot an der neuen Universität empfinde er im Vergleich zur früheren als unzureichend, die Kommunikation mit den institutionellen Akteuren als „ermüdend“ (JZ I, Z. 326). Demotiviert von der Situation zum Zeitpunkt des ersten Interviews kommt Johannes Zöllner im Interview so auf seine berufliche Zukunft zu sprechen: Auch wenn er aktuell keiner Tätigkeit im schulnahen Umfeld nachgehe – nur ein Engagement bei einem Jugendwohlfahrtsverband wird erwähnt –, sei er sich weiterhin sicher in seiner grundsätzlichen Berufswahl („Und das ist auch eine Entscheidung, die ich aus Leidenschaft getroffen habe“; JZ I, Z. 675–676). Er hadere jedoch aufgrund seiner bisherigen, durch das Studium gewonnenen Einblicke mit dem Regelschulsystem (insbesondere in Auseinandersetzung mit Limitationen inklusiver Beschulung und seinem subjektiven Konzept positiver Lehrer-Schüler-Beziehungen; vgl. JZ I, Z. 644). Es seien Alternativschulen, die er für sich als Ort beruflicher Tätigkeit ansehe, und er habe sich bereits intensiv, u.a. im Rahmen einer von ihm mitorganisierten Exkursion, mit Alternativschulkonzepten auseinandergesetzt, die ihn vor allem hinsichtlich ihres Umgangs mit der Förderung von Selbstständigkeit anzusprechen scheinen. Aus ihnen leitet er auch sein erklärtes Ziel ab, Schüler*innen „zu mehr Selbstständigkeit zu bringen“ (JZ I, Z. 708). Zugleich wird zur Bestärkung dieser Zielsetzung von Johannes Zöllner dabei ein Zusammenhang zur Corona-Pandemie hergestellt: Aus der pandemischen Situation heraus habe er gemerkt, „dass es tatsächlich sehr wichtig ist, dass das eigentlich das Einzige ist, worauf man sich wirklich verlassen kann: Selbstständigkeit“ (JZ I, Z. 710–712).⁵ Institutionell angebundene Handlungsmöglichkeiten zum Fortschreiten auf seinem Weg, Lehrer zu werden, liegen allerdings zum Zeitpunkt des ersten Interviews nicht vor.

5 Eine ausführliche Fallrekonstruktion zu diesem ersten Interview mit Rekurs auf Strategien der Normalisierung hält der Beitrag von Fuchs/Graber (i.E.) bereit.

Zum Zeitpunkt des zweiten Interviews, im Frühjahr 2022 geführt (JZ II), hat sich die Lage für Johannes Zöllner offenkundig geändert. Er erzählt gleich im Auftakt, dass er an seine frühere Universität zurückgekehrt und dort, „was die Lehre betrifft, wieder sehr zufrieden“ (JZ II, Z. 21) sei. Auch betont er die wiedererlangte Integration im Sozialen. Sogar die institutionelle Anbindung an einen Ort praktischer Tätigkeit bestehe, die er als willkommene „Vorbereitung auf den Beruf“ (JZ II, Z. 37) deutet. Er leite nun die Schach-AG an einer Schule, die dort nicht etwa in Form eines freiwilligen „Zusatzangebot[s]“ (JZ II, Z. 36) konzipiert sei, sondern für begabte Schüler*innen als „Alternative zu einer Unterrichtsstunde“ (Z. 35) angeboten werde. Was er einerseits als Auszeichnung und Privileg rahmt, sowohl für ihn selbst, diese AG anleiten zu können, als auch für die Schüler*innen, die die „Schach-Begabtenförderung“ (JZ II, Z. 65) in Anspruch nehmen dürfen, dient ihm andererseits gleichzeitig als Kritik an den Mitbestimmungsrechten, wie sie in Regelschulen praktiziert werden. Denn es sei so, dass Schüler*innen wiederum nicht von sich aus die Möglichkeit hätten, Entscheidungen zu treffen. Die Lehrkraft wähle aus, wer unter den Schüler*innen das Alternativangebot wahrnehmen könne. Als Gegenhorizont figurieren für Johannes Zöllner in dieser Passage erneut – wie auch schon zum Erstinterview – Alternativschulkonzepte, konkretisiert anhand jener Schule, zu der er seinerzeit eine Exkursion vorbereitet hatte. Dort werde es ihm zufolge den Schüler*innen möglich gemacht, selbstbestimmt agieren zu können; man habe an dieser Schule nicht einfach das zu tun, was andere sagen und vorschreiben. Johannes Zöllner hält in diesem Zusammenhang sodann auch fest, zur Erkenntnis gekommen zu sein, sich seit dem letzten Interview „noch ein Stück weiter davon verabschiedet [zu haben], ein guter Lehrer im Regelschulsystem zu sein“ (JZ II, Z. 362–363).

Auch anhand dieses zweiten Interviews kann aufgezeigt werden: das Leiden an der Situation setzt sich bei Johannes Zöllner offenkundig ebenso wenig fort wie die Stagnation in der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben auf dem Weg des Lehrer-Werdens. Das Interview dokumentiert dabei nicht nur die zurückgewonnene Zuversicht, sondern macht auch angeeignete Vorgehensweisen – etwa neu erworbenen Lernstrategien – anschaulich. Auf der Basis des Gesagten lässt sich darauf schließen, dass Johannes Zöllner Pläne der beruflichen Tätigkeit fortentwickelt. Das erste Semester an der neuen Universität erweist sich im Nachgang betrachtet damit letztlich sogar als positiv für die Professionalisierung, bietet für Johannes Zöllner gleichsam die Gelegenheit, zu sich selbst zu finden und weitere Entwicklungsschritte vorzubereiten, sodass sich bei diesem Fall von einer Bildungsentscheidung sprechen lässt, die auf eine biographische Vorgeschichte verweist und in Auseinandersetzung mit praktischen Erfahrungen (statt theoretischen Erwägungen) handelnd vollzogen wird (vgl. Miethe/Dierckx 2014: 32ff.). Johannes Zöllners Bildungsgang (bzw. Ausbildungsweg) entledigt sich der krisenhaften

Konstellation, es werden Umgestaltungsprozesse in Gang gesetzt, die Veränderungen herbeiführen und es mit sich bringen, dass er weiterhin am Lehrer-Werden festhält – allerdings konkretisiert. Es zeigen sich damit sogar Hinweise auf die Nutzung der Corona-Zeit als Gelegenheitsstruktur für die Professionalisierung, wie sie für Fälle des Typs 3 zu konstatieren sind, die neben Formen einer Dynamisierung bzw. Erschließung von Wissens- und Handlungsfeldern gerade Umdeutungen von Welt- und Selbstsichten zur Verfolgung persönlicher Ziele vornehmen (vgl. Graber/Fuchs/Schmid-Kühn 2022: 401f.).

4 Krise in der Krise? – Schlussfolgerungen

Die nochmalige Befragung jener Personen, die sich nach der ersten Erhebung dem Typ 2 („Lehrer*in-Werden in der Pandemie als Zeit des Leidens“) haben zuordnen lassen, hat Veränderungen in den Orientierungen von (angehenden) Lehrkräften ausweisen können. Innerhalb des Typs 2 verbleibt keiner der Fälle. Es zeigen sich entweder Entwicklungen hin zum Arrangement mit der Professionalisierung unter Pandemiebedingungen und die weitere Gestaltung des Lehrer*in-Werdens unter diesen Vorzeichen – wie im Fall von Nadja Brandt – oder die Nutzung der Corona-Zeit als Gelegenheitsstruktur für das Lehrer*in-Werden, wie es sich anhand der Interviews mit Johannes Zöllner herausarbeiten lässt. In Anbetracht dieser beiden Wechselbewegungen (von Typ 2 zu Typ 1 bzw. zu Typ 3) wird zwar nicht schon die Typologie selbst in ihrer Geltung bzw. ganzen Erklärungskraft außer Kraft gesetzt. Allerdings geben die Befunde aus Anlass der zweiten Befragung zu denken – und zwar:

- (1) in Hinblick auf die bearbeitete Forschungsfrage, die das Lehrer*in-Werden unter Pandemiebedingungen untersucht,
- (2) auf die Dauerhaftigkeit von (berufsbiographischen) Krisen konzentriert und
- (3) auf Krisenkonstruktionen im Generellen bezogen, an deren Ausarbeitung sich die qualitative Bildungs- und Biographieforschung rege beteiligt, ihnen mit empirischen Rekonstruktionen zugleich aber auch etwas entgegenzusetzen hätte.
- (1) Die zweite Erhebung von Interviews mit den Fällen des Typs 2 zeigt auf, dass die Arbeit an Entwicklungsaufgaben in den Phasen des Erleidens nicht unbedingt gänzlich stillgestellt wird. Die Befragten setzen sich weiterhin mit ihrem Weg, Lehrer*in zu werden, auseinander. Die Arbeit an Entwicklungsaufgaben erfolgt dabei gerade jenseits institutionell eng gefasster Räume von Studium und Schule; auch inneruniversitäre Hilfen und Beratungsstellen sind von den Befragten nicht in Anspruch genom-

men worden. Hausaufgabenhilfen wie bei Nadja Brandt oder das Engagement in einem Jugendwohlfahrtsverband – so bei Johannes Zöllner – bieten Gelegenheiten zu studienunabhängiger Lehrtätigkeit. Es sind gewissermaßen die „Strohhalme“, an die sich die beiden in dieser Zeit klammern. Damit es aber zur Fortsetzung des Studiums kommt und wieder Motivation gefasst wird, dieses mit Elan und Konzentration zu betreiben, braucht es weitere katalysatorische Momente. Bei beiden Befragten kommt den sozialen Kontakten sowie der Betätigung im Feld der Schule (konkret: dem Praktikum, dem Vertretungsvertrag, der Leitung einer Schach-AG) eine wesentliche Bedeutung zu, die Leidens- bzw. Enttäuschungserfahrungen hinter sich zu lassen. Solche Gelegenheiten bieten sich keineswegs allen und stehen nicht im Belieben der Verantwortung von Einzelnen, weshalb die Verfügung über materielle und immaterielle Ressourcen eine kaum zu überschätzende Bedeutung hat (vgl. Platzer 2021).

- (2) Festzuhalten ist ferner, dass (berufsbiographische) Krisen auch und gerade unter Pandemiebedingungen das Merkmal der Flüchtigkeit erfüllen. Es lässt sich nicht zwingend davon ausgehen, dass sie anhalten und dauerhaft fortwirken. Gerade bei Diskontinuitäten der sozialen Zeiten, wie sie sich während der Corona-Pandemie vielfach ihren Weg bahnen, sind Unternehmungen einer Koordination der Lebenszeit ebenso volatil und kurzlebig; sie müssen flexibel bleiben und können Dynamik entfalten, sobald sie Haltepunkte besitzen (vgl. Brose/Wohlrab-Sahr/Corsten 1993: insb. 44ff.). Diese Einsicht selbst ist gewiss nicht neu. Krisen im Lebensverlauf wechseln sich mit Routinen ab und werden in Form von Bewältigungen verarbeitet (vgl. Oevermann 2004, 2009). Die biographische Organisation und Integration verlorener Selbstverständlichkeit wiederum erfolgt in alltäglichen Routineprozessen; es kommt zu (Re-)Stabilisierungen – wie weit sie in individueller Lage auch jeweils reichen mögen (vgl. Hildenbrand 1979: 153). „Diskontinuitätenmanagement“ (Macharzina 1984) schließlich ist bei strukturellen Umbrüchen nicht bloß organisationale (etwa schulisch-systemische), sondern biographisch-lebensgestalterische Herausforderung. Insofern kann man sagen, dass sich in den Fällen ein „Gedeihen trotz widriger Umstände“ (Welter-Enderlin/Hildenbrand 2006) dokumentiert. Mitunter ist das zunächst nur andeutungsweise evident geworden, da in der Rekonstruktion der Fälle durch das komparative Vorgehen und die Abgrenzung gegenüber den beiden anderen Typen Kontraste scharf gestellt wurden, sodass etwaige Ressourcen der Befragten vom Typ 2 abgedunkelt, mithin auch in der Auswertung der problemzentrierten Interviews ziemlich verdeckt geblieben sind. Dies verweist unmittelbar auf eine dritte Überlegung.
- (3) Das wissenschaftliche Feld – und davon kann sich gerade auch die qualitative Bildungs- und Biographieforschung keineswegs gänzlich frei ma-

chen – ist nicht nur von einer Ubiquität des Begriffs *Krise* charakterisiert, sondern neigt mit seinen Zugriffen auch zur Hypostasierung von Krisenkonstruktionen, die allerdings Fragen nach deren analytischer Tauglichkeit für empirische Erkundungen in dichter Beschreibung aufwerfen (vgl. Nohl 2016; Deppe et al. 2017; Lipkina/Epp/Fuchs i.E.). Wenn die Krise sogleich zum Dauer- und Normalfall apostrophiert, der Mensch etwa als „Krisenwesen“ (Schulze 2011: 37) schlechthin entworfen wird, es heißt, dass Bildungsprozesse (nur) kriseninduziert entstehen können (vgl. Koller 2023; kritisch hierzu u.a. Giesinger 2022), man personale Entwicklung im Jugendalter als Bewältigung von Krisen konzipiert (vgl. Erikson 2003) oder gegenwärtige Gesellschaftsanalysen den „Modus der Dauerkrise“ (Reckwitz 2018: 437) konstatieren, dann gerät „das Dramatische von Krisen [...] außer Acht und Krisen werden bagatellisiert“ (Steg 2020: 428; ähnlich auch Harmsen/Ibert 2023). Gerade über den Nachvollzug im diachronen Verlauf lässt sich dagegen aufzeigen, dass die „Krise [...] eine zeitlich begrenzte nicht-normale, nicht-gewollte, nicht-intendierte und nicht-geplante Ausnahmesituation“ (ebd.) darstellt, sich somit als „normale Anomalie[]“ (Steg 2020: 428) interpretieren lässt. Rekonstruktionen als das basale Instrument in Forschungsprozessen qualitativer Bildungs- und Biographieforschung können – erst recht, wenn sie den Längsschnitt wählen und Netze aus Bedingungen und Ereignissen ermitteln, mit denen Befragte die Bewältigung ihres Lebens vollziehen, Routinen herausbilden und in den Handlungsvollzügen Orientierung erlangen – ein Gespür genau hierfür entwickeln (vgl. z.B. Selbert 2020; Wittek et al. 2020; von Felden 2021; Hinrichsen 2023). Ganz gleich aber, ob sich qualitativ-rekonstruktive Projekte einer Methodik des Längsschnitts oder Querschnitts annehmen: In der Konsequenz wird es darauf ankommen, sich nicht mancherlei Präsupposition des Krisenhaften, wie sie innerhalb der Forschung besteht, zu überlassen, sondern sie zu dekonstruieren, empirisch die Konstellation der Überwindung jener temporären Anomalie aufzuspüren und so der Krise zugleich auch Kontur als analytische Kategorie zu verleihen.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. 10. Aufl. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587851>
- Deppe, Ulrike/Keßler, Catharina I./Leuthold-Wergin, Anca/Maier, Maja S./Sandring, Sabine (2018): Qualitative Forschungspraxis und ihre methodischen und methodologischen Herausforderungen. In: Maier, Maja S./Keßler, Catharina I./Deppe,

- Ulrike/Leuthold-Wergin, Anca/Sandring, Sabine (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–26. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18597-8_2
- Erikson, Erik H. (2003): *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Felden, Heide von (2021): *Zeitdimensionen des Biographischen. Narrative Identität – Lern- und Bildungsprozesse – Dritte Lebensphase im Längsschnitt-Design*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fuchs, Thorsten (2020): *Biographische Bildungsprozesse erforschen, die „eigenen Spielregeln der ‚Objektivität‘“ befragen. Reflexionen anhand des narrativen Interviews mit „Paulina“*. In: Fuchs, Thorsten/Schierbaum, Anja/Berg, Alena (Hrsg.): *Jugend, Familie und Generationen im Wandel. Erziehungswissenschaftliche Facetten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–147. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24185-8_8
- Fuchs, Thorsten (2023): *Beanspruchen und Verständigen, Einklammern und Suspendieren. Streifzüge durch die Untiefen einer Methodisierung der Geltungsproblematik in qualitativ-erziehungswissenschaftlichen Forschungsprozessen*. In: Ecarius, Jutta/Oliveras, Ronnie (Hrsg.): *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Prozesse und Vielfalt der rekonstruktiven Erkenntnisgewinnung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 189–204.
- Fuchs, Thorsten/Graber, Jannis (i.E.): *Pandemiebedingte ‚Verkehrungen‘, Strategien der Normalisierung und Illusionen einer Entparadoxierung. (Angehende) Lehrkräfte und ihre Professionalisierung in Corona-Zeiten*. In: Beier, Frank/Epp, André/Hinrichsen, Merle/Kollmer, Imke/Lipkina, Julia/Vehse, Paul (Hrsg.): *(Neue) Normalitäten? Erziehungswissenschaftliche Auslotungen, Kontextualisierungen und Explikationen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Giesinger, Johannes (2022): *Transformation und Normativität. Zur Pädagogisierung des Bildungsbegriffs*. In: Yacek, Douglas (Hrsg.): *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs*. Heidelberg: J.B. Metzler, S. 29–42.
- Graber, Jannis/Fuchs, Thorsten/Schmid-Kühn, Svenja M. (2022): *Lehrer*in werden in Corona-Zeiten. Eine qualitative Studie zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften unter Pandemie-Bedingungen*. In: *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung* 5, 1, S. 391–408. <https://doi.org/10.11576/hlz-4997>
- Hahn, Edgar/Kuhlee, Dina/Porsch, Raphaela (2021): *Institutionelle und individuelle Einflussfaktoren des Belastungserlebens von Lehramtsstudierenden in der Corona-Pandemie*. In: Reintjes, Christian/Porsch, Raphaela/Brahm, Grit im (Hrsg.): *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*. Münster: Waxmann, S. 221–238.
- Harmsen Tjorven/Ibert, Oliver (2023): *Alles Krise, oder was? Ein Beitrag zur Begriffsschärfung und Erfassung heutiger Krisen*. In: Kiess, Johannes/Preunkert, Jenny/Seeliger, Martin/Steg, Joris (Hrsg.): *Krise und Soziologie*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 22–40.
- Hericks, Uwe (2006): *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90060-5>

- Hericks, Uwe/Kunze, Ingrid (2002): Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, 3, S. 401–416. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0058-y>
- Hildenbrand, Bruno (1979): „Wenn ich zuhause bin, will ich weg, und wenn ich weg bin, will ich nach Hause“ – Untersuchungen zur sozialen Organisation von Handlung, Leiblichkeit und Sprache in Familienzusammenhängen. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften Stuttgart: J.B. Metzler, S. 153–170.
- Hinrichsen, Merle (2023): Die Erfahrungshaltung und ihre Veränderung. Methodologische und biographietheoretische Überlegungen zu den Erkenntnispotenzialen und Grenzen eines qualitativen Längsschnitts. In: Engel, Juliane/Fuchs, Thorsten/Demmer, Christine/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Haltungen. Zugänge aus Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 285–301.
- iwd – Der Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft (2021): Steigt wegen Corona die Zahl der Schulabbrecher? <https://www.iwd.de/artikel/steigt-wegen-corona-die-zahl-der-schulabbrecher-522007/> [Zugriff: 25.3.2023].
- Koller, Hans-Christoph (2023): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 3., erw. u. aktual. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lipkina, Julia/Epp, André/Fuchs, Thorsten (Hrsg.) (i.E.): Bildung jenseits von Krisen. Anfragen und Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Macharzina, Klaus (Hrsg.) (1984): Diskontinuitätenmanagement. Strategische Bewältigung von Strukturbrüchen bei internationaler Unternehmenstätigkeit. Berlin: E. Schmidt.
- Miethe, Ingrid/Dierckx, Heike (2014): Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretische und empirische Betrachtungen aus einer biografischen Perspektive. In: Miethe, Ingrid/Ecarius, Jutta/Tervooren, Anja (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 19–37.
- Müller, Heinz/Dittmann, Eva/Büchel, Julia/Wolf, Miriam (2021): Wie Jugendämter die Auswirkungen der Corona-Pandemie einschätzen und welchen Handlungsbedarf sie sehen. <https://www.forum-transfer.de/fileadmin/uploads/Aktuelles/Jugendamtsbefragung-19-04-2021.pdf> [Zugriff: 25.3.2023].
- Nittel, Dieter (1992): Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Weinheim: Deutschen Studien Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2016): Bewältigung und Bildung – eine rekonstruktive Perspektive auf die Bedeutung der Krise als Katalysator. In: Litau, John/Walther, Andreas/Warth, Annegret/Wey, Sophia (Hrsg.): Theorie und Forschung zur Lebensbewältigung. Methodologische Vergewisserungen und empirische Befunde. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 108–125.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis. 5., aktual. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>

- Oevermann, Ulrich (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, Dieter/Veith, Hermann (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Gießen: Lucius & Lucius, S. 155–183.
- Oevermann, Ulrich (2009): Biographie, Krisenbewältigung und Bewährung. In: Bartmann, Sylke/Fehlhaber, Axel/Kirsch, Sandra/Lohfeld, Wiebke (Hrsg.): „Natürlich stört das Leben ständig“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–55. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91620-0_3
- Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (2022): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 14. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Platzer, Barbara (2021): Verantwortung in der Pandemie. Über die Unzulänglichkeit individueller Verantwortung und blinde Flecken des Pandemie-Diskurses. In: Krause, Sabine/Breinbauer, Ines M./Proyer, Michelle (Hrsg.): Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–31.
- RatSWD – Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (2023): Studien zur Corona-Pandemie. Sammlung von Studien und Projekten, die die Auswirkungen der Corona-Pandemie und ihrer Bekämpfung auf die Gesellschaft empirisch erfassen. <https://www.konsortswd.de/ratswd/themen/krisen/corona/> [Zugriff: 4.7.2023].
- Reckwitz, Andreas (2018): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. 5. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Schierbaum, Anja/Franzheld, Tobias (2020): Jugendbiographische Herausforderungen in der späten Moderne. In: Fuchs, Thorsten/Schierbaum, Anja/Berg, Alena (Hrsg.): Jugend, Familie und Generationen im Wandel. Erziehungswissenschaftliche Facetten. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–41.
- Schmid-Kühn, Svenja M./Graber, Jannis/Fuchs, Thorsten (2023): „Irgendwie fühlt sich das gar nicht so an, als würde ich gerade beigebracht bekommen, wie es ist, Lehrerin zu sein oder Lehrerin zu werden.“ Ergebnisse der Studie Lehrer*in werden in Corona-Zeiten. In: Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement – Ausgabe Hessen und Rheinland-Pfalz 32 ,1, S. 4–7.
- Schmidt, Carlo (2021): Disruptionen in der Schule aus der Sicht von Lehrer*innen. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik 21, S. 1–21.
- Schulze, Gerhard (2011): Krisen. Das Alarmdilemma. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Selbert, Shevek K. (2020): Die Relevanzsetzung in wiederholten Selbsterzählungen. Zur methodischen Grundlegung einer qualitativen Längsschnittstudie zum autobiographischen Wiedererzählen. In: Thiersch, Sven (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 181–198.
- Sliwka, Anne/Klopsch, Britta (2020): Disruptive Innovation! Wie die Pandemie die „Grammatik der Schule“ herausfordert und welche Chancen sich jetzt für eine „Schule ohne Wände“ in der digitalen Wissensgesellschaft bieten In: Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin (Hrsg.): „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster, New York: Waxmann, S. 216–229. <https://doi.org/10.25656/01:20240>
- Steg, Joris (2020): Was heißt eigentlich Krise? In: Soziologie 49, 4, S. 423–435.
- Welter-Enderlin, Rosmarie/Hildenbrand, Bruno (Hrsg.) (2006): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

- Wiezorek, Christine (2005): Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wittek, Doris/Hericks, Uwe/Rauschenberg, Anna/Sotzek, Julia/Keller-Schneider, Manuela (2020): Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? – Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In: Thiersch, Sven (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 297–322. <https://doi.org/10.3224/84742179.14>
- Wittek, Doris/Jacob, Cornelia (2020): (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 196–203. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-023>
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim, Basel: Beltz, S. 227–255.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1, 1, Art. 22. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> [Zugriff: 29.3.2022].
- Zierer, Klaus (2022): Studenten leiden wegen Corona zum Teil an Angstzuständen. <https://www.sueddeutsche.de/bayern/lehramt-studenten-angst-corona-1.5497413> [Zugriff: 29.3.2022].

Differenz(ierung)en im Sprechen über Berufs- und Studiengangswahlen – im Horizont von Krisenthematisierungen des Lehrkräftemangels

Karen Geipel, Nadja Damm, Susann Fegter

1 Einführung

Das Verhältnis von Krise und Differenz wird im vorliegenden Beitrag anhand des Lehrkräftemangels adressiert. In der fachöffentlichen und medialen Berichterstattung wird der Lehrkräftemangel an allgemein- und berufsbildenden Schulen vor allem als ein *Krisenphänomen* thematisiert. Darauf verweisen Formulierungen wie beispielsweise: der „Lehrkräftemangel weitet sich aus. *Eklatante Lücke bis 2035*“ (Tagesspiegel 31.03.2022; Herv.d.A.) oder „Wege aus dem *bundesweiten Lehrkräftemangel*“ (Tagesspiegel 22.12.2022; Herv.d.A.), in denen der Mangel als eine flächendeckende „*Bedarfskrise*“ (CfP DGfE-Kommissionstagung Professionsforschung und Lehrkräftebildung 2022; Herv.d.A.) markiert wird, im Sinne eines *dramatischen* Mangels (vgl. News4teachers 25.01.2022) und eines *Unsicherheitsfaktors* (vgl. DGfE Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 19.10.2018). Diskursiv wird die Abwesenheit von Lehrkräften darin nicht nur als gegenwärtiges Phänomen markiert, sondern als ein Verschlechterungsprozess konstruiert, der auf eine akute Notsituation und unsichere Zukunft zusteuert.

Vor dem Hintergrund dieser Krisendiagnose des Lehrkräftemangels besteht unser Anliegen darin, mögliche Ursachen des Lehrkräftemangels und die Bedeutung von Differenz(en) in diesem Zusammenhang genauer zu verstehen. Dabei richtet sich unser Fokus insbesondere auf das berufliche Lehramt in den gewerblich-technischen Fachrichtungen. Ausgehend von der Frage, wie gesellschaftliche Differenzordnungen in Prozessen der Berufs- und Studiengangswahl relevant werden, stellen wir empirische Analysen vor, wie Studierende über das berufsbildende Lehramt als Studienoption sprechen. Damit zeigen wir zugleich Möglichkeiten auf, wie Differenz(setzung)en qualitativ-empirisch erforscht werden können. Diese Analysen können gewissermaßen als Beitrag zur Bearbeitung (der Krise) des Lehrkräftemangels gelesen werden, indem Wissensordnungen und Normen in Hinblick auf den Beruf als Bedingungen von Subjektwerdung untersucht werden, die kulturelle Barrieren im Zugang zum Lehramt darstellen können. Auf diese Art und

Weise sollen Ansatzpunkte für ein Nachdenken über Zugänge zum Berufsschullehramt sowie Möglichkeiten einer differenzsensiblen Studierendengewinnung aufgespürt werden.

Diesem Anliegen gehen wir mittels eines kulturalistischen Zugangs nach, der auf bildungs- und professionstheoretischen Perspektiven basiert und mit dem wir insbesondere an diskurs- und subjektivierungsanalytische Arbeiten anschließen (vgl. Fegter/Geipel/Damm 2023). Dazu gehört maßgeblich, Berufs- und Studiengangswahlen als Prozesse der Subjektivierung im Kontext von historisch situierten, mit Geschlechter- und weiteren Differenzordnungen verwobenen Professionskulturen zu konzeptualisieren, die sich beispielsweise im Sprechen von Studierenden untersuchen lassen. Anhand von Äußerungen aus Gruppendiskussionen zeigen wir auf, *wie* in diesem Sprechen Passungs- bzw. Nichtpassungsverhältnisse zwischen dem Selbst und dem Beruf erzeugt werden und wie dabei Differenz(ordnung)en aufgerufen, (re)produziert und infrage gestellt werden. Um dem Wirkmächtigwerden von Differenzordnungen in Äußerungen *in situ* auf die Spur kommen zu können, auch wenn sie in Berufs- und Selbstkonstruktionen nicht explizit zur Sprache kommen, schlagen wir als methodisch-analytischen Schritt den Einbezug von historischem (Kontext-)Wissen über die Professionsgeschichte vor (vgl. Damm/Fegter/Geipel i.E.). Unsere Überlegungen dazu basieren auf Arbeiten aus dem qualitativ-empirischen Forschungsprojekt „ProFi – Professionelles Handeln im beruflichen Lehramt und Differenz“¹ an der Technischen Universität Berlin.

Im Folgenden wird zunächst der Lehrkräftemangel im beruflichen Lehramt als Ausgangspunkt beleuchtet und das zugrunde gelegte Verständnis von Krise dargelegt, das eingangs bereits angedeutet wurde (Abschnitt 2). Im Anschluss skizzieren wir den theoretischen Zugang mit seinen professions-, subjektivierungs- und differenztheoretischen Prämissen (Abschnitt 3) sowie die methodisch-analytische Perspektive, aus der wir untersuchen, wie – entlang von Differenzierungen – im Sprechen über das berufsbildende Lehramt (historische) Differenzordnungen aufgerufen werden (Abschnitt 4). Den Schwerpunkt des Beitrags bildet eine Analyse von Äußerungen aus einer Online-Gruppendiskussion, anhand derer wir die normative Anforderung „es braucht Praxiserfahrungen“ herausarbeiten und exemplarisch verdeutlichen, welche Wissensordnungen in Hinblick auf das Berufsschullehramt aufgerufen werden und wie sie mit Differenzen verwoben sind (Abschnitt 5). Abschließend setzen wir diese empirische Analyse zur Wirkmächtigkeit von Differenzordnungen in Prozessen der Berufs- und Studiengangswahl dazu ins

1 Das Forschungsprojekt „Diversitätsbewusste Gewinnung MINT-grün Studierender. Professionelles Handeln im beruflichen Lehramt und Differenz (ProFi)“ hat von Januar 2020 bis Dezember 2022 an der Technischen Universität Berlin stattgefunden und wurde als Teilprojekt von „TUB Teaching 2.0“ im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung vom BMBF gefördert.

Verhältnis, wie der Lehrkräftemangel medial-öffentlich im Modus eines Krisendiskurses thematisiert wird und welche Not- bzw. Sondermaßnahmen entsprechend nahegelegt werden und reflektieren dabei das Verhältnis von Krise(n) und Differenz(en) (Abschnitt 6).

2 Lehrkräftemangel im gewerblich-technischen berufsbildenden Lehramt als Krisenphänomen? – Zum Verständnis von Krise

Ein zentraler Ausgangspunkt für unsere Frage nach dem Verhältnis von Krise und Differenz(en) liegt im Lehrkräftemangel an berufsbildenden Schulen (vgl. u.a. Frommberger/Lange 2018; Zimpelmann 2019), insbesondere in den gewerblich-technischen Fachrichtungen, wie z.B. Elektrotechnik, Metalltechnik oder Ernährung (vgl. Ziegler 2018; Pfetsch/Stellmacher 2021). Im Jahr 2019 lag das Bedarfsdefizit an Lehrkräften im beruflichen Lehramt beispielsweise bei insgesamt fast 30 Prozent (vgl. Rackles 2020: 22). Dieser Mangel an Studierenden und Lehrkräften in den (gewerblich-technischen) berufsbildenden Fächern ist wiederum kein neues, allein aktuelles Phänomen, sondern bereits seit der Gründung von Berufsschulen virulent (vgl. Stratmann 1994; Bonz 2013). Trotz dieser Kontinuität eines „strukturelle[n] Lehrkräftemangel[s]“ (Rackles 2022: 7) wird der Mangel im (fach-)öffentlichen medialen Diskurs – wie eingangs aufgezeigt – als aktuelles *Krisenphänomen* konstruiert, das alle Lehrämter betrifft.²

Krisen verstehen wir dabei im Anschluss an die historischen Betrachtungen von Reinhardt Koselleck (1982) und die philosophischen Arbeiten Petra Gehrings (2009) als eine Denkfigur, die sich u.a. durch bestimmte Strukturmomente auszeichnet. Kennzeichnend sind beispielsweise eine besondere Zeitstruktur, eine Notwendigkeits- und eine Ganzheitlichkeitsstruktur (vgl. Fegter 2012). Mit der Figur der Krise und ihren Strukturmomenten verknüpft sich ein „genuin moderne[s] Moment“ (ebd.: 41), wonach die gesellschaftliche Situation, auf die sie sich bezieht, „als Ausdruck *historischer Verläufe* [betrachtet wird], deren *Ausgang prinzipiell offen* und damit *gestaltbar* ist“ (ebd.; Herv.d.A.). Mittels Krisendiagnosen wird es möglich, Gruppen und Kollektive als Betroffene von sozialen Problemlagen zu adressieren und entsprechend spezifische Handlungen, wie z.B. Not- oder Sondermaßnahmen – bezogen auf den Lehrkräftemangel z.B. in Form von Maßnahmen zum Quereinstieg – vorzuschlagen oder zu fordern (vgl. ebd.).

2 Dass die Einschätzungen bzw. Statistiken zum Ausmaß des Lehrkräftebedarfs insgesamt auseinander gehen, zeigen exemplarisch die Zahlen der KMK (2022) und die davon abweichende Expertise von Klemm (2022) im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung.

Sensibilisiert durch solch ein Verständnis von Krise sind in der (fach-)öffentlichen und medialen Berichterstattung zum Lehrkräftemangel mit der Thematisierung eines Verschlechterungsprozesses, der auf einen kritischen Punkt und eine bedrohliche Zukunft zusteuert, genau diese Merkmale einer diskursiven Konstruktion des Lehrkräftemangels als Krisenphänomen zu erkennen. In dieser Konstruktion wird der Mangel stark zugespitzt als akuter Höhepunkt einer bildungspolitischen und gesellschaftlichen Notsituation gedeutet. In Verbindung damit werden bestimmte Maßnahmen gefordert und begründet, um dieser Krise zu begegnen – verknüpft mit dem Versprechen, „Wege aus dem bundesweiten Lehrkräftemangel“ (Tagesspiegel 22.12.2022) zu eröffnen.

Solche Maßnahmen als Antworten auf und Bearbeitungsweisen der Bedarfskrise (vgl. Rackles 2022: 7), die auf der Ebene *institutioneller Praktiken* ansetzen, sind z.B. Quer- und Seiteneinstiegsprogramme³. Diese richten sich an Hochschulabsolvent*innen aus nicht pädagogischen Studiengängen oder an Berufspraktiker*innen. Sie ermöglichen den Einstieg ins Referendariat⁴ oder auch direkt (d.h. ohne Referendariat) in die Lehrtätigkeit mit berufs begleitender Weiterbildung. In den fachöffentlichen Debatten werden diese Quereinstiegsprogramme als *krisenbedingte Ausnahmen* thematisiert; d.h. als ein Zugang zum Lehramt, der trotz möglicher pädagogischer Qualitätseinbußen als ein notwendiger Ansatz erscheint, um dem akuten Mangel entgegenzuwirken. Entsprechend werden diese Maßnahmen häufig als „Sonderprogramme“ bezeichnet. In Hinblick auf die Frage nach dem Lehrkräftemangel lässt sich insofern festhalten: Zum einen ist auf medialer Ebene die diskursive Konstruktion des Lehrkräftemangels als Krisenphänomen zu beobachten. Zum anderen finden sich auf der Ebene der institutionellen Praktiken sogenannte Quereinstiegsprogramme, die sich als eine Antwort auf das Phänomen verstehen lassen und mit denen in der Konstruktion als „Sondermaßnahmen“ ebenfalls auf die Krisenfigur rekurriert wird.

- 3 Auch wenn die Begriffsverwendungen von Bundesland zu Bundesland variieren, kann orientierend gesagt werden, dass Quereinsteiger*innen diejenigen Lehrkräfte sind, die zwar nicht über ein pädagogisches Studium verfügen, jedoch das Referendariat absolviert haben. Seiteneinsteiger*innen hingegen münden ohne Referendariat direkt in die Beschäftigung als Lehrkraft ein und werden berufs begleitend weitergebildet. Die Personengruppen, die über Quer- und Seiteneinstiege in die Lehrtätigkeit kommen, sind, bezogen auf die gewerblich-technischen Fachrichtungen an berufsbildenden Schulen, sowohl Bachelor- und Masterabsolvent*innen aus Ingenieurs- und MINT-Studiengängen als auch Fachkräfte wie Meister*innen und Techniker*innen aus dualen Ausbildungsberufen. Unter den „Praktiker*innen“ finden sich sowohl „Non-traditional-Students“, die nicht über eine Hochschulreife verfügen, als auch sogenannte adult students, die im Beruf stehend und schon älter sind (z.T. in Familienverantwortung) und berufs begleitend studieren bzw. das Referendariat machen oder sich berufs begleitend weiterbilden (vgl. Frommberger/Lange 2018: 43ff.).
- 4 Je nach Maßnahme z.B. Quereinstiegs(Q)-Master für Bachelor-Absolvent*innen oder Quereinstieg ins Referendariat für Masterabsolvent*innen.

Mit dem vorliegenden Beitrag und unserer Forschung setzen wir auf einer anderen Ebene der Bearbeitung der Krise an, indem wir nach den Wissensordnungen, Differenz(ierung)en und Normen fragen, die im Sprechen von Studierenden in Hinblick auf das Berufsschullehramt aufgerufen und wirkmächtig werden. Ausgehend davon geht es uns darum zu verstehen, wie die Vorstellungen vom beruflichen Lehramt mit Differenzordnungen verbunden sind und wie diese Wissensordnungen möglicherweise den Zugang zum Beruf erschweren – bzw. im Kontext von Studiengangs- und Berufswahlen Barrieren im Zugang darstellen. Dieses Wissen kann wiederum als Beitrag dazu gefasst werden, über Zugänge zum Berufsschullehramt nachzudenken und darüber gewissermaßen die Krise zu bearbeiten, die jedoch im beruflichen Lehramt weniger eine akute Krise darstellt als vielmehr einen chronischen Dauerzustand (vgl. Frommberger/Lange 2018).

3 Professions- und subjektivierungstheoretische Rahmung

In der Untersuchung von Berufs- und Studiengangswahlen als Prozesse der Subjektivierung im Kontext historisch situierter Professionskulturen (vgl. Fegter/Geipel/Damm 2023) schließen wir an bildungs- und professionstheoretische Perspektiven an – und dabei insbesondere an diskurs- und subjektivierungsanalytische Zugänge. Dabei gehen wir von der Prämisse aus, dass sich Differenzordnungen historisch in Professionskulturen eingeschrieben haben.

3.1 Professionstheoretische Prämissen

Professionskulturen (vgl. Müller-Herrmann et al. 2018) verstehen wir als einen zentralen Kontext von Subjektbildungsprozessen und fassen sie als historisch situierte Wissensordnungen, die in Praktiken und Repräsentationen des Berufes zum Ausdruck kommen und mit gesellschaftlichen Differenzordnungen konstitutiv verwoben sind. Dabei schließen wir an Stränge der erziehungswissenschaftlichen Professions- und Geschlechterforschung (vgl. Rabe-Kleberg 1999; Maurer 2010; Sabla/Rohde 2014) sowie der rekonstruktiven pädagogischen Professionsforschung (vgl. Cloos 2008; Kuhn 2013) vor allem in diskurstheoretischer Lesart an (vgl. Fegter et al. 2019; Fegter/Sabla 2021; Fegter/Saborowski 2021). Insbesondere die diskursanalytische Perspektive eröffnet den Blick darauf, wie sich Differenzordnungen in die *historische Entwicklung von Berufen* und in die „diskursive Konstruktion beruflicher Alltagsaktivitäten, praktischer Handlungsprobleme sowie legitimer Strategien des Umgangs damit“ (Fegter/Saborowski 2021: 87) eingeschrie-

ben haben und wie diese Wissensordnungen im Sprechen z.B. über Berufe permanent wiederholt, aber auch verändert werden (vgl. Fegter et al. 2020). Aus dieser Perspektive lassen sich dann berufsbezogene Wissensordnungen als jene Bedingungen untersuchen, im Zuge derer Subjektivierung stattfindet.

3.2 Subjektivierungs- und differenztheoretische Prämissen

Im Anschluss an Arbeiten der subjektivierungstheoretischen Bildungsforschung (vgl. u.a. Rose/Koller 2012; Ricken 2019; Geipel 2022) verstehen wir Subjektbildungsprozesse als Prozesse der Formierung und Veränderung eines Selbst in Relation zur Welt und Anderen unter Bedingungen von gesellschaftlichen Diskursen. Mit dem Konzept der Subjektivierung kommt entscheidend die Doppelseitigkeit und Machtförmigkeit dieses Geschehens in den Blick (vgl. Butler 2013; Foucault 2019): d.h. das Werden zum Subjekt in der Unterwerfung unter Normen einerseits und andererseits die Anerkennung „als ein ‚jemand‘“ (Butler 1997: 319) und das Entstehen von Handlungsfähigkeit. Eine zentrale Prämisse dieser Perspektive besteht darin, dass gesellschaftliche Differenzordnungen in Prozessen der Subjektwerdung entscheidend sind, insofern sie Subjekte unterscheiden und ungleich positionieren (vgl. Dirim/Mecheril 2018). Ein subjektivierungstheoretischer Zugang sensibilisiert den empirisch-analytischen Blick damit für Prozesse und Mechanismen, wie jene normativen Ordnungen des Subjektseins (re)produziert und infrage gestellt werden und wie Konstruktionen eines (zukünftigen) Selbst in Verbindung damit hervorgebracht werden (vgl. Geipel 2021). Wie wir diese Prämissen in eine heuristische Perspektive überführt haben, wird im folgenden Abschnitt zur Anlage der Studie skizziert.

4 Methodische und analytische Anlage

Die empirischen Daten, anhand derer wir im Weiteren der Frage nach der Bedeutung von Differenzordnungen in Berufs- und Studiengangswahlen nachgehen, stammen aus dem Forschungsprojekt „ProFi“, in dem wir sechs Online-Gruppendiskussionen mit je vier bis sechs Studierenden aus einem zweisemestrigen Orientierungsstudium für die MINT-Fachrichtungen durchgeführt haben. In den Diskussionen sprechen die Studierenden, die in ihrer Studiengangswahl noch unentschlossen sind, über die Studienoption des gewerblich-technischen berufsbildenden Lehramts und über mögliche Ursachen des Lehrkräftemangels.

Die sprachlichen Äußerungen in Gruppendiskussionen begreifen wir im Anschluss an die dargelegten theoretischen Prämissen sowie aktuelle Arbei-

ten zur diskurs- und subjektivierungsanalytischen Perspektivierung von Gruppendiskussionen als situierte diskursive Praktiken (vgl. Geipel 2019; Fegter/Saborowski 2021; Gottuck 2021). Vor dem Hintergrund der theoretischen Rahmung richten wir in den empirischen Analysen im *ersten Schritt* insbesondere folgende Fragen an das Material: Wie wird in den Äußerungen der Studiengang bzw. der Beruf konstruiert? Wie wird das Selbst im Verhältnis dazu konstruiert? Und wie werden dabei Passungen bzw. Nichtpassungen zwischen Selbst und Beruf hervorgebracht? Analytisch richten wir dabei den Fokus auf Praktiken der Differenzierung, womit wir Unterscheidungen fassen, die die Äußerungen z.B. über Berufe, pädagogisches Handeln und über Akteur*innen im Feld (z.B. Lehrkräfte, Schüler*innen etc.) strukturieren und ihre Gegenstände und Subjekte hervorbringen.

In einem *zweiten analytischen Schritt* fragen wir danach, wie die Differenzierungen historisch eingebettet sind, also welche „Geschichte“ diese Unterscheidungen haben und wie die Professionskulturen historisch konstitutiv mit Differenz- bzw. Geschlechterordnungen verwoben sind. Als sensibilisierendes Kontextwissen beziehen wir dabei historische und diskursanalytische Studien in die Analyse ein, die Aufschluss über die Verwobenheit der Profession(-sgeschichte) mit Geschlechter- und Differenzordnungen geben. In einem *dritten Schritt* fragen wir danach, wie diese mit Differenzordnungen verwobenen Professionskulturen wiederum auf der Mikroebene des Sprechens aufgerufen und (re)produziert bzw. infrage gestellt werden. Mit dieser Perspektive auf die Professionsgeschichte – ausgehend von den konkreten Differenzierungen in den sprachlichen Äußerungen im Material – stellen wir ein Vorgehen vor, das es ermöglicht, das Relevant- und Wirkmächtigwerden von gesellschaftlichen Differenzordnungen zu erforschen, auch wenn diese im Sprechen nicht explizit thematisch werden.

5 Zur normativen Anforderung „es braucht Praxiserfahrungen“ und deren Verwobenheit mit Differenzordnungen – eine exemplarische Analyse

Im Folgenden geben wir Einblick in eine exemplarische Sequenz aus einer Gruppendiskussion. In diesem Auszug sprechen die Studierenden darüber, welche Personen für das berufliche Lehramt gut geeignet wären:

Studentin 1: Und ich glaube, man ist besser ausgebildet, wenn man ein bisschen Praxiserfahrung hat. GerADE in der Berufsschule, wo man ja/ wo nochmal mehr klar ist, dass man auch wirklich praktisch arbeiten wird, während ja an der Uni immer noch dieser Forschungsaspekt auch im Raum steht [...].

Studentin 2: Mhm (bejahend) Ja vor allem wenn du dann unterrichtest und deine Schüler und Schülerinnen auch eventuell arbeiten oder dann im Ausbildungsbetrieb sind und du hast tatsächlich KEINE praktische Erfahrung, stelle ich mir das auch schwierig vor. Wenn am Ende vielleicht die, die du ausbilden sollst, denen du was beibringen sollst, schon mehr praktische Erfahrungen haben als du, ist vielleicht blöd.

Studentin 3: Das ist ein echt guter Punkt so, weil in der Uni hast du dann ja die Praxis selten oder weniger. Ich weiß gar nicht, wie das dann ist, mit Berufsschullehrern an der Uni, aber ich kann mir nicht vorstellen/ also die werden auch sehr viel Theorie machen, denke ich.

5.1 Berufsbildendes Lehramt als Weitergabe von Praxis- und Erfahrungswissen

Mit Blick auf die Konstruktion des berufsbildenden Lehramts zeigt sich in dieser Sequenz, dass es insbesondere mit einer praktischen Arbeit im Betrieb in Verbindung gebracht wird. „Praxiserfahrung[en]“⁵ werden dabei für die Tätigkeit im Berufsschullehramt als Qualifikationsmerkmal gewertet: „man ist besser ausgebildet, wenn man ein bisschen Praxiserfahrung hat“. Begründet wird diese Voraussetzung der „Praxiserfahrung“ an der „Berufsschule“ in Abgrenzung zur Universität als Institution. Unterschieden wird zwischen den damit je assoziierten Tätigkeiten: d.h. zwischen „wirklich praktisch arbeiten“ einerseits versus dem „Forschungsaspekt“ andererseits. Dieses Merkmal der „Praxiserfahrung“, mit dem das Berufsschullehramt verknüpft wird, wird im Diskussionsverlauf von Sprecherin 2 in der Vorwegnahme von Unterrichtspraxis bestätigt und mit Rekurs auf die in diesem Zusammenhang imaginierten Schüler*innen begründet („deine Schüler und Schülerinnen auch eventuell arbeiten“). Die Schüler*innen werden dabei als Subjekte entworfen, die bereits einer Arbeit nachgehen oder sich im Ausbildungsbetrieb befinden und so im Vergleich gegebenenfalls „schon mehr praktische Erfahrungen haben“ als man selbst.

Im Verhältnis dazu als Berufsumerfahrene, potenzielle zukünftige Berufsschullehrer*in *nicht* über Praxiserfahrungen zu verfügen, also „KEINE praktische Erfahrung“ zu haben, wird als problematische Vorstellung markiert („stelle ich mir [...] auch schwierig vor“, „ist vielleicht blöd“). Unterrichten wird dabei quasi synonym verwendet mit „ausbilden“ und „was beibringen“. Auf diese Weise wird das berufsbildende Unterrichten mit der Weitergabe von Wissen verbunden, das für die Anwendung im Betrieb relevant ist und sich, wie bei der klassischen Meisterlehre, aus dem Erfahrungswissen aus der Praxis speist.

In der Äußerung der dritten Sprecherin wird die Differenzierung zwischen „praktisch arbeiten“ vs. dem „Forschungsaspekt“ als Differenzierung zwi-

5 Die folgenden Zitatstellen in diesem Abschnitt beziehen sich alle auf das Transkript.

schen Praxis und Theorie profiliert: Die Universität wird als Ort markiert, der die zukünftigen Lehrkräfte nicht bzw. nur wenig mit diesen Praxiserfahrungen, sondern mit theoretischem Wissen ausstattet („weil in der Uni hast du dann ja die Praxis selten oder weniger“). Im Umkehrschluss bedeutet das, dass in dieser Konstruktion die für das Berufsschullehramt angesprochene Voraussetzung des Praxis-Wissens an anderen Orten, d.h. jenseits der Universität, erworben wird.

Dementsprechend strukturieren folgende Differenzierungen die Äußerungen: erstens die zwischen *Theorie und Praxis*, zweitens die zwischen *Forschen und Arbeiten* und drittens die Unterscheidung zwischen der Universität als akademischer Institution, in der *wissenschaftliches Wissen* generiert und vermittelt wird, gegenüber berufsbildenden Schulen, in denen es um die Vermittlung von *betriebspraktisch-anwendungsbezogenem Wissen* geht.

5.2 Praxiserfahrungen als normative Bedingung der Anerkennbarkeit als Lehrkraft des beruflichen Lehramts

„Praktische Erfahrungen“ werden entlang der genannten Differenzierungen als normative Anforderung an die im Berufsschullehramt tätigen Subjekte hervorgebracht. So wird eingangs noch „ein bisschen Praxiserfahrung“ als Vorteil ausgewiesen, während diese Anforderung im weiteren Verlauf gesteigert wird. Dies zeigt sich in der Äußerung von Studentin 2, die die Sequenz abschließt:

Studentin 2: Ja klar theoretisch muss, also ja nur die Theorie vermittelt werden, aber ich stelle mir das schon nochmal anders vor, wenn du es dann selbst auch mal eine Weile gemacht hast. Dass du es dann wahrscheinlich besser auch vermitteln kannst.

Für die Fähigkeit, an beruflichen Schulen gut unterrichten zu können („du es dann wahrscheinlich besser auch vermitteln kannst“), wird vor allem das Anwendungswissen aus der Betriebspraxis als relevant markiert („wenn du es dann selbst auch mal eine Weile gemacht hast“). In Relation zur Konstruktion der Schüler*innen gilt eine Berufsschullehrkraft, die über *mehr Praxiserfahrungen* verfügt als ihre Schüler*innen *erstens* als eine *qualifizierte* Lehrkraft auch im Vergleich zu rein universitär ausgebildeten Lehrkräften („dass du es dann wahrscheinlich besser auch vermitteln kannst“). Denn der Praxisbegriff wird nicht auf schul- oder unterrichtspraktische Erfahrungen bezogen, sondern auf Erfahrungen im dualen Ausbildungsberuf bzw. Betrieb. Ein pädagogisches, methodisch-didaktisches Wissen, das im Studium erworben und in der Unterrichtspraxis relevant werden könnte, taucht in dieser Konstruktion nicht auf. *Zweitens* wird die Praxiserfahrung als Bedingung der Anerkennbarkeit markiert. Das heißt, die *praxiserfahrene* Lehrkraft wird – gerade im Zusammenhang mit den arbeitenden Berufsschüler*innen – als die *sozial anerkannte* Lehrkraft hervorgebracht („Wenn am Ende vielleicht die,

die du ausbilden sollst, denen du was beibringen sollst, schon mehr praktische Erfahrungen haben als du, ist vielleicht blöd“). Auf diese Weise werden Praxiserfahrungen als Norm der Qualität und sozialen Anerkennbarkeit als Lehrkraft des beruflichen Lehramts konstruiert.

In Hinblick auf die Frage, wie hier eine Passung bzw. Nichtpassung zwischen Selbst und berufsbildendem Lehramt hervorgebracht wird, können wir Folgendes festhalten: Während die Selbstkonstruktionen der Sprecherinnen als Studierende und zukünftige Hochschulabsolventinnen in dieser Sequenz eher implizit bleiben, setzen sie sich wiederum an anderen Stellen im Material explizit zu der als Voraussetzung markierten Praxisanforderung ins Verhältnis. Dort positionieren sie sich mit einem Interesse an MINT-Studiengängen im akademischen Feld und thematisieren, dass sie nicht über Praxiserfahrungen verfügen (vgl. Fegter/Geipel/Damm 2023). Auf diese Weise positionieren sie sich also aufseiten von Forschung und Theorie und damit als der beruflichen Norm *nicht* entsprechend und also als *nicht passend* zum Berufsschullehramt.

5.3 *Zur Verwobenheit der Norm der Praxiserfahrung mit historischen Differenzordnungen*

Um jetzt der Wirkmächtigkeit von gesellschaftlichen Differenzordnungen auf die Spur zu kommen, auch wenn sie nicht explizit, beispielsweise in Zuschreibungen, relevant gemacht werden, fragen wir in einem zweiten analytischen Schritt unter Einbezug von sensibilisierendem Kontextwissen danach, welche Geschichte die herausgestellten Unterscheidungen haben und inwiefern diese Differenzierungen und die damit verknüpften Normen über die historisch situierte Professionskultur mit Differenzordnungen verbunden sind.

Professions- und sozialhistorische Studien geben wertvolle Hinweise darauf, dass die Differenzierungen zwischen Theorie und Praxis sowie Forschung und Arbeit, entlang derer die zuvor herausgestellte Praxis-Norm (d.h. die Anforderung, über Anwendungswissen aus betrieblicher Praxis verfügen zu müssen) hervorgebracht wird, auf soziale Klassenverhältnisse verweisen. So war die Unterscheidung zwischen Akademikern bzw. Ingenieuren einerseits und Technikern bzw. Praktikern andererseits bereits in der Entstehungsgeschichte der Profession des Gewerbelehrers⁶ konstitutiv (vgl. Georg/Kunze 1981; Büchter 2015). Dies kristallisierte sich u.a. in der Frage heraus, ob Gewerbelehrkräfte bzw. Berufspädagogen an Universitäten ausgebildet werden sollten, die lange Zeit umstritten war. Als Argument gegen die Akademi-

6 Wir nutzen hier bewusst das generische Maskulinum, siehe dazu den nächsten Absatz zur Verwobenheit der Professionsgeschichte mit der Geschlechterordnung und den formalen Ausschlüssen von weiblich gelesenen Personen aus den hier genannten Berufsfeldern.

sierung diene die Begründung, dass der Unterricht für Schüler*innen aus der Arbeiter*innenklasse und dem unteren bis mittleren Bürgertum nur grundlegender technisch-berufspraktischer und kaum wissenschaftlicher Kenntnisse bedürfe (vgl. Stratmann 1994).

Zudem ist für die Entstehungsgeschichte der Profession der Lehrkraft an gewerblich-technischen berufsbildenden Schulen auch die Geschlechterordnung konstitutiv. Im deutschsprachigen Raum waren bis ins 20. Jahrhundert hinein weiblich gelesene Personen sowohl vom praktischen Arbeiten in den gewerblich-technischen Lehrberufen als auch von Forschung und theoretischem Wissen in den Ingenieursstudiengängen und Technikwissenschaften durch formale Zugangsbarrieren ausgeschlossen. Die Lehrkraftberufe in den gewerblich-technischen Fachrichtungen entwickelten sich entsprechend als *gendered professions*⁷, d.h. die männlich konnotierten Professionen des Gewerbe- bzw. Technologielehrers für Lehrlinge in Handwerks- und Industrieberufen sowie des Berufspädagogen für Arbeiterjugendliche an allgemeinen Fortbildungsschulen (vgl. Stratmann 1994; Kell 2011) entstanden parallel zu den weiblich konnotierten Professionen der Gewerbe- und Hauswirtschaftslehrerin an Privatschulen für Mädchen aus dem Bürgertum und der Berufspädagoginnen an allgemeinen Mädchenfortbildungsschulen (vgl. Schlüter 1987; Mayer 1998).

Begründet wurden diese formalen Barrieren im Zugang von Frauen erstens zum praktischen Arbeiten und zweitens zum Forschen und Unterrichten in den gewerblich-technischen bzw. MINT-Fächern u.a. unter Rekurs auf den Dualismus von weiblich konnotierter Emotionalität, Fürsorglichkeit und Zugehörigkeit zur Sphäre des Privaten einerseits und von männlich konnotierter Rationalität, Stärke und Verortung in der Öffentlichkeit andererseits (vgl. Hausen 1976; Wetterer 1995; Jacobi 2013). Tanja Paulitz verweist in ihrer Diskursanalyse zu Konstruktionen technischer Rationalität und Männlichkeit im Maschinenbau-Ingenieurwesen auf zwei Leitbilder, die im Entstehungskontext der Technikwissenschaften relevant waren: *erstens* das Leitbild vom Ingenieur als „männlichem Geistesarbeiter und Wissenschaftler“ (Paulitz 2011: 66) und *zweitens* vom „Ingenieur als akademischem Praktiker“ (ebd.). Paulitz kann zeigen, wie diese Leitbilder – ebenfalls im Rekurs auf den Dualismus von Emotionalität und Fürsorglichkeit vs. Rationalität und Stärke – „jeweils zeitgenössische Vorstellungen von Weiblichkeit aus dem Berufsfeld ausschließen“ (ebd.).

7 Zum Begriff der *gendered profession* für das Feld der Sozialen Arbeit vgl. Engelfried und Voigt-Kehlenbeck (2010).

5.4 Zur (Re-)Produktion und Irritation der Differenzordnungen im Sprechen über Studiengangswahlen

Wenn wir, ausgehend von dieser Sensibilisierung durch historisches Kontextwissen, in einem dritten analytischen Schritt die Äußerungen der Studierenden erneut in den Blick nehmen und fragen, wie darin Differenzordnungen (re)produziert bzw. infrage gestellt werden, fällt auf, dass die diskursiven Berufs- und Selbstkonstruktionen implizit an historisch vergeschlechtlichte und mit Klassenverhältnissen verwobene Wissensordnungen anschließen, beispielsweise an die damit verknüpften Differenzierungen, Normen und Subjektpositionen. Mit der im Zuge des Diskussionsgeschehens hervorgebrachten normativen Anforderung „es braucht Praxiserfahrungen“ werden die bereits historisch klassenbezogenen Differenzierungen von Forschen versus Arbeiten, von Theorie versus Praxis und von akademischem versus anwendungsbezogenem Wissen aufgerufen und wiederholt. Im Sprechen der Studentinnen über die Berufsschule vs. die Universität werden die zuvor skizzierten, historisch männlich konnotierten Leitbilder des Akademikers und Forschers im MINT-Bereich aufgerufen und von der Subjektposition des Berufspraktikers abgegrenzt. Gleichzeitig werden mit dem Rückgriff auf betriebspraktisches Anwendungswissen als berufliche Norm Wissensordnungen aus den Professionskulturen der gewerblich-technischen Handwerks- und MINT-Industrieberufe (re)produziert, die historisch mit Männlichkeit verknüpft waren.

Indem die Sprecherinnen sich – als zukünftige Hochschulabsolventinnen ohne Praxiserfahrung – als *nicht passend* zum berufsbildenden Lehramt positionieren, konstruieren sie sich zugleich als *passend* zum historisch bürgerlich und männlich konnotierten Feld der Wissenschaft und Forschung. Andererseits positionieren sie sich als *unpassend* zum historisch ebenfalls männlich konnotierten gewerblich-technischen Berufsfeld, das im Kontext von Klassenverhältnissen jedoch weniger Anerkennung erfährt.

Die Selbstpositionierungen können somit als Einschreibung in eine männlich und zugleich bürgerlich codierte berufliche Subjektposition – und auch als diskursive Aufwertungsstrategie – aufgefasst werden. So ließen sich diese Äußerungen als Vollzüge lesen, durch die die (historische) Geschlechterordnung möglicherweise irritiert wird, während die *class*-Ordnung tendenziell eher reproduziert wird. Denn indem hier ein positiver Bezug auf bürgerlich codierte Normen wie Wissenschaftlichkeit und Fortschritt erfolgt und die hierarchisierende Unterscheidung zwischen akademischer Forschungstätigkeit und berufspraktischer Vermittlungstätigkeit fortgeschrieben wird, wird die Klassenordnung in den Äußerungen tendenziell eher reproduziert. Demgegenüber könnten die Selbstpositionierungen der Studentinnen aufseiten der historisch männlich konnotierten Ingenieursberufe als eine Irritation der historischen Geschlechterordnung gelesen werden. Dies setzt jedoch voraus,

dass wir berücksichtigen, dass dies aus einer vergeschlechtlichten Sprechendenposition heraus geschieht, wobei diese Selbstpositionierung als Studentinnen in der analysierten Sequenz implizit und an anderen Stellen in der Diskussion explizit erfolgt. In diesem Fall ließe sich die Reklamation dieser beruflichen Subjektposition als diskursive Ermächtigungsstrategie und zugleich als Verschiebung der Geschlechterordnung deuten.

6 Fazit: Reflexion der Befunde im Horizont von Thematisierungen des Lehrkräftemangels im Modus eines Krisendiskurses

Das Ziel des vorliegenden Beitrags bestand darin aufzuzeigen, wie gesellschaftliche Differenzordnungen in Prozessen der Subjektivierung im Kontext von Professionskulturen wirkmächtig werden und wie sie sich erforschen lassen. Anhand der empirischen Analyse der Äußerungen von Studierenden über das berufsbildende Lehramt in Gruppendiskussionen wurde deutlich, wie die Voraussetzung: „es braucht Praxiserfahrungen“ als normative Anforderung an die Berufsangehörigen entlang der Differenzierungen zwischen Universitäten (in denen theoretisches Wissen vermittelt und wissenschaftliches Wissen generiert wird) einerseits und berufsbildenden Schulen (in denen es um die Vermittlung von betriebspraktisch-anwendungsbezogenem Wissen geht) andererseits, zwischen Forschen und Arbeiten und zwischen Theorie und Praxis hervorgebracht wird, die bereits im Entstehungskontext der Profession(en) relevant waren. Denn diese Unterscheidungen verweisen auf historisch vergeschlechtlichte und klassenbezogene Konstruktionen professionellen Handelns, im Zuge derer das berufsbildende Lehramt mit männlich-konnotierten und nicht akademischen Tätigkeiten und (Bildungs-)Institutionen im MINT-Bereich sowie mit der beruflichen Subjektposition des Berufspraktikers verknüpft wird.

Die Analyse jener Nicht-/Passungskonstruktionen zwischen Selbst und Beruf, die entlang von Differenzierungen hervorgebracht werden, welche bereits in der Professionsgeschichte mit Differenzordnungen konstitutiv verwoben sind, kann daher als ein Beitrag zur Bearbeitung (der Krise) des Lehrkräftemangels gelesen werden. Denn das empirische Wissen kann dazu beitragen, mögliche Ursachen des Lehrkräftemangels als (Krisen-)Phänomen genauer zu verstehen und die Relevanz von Differenzordnungen in diesem Zusammenhang sichtbar zu machen.

Mit dem historisch informierten Blick durch Studien zur Professionsgeschichte haben wir ein mögliches Vorgehen vorgestellt, wie sich dem Relevantwerden von Differenzordnungen in Berufs- und Studiengangswahlen auf

die Spur kommen lässt, gerade wenn sie nicht explizit thematisiert, sondern beispielsweise implizit über Differenzierungen und Normen im Sprechen über den Beruf wieder aufgerufen werden und so weiter fortwirken. Den Einbezug von Kontextwissen um die Verwobenheit der Professionsgeschichte mit gesellschaftlichen Differenzordnungen haben wir darin als methodisch-analytischen Schritt der Erforschung jener Differenz(setzung)en unternommen.

Diese Analysen der Äußerungen der Studierenden möchten wir nun abschließend im Verhältnis zu den eingangs vorgenommenen Überlegungen zum Lehrkräftemangel als Krisenphänomen reflektieren. Wie zu Beginn aufgezeigt, wird der Lehrkräftemangel im öffentlich-medialen Diskurs als bildungspolitische *Krise* konstruiert (vgl. Abschnitte 1 und 2). In diesem Kontext werden Quereinstiegsprogramme häufig als krisenbedingte Ausnahmen und institutionelle Antwort auf den Lehrkräftemangel ausgewiesen. Die Krise dient insofern der Begründung von Quereinstiegsprogrammen als notwendige *Sondermaßnahme* für Ingenieur*innen und Berufspraktiker*innen, die bisher keine pädagogischen oder fachdidaktischen Kenntnisse haben, aber über Praxiserfahrungen im Betrieb verfügen.

Im Verhältnis dazu zeigt sich in der exemplarischen Analyse der Gruppendiskussion ein anderes Bild (vgl. Abschnitt 5). Interessant ist, wie die Konstruktion in den untersuchten Äußerungen der Studierenden über das berufliche Lehramt als Studienoption genau konträr erfolgt: Hier wird der Quereinstieg im Gegensatz zu den medialen Debatten gerade nicht als Ausnahme bzw. krisenbedingte Sondermaßnahme begründet, sondern wiederholt als wünschenswerter Regelfall⁸ bzw. Norm hervorgebracht. Denn die Analyse verdeutlicht, wie in der Sequenz gerade Praxiserfahrungen⁹ als notwendige Voraussetzung für die Tätigkeit im Berufsschullehramt und als normative Bedingung der Anerkennbarkeit als Lehrkraft markiert werden. Die Subjektposition der guten und sozial anerkannten Lehrkraft wird dementsprechend *nicht* mit Bezug auf ein erziehungswissenschaftliches, fachdidaktisches Studium begründet, sondern mit Bezug auf das Anwendungswissen aus dem Betrieb. Insofern erscheint der Quereinstieg ins Lehramt als naheliegend bzw. logische Konsequenz. Vor diesem Hintergrund, dass sich die Wissensordnung („es braucht Praxiserfahrungen“), die wir auf der Ebene der sprachli-

8 Dieser „Normalfall“ spiegelt sich gegebenenfalls auch in der Zahl von derzeit ca. 50 Prozent Quereinsteiger*innen-Lehrkräften in den beruflichen Fachrichtungen wider (vgl. Rackles 2020: 24).

9 Debatten zum Theorie-Praxis-Verhältnis in den allgemeinbildenden Lehrämtern rekurren i.d.R. auf ein anderes Praxisverständnis als im Rahmen der exemplarischen Analyse (Abschnitt 5) herausgestellt. Mit Praxis ist in jenen Diskursen weniger die Praxis im Betrieb bzw. Anwendungswissen aus der Betriebspraxis gemeint, sondern Praxis steht vielmehr für *schulische* Berufs- bzw. Lehrpraxis durch Praxisbezüge in der Lehrer*innenbildung, z.B. für Erfahrungen mit der Planung und Durchführung von eigenem Unterricht im Rahmen von Praktika, Praxissemestern etc. (vgl. u.a. Hedtke 2000).

chen Äußerungen untersucht haben, als so wirkmächtig erweist, ließe sich weitergehend fragen, inwiefern dadurch der Quereinstieg – als bildungspolitische Strategie der Krisenbearbeitung und als aktuelle „Einzel- und Sondermaßnahmen zur Bedarfsdeckung“ (Rackles 2022: 7) – in besonderer Weise für das Berufsschullehramt anschlussfähig ist und diese Wissensordnung möglicherweise noch verstärkt.

Insofern erweist sich die in Hinblick auf das Berufsschullehramt aufgerufene Wissensordnung als ambivalent. Denn zum einen eröffnen daran anschließende Strategien, wie etwa Quereinstiegsprogramme als Antwort auf die Krise, neue Zugänge zum beruflichen Lehramt und stellen traditionelle Zugangswege (z.B. formale Barrieren wie Hochschulzugangsberechtigungen) infrage. Über den Quereinstieg wird praktisches Wissen als Anerkennungsbedingung gewissermaßen aufgewertet. Zum anderen lässt sich die normative Anforderung „es braucht Praxiserfahrungen“ in ihrer Verwobenheit mit Differenzordnungen entlang von *gender* und *class* auch als kulturelle Barriere lesen, die die Zugänglichkeit zum Beruf für bestimmte (z.B. forschungs- und wissenschaftsaffine) Subjekte erschwert und damit den Lehrkräftemangel gegebenenfalls aufrechterhält. Anschließend an die Analysen wäre es insofern interessant, weiterführend zu fragen, was es hieße, differenzsensibilisiert über die Zugänglichkeit des Berufsschullehramts und der entsprechenden Studiengänge nachzudenken.

Literatur

- Bonz, Bernhard (2013): Lehrerbildung für berufliche Schulen im Wandel. In: Bonz, Bernhard/Schütte, Friedhelm (Hrsg.): Berufspädagogik im Wandel: Diskurse zum System beruflicher Bildung und zur Professionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 112–129.
- Butler, Judith (2013): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Büchter, Karin (2015): Anfänge und Entwicklung: Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. In: Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) (Hrsg.): 150 Jahre staatliche berufsbildende Schulen in Hamburg. Hamburg: HIBB, S. 137–139. https://hibb.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/33/2015/11/Festschrift_PDF [Zugriff: 6.3.2023].
- Cloos, Peter (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit: eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfeforschung. Weinheim: Juventa.

- Damm, Nadja/Fegter, Susann/Geipel, Karen (i.E.): Differenzieren und (neu) ordnen: zur (Re-)Produktion, Irritation und Verschiebung von Wissensordnungen über das berufsbildende Lehramt. In: Rabenstein, Kerstin/Bräuer, Christoph/Hülsmann, Delia/Mummelthey, Samira/Strauß, Svenja (Hrsg.): Differenz(de-)konstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (19.10.2018): Stellungnahme Lehrkräfte- und Nachwuchsman- gel in den gewerblich-technischen Fachrichtungen – Rekrutierproblematik und Qualitätssicherung in der beruflichen Lehrkräftebildung. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2018_Stellungnahme_AG_Lehrerbildung_zur_BSL_Ausbildung_gewerblich-technische_FR_Stand_19-10-2018.pdf [Zugriff: 27.10.2023].
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Kommission Professionsfor- schung und Lehrkräftebildung (September 2022): Call for Papers. Lehrkräftebil- dung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Jahrestagung der Kommission Professionsforschung und Lehrkräftebildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/PF_LB/2022_CfP_Kommission_Professionsforschung.pdf [Zugriff: 27.10.2023].
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Engelfried, Constanze/Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2010): Gendered Profession. Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne. Wiesba- den: Springer VS.
- Fegter, Susann (2012): Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Fegter, Susann/Geipel, Karen/Damm, Nadja (2023): „Ich würde jetzt trotzdem nicht sagen: Ich mache jetzt Berufsschullehramt“ – ein kulturanalytischer Zugang zur Wirkmächtigkeit historischer Differenzordnungen in Berufs- und Studienwahl- prozessen. In: *Bildung und Erziehung* 76 (1), S. 96–120.
- Fegter, Susann/Geipel, Karen/Hontschik, Anna/Kleiner, Bettina/Rothe, Daniela/Sabla, Kim-Patrick/Saborowski, Maxine (2020): Äußerungen von Sprecher*innen in ei- ner Gruppendiskussion. Überlegungen und Analysen aus unterschiedlichen dis- kurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven. In: Ackeren, Isabell van/Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Koller, Hans-Christoph/Pfaff, Nicolle/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opla- den: Barbara Budrich, S. 83–97.
- Fegter, Susann/Hontschik, Anna/Kadar, Esther/Sabla, Kim-Patrick/Saborowski, Ma- xine (2019): Bezüge auf Familie als Moment der Vergeschlechtlichung pädago- gischer Professionalität: Diskursanalytische Perspektiven auf Äußerungen in Gruppendiskussionen mit Kita-Teams. In: Baar, Robert/Kampshoff, Mari- ta/Hartmann, Jutta (Hrsg.): *Geschlechterreflektierte Professionalisierung. Ge- schlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen*. Jahrbuch erziehungswis-

- senschaftliche Geschlechterforschung, Bd. 15. Opladen: Barbara Budrich, S. 135–152.
- Fegter, Susann/Sabla, Kim-Patrick (2021): Konstruktionen vergeschlechtlichter Professionalität in Diskussionen elementarpädagogischer Fachkräfte – eine Analyseheuristik. In: Fallarchiv Pädagogische Kindheitsforschung 4 (1), S. 3–29. <https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi/article/view/130> [Zugriff: 28.3.2023].
- Fegter, Susann/Saborowski, Maxine (2021): Theoretische Modellierung einer empirischen Analyse von pädagogischer Professionalität und Geschlecht anhand von Äußerungen als iteratives Moment historischer Wissensordnungen. In: Fischer, Diana/Jergus, Kerstin/Puhr, Kirsten/Wrana, Daniel (Hrsg.): „Theoretische Empirie“ – Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, Wittenberger Gespräche VII, S. 78–101.
- Foucault, Michel (2019): Analytik der Macht. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frommberger, Dietmar/Lange, Silke (2018): Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. Working Paper Forschungsförderung Nr. 060. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Gehring, Petra (2009): Philosophische Krisendiagnosen im 20. Jahrhundert. Audiomitschnitt zur Vorlesung im Sommersemester 2017. Zur Einführung. <https://openlearnware.tu-darmstadt.de/collection/philosophischekrisendiagnosen-im-20-jahrhundert-271> [Zugriff: 10.3.2023].
- Geipel, Karen (2022): Zum Subjekt werden. Analysen vergeschlechtlichender Positionierungen im Sprechen über Zukunft. Wiesbaden: Springer VS.
- Geipel, Karen (2021): Who cares? Vergeschlechtlichende Subjektivierungen in antizipatorischen diskursiven Praktiken. In: Fegter, Susann/Langer, Antje/Thon, Christine (Hrsg.): Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung – Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 71–87.
- Geipel, Karen (2019): Diskurs- und Subjektivierungstheorie meets Gruppendiskussionen. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Verbindung [54 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung 20 (2), Art. 20.
- Georg, Walter/Kunze, Andreas (1981): Sozialgeschichte der Berufserziehung. München: Juventa.
- Gottuck, Susanne (2021): „Homogenität wird dann direkt immer kritisiert und gesagt, ‚nein wir müssen aber Inklusion machen‘“. Inklusion und Normativität in Äußerungen von Lehramtsstudierenden aus diskurstheoretischer Perspektive. In: Fritzsche, Bettina/Köpfer, Andreas/Wagner-Willi, Monika/Böhmer, Anselm/Nitschmann, Hannah/Rott Fournier, Charlotte/Weitkämper, Florian (Hrsg.): Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge. Opladen: Barbara Budrich, S. 261–273.
- Hausen, Karin (1976): Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“. Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Conze, Werner (Hrsg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Stuttgart: Klett, S. 263–393.
- Hedtke, Reinhold (2000): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In:

- sowi-onlinejournal. <https://www.sowi-online.de/sites/default/files/hedtke.pdf> [Zugriff: 23.5.2023].
- Jacobi, Juliane (2013): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung in Europa. Von 1500 bis zur Gegenwart. Frankfurt/New York: Campus.
- Kell, Adolf (2011): Berufsschullehrerbildung zwischen Politik und Wissenschaft – Entwicklungen bis zum Übergang in das 21. Jahrhundert. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hrsg.): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 439–462.
- Klemm, Klaus (2022): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035. Aktualisierte Expertise. Essen: Verband Bildung und Erziehung/VBE.
https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-03-31_Expertise_Klemm_Entwicklung_von_Lehrkraeftebedarf_und_-angebot_in_Deutschland_bis_2035-final.pdf [Zugriff: 28.3.2023].
- KMK (2022): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 233.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf [Zugriff: 28.3.2023].
- Koselleck, Reinhardt (1982): Krise. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhardt (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache, Bd. 3. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 617–650.
- Kuhn, Melanie (2013). Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Maurer, Susanne (2010): Auf dem Weg zu einer neuen GeschlechterUnordnung? Eine Zukunftsvision Sozialer Arbeit. In: Engelfried, Constance/Voigt-Kehlenbeck, Corinna (Hrsg.): Gendered Profession. Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne. Wiesbaden: Springer VS, S. 193–212.
- Mayer, Christine (1998): Berufsbildung und Geschlechterverhältnis. Eine historische Analyse zur Entstehung des Berufsbildungssystems in Deutschland. In: Schütte, Friedhelm/Uhde, Ernst (Hrsg.): Die Modernität des Unmodernen. Das „deutsche System“ der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin: BiBB, S. 427–448.
- Müller-Hermann, Silke/Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun (2018): Professionskulturen – Charakteristika unterschiedlicher professioneller Praxen. Wiesbaden: Springer VS.
- News4teachers (25.01.2022): VBE-Studie zum Lehrkräftemangel: „Viel dramatischer als von der KMK kommuniziert“. <https://www.news4teachers.de/2022/01/vbestudie-zum-lehrkraeftemangel-viel-dramatischer-als-von-der-kmk-kommuniziert/> [Zugriff: 27.10.2023].
- Paulitz, Tanja (2011): Geschlecht in den Strukturen, Fachkulturen und Diskursen der Technikwissenschaften. In: Rendtorff, Barbara/Mahs, Claudia/Wecker, Verena (Hrsg.): Geschlechterforschung. Theorien, Thesen, Themen zur Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 59–72.
- Pfetsch, Jan/Stellmacher, Anne (2021): Lerngelegenheiten und Berufswahlmotivation im beruflichen Lehramtsstudium. Münster: Waxmann.

- Rabe-Kleberg, Ursula (1999): Frauen in pädagogischen und sozialen Berufen. In: Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hrsg.): *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–116.
- Rackles, Mark (2020): *Lehrkräftebildung 2021. Wege aus der föderalen Sackgasse*. Policy Papers 09/2020. Berlin: Mark Rackles Consulting. BoD.
- Rackles, Mark (2022): *Wege aus dem Lehrkräftemangel. Zukunftsvertrag Lehrkräftebildung und bundesweite Ausbildungsoffensive 2023–2032*. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.
https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/sonst_publicationen/Broschur_Wege_aus_dem_Lehrkraeftemangel.pdf [Zugriff: 2.10.2023].
- Ricken, Norbert (2019): *Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven*. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 95–118.
- Rose, Nadine/Koller, Hans-Christoph (2012): *Interpellation – Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen*. In: Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Judith Butler. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–94.
- Sabla, Kim-Patrick/Rohde, Julia (2014): *Vergeschlechtlichte Professionalität – Zuschreibungen einer ‚gelingenden‘ Praxis qua Geschlecht*. In: Budde, Jürgen/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): *Männlichkeiten – Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen*. Opladen: Barbara Budrich, S. 185–198.
- Schlüter, Anne (1987): *Neue Hüte – alte Hüte? Gewerbliche Berufsbildung für Mädchen zu Beginn des 20. Jahrhundert – Zur Geschichte ihrer Institutionalisierung*. Düsseldorf: Schwann.
- Stratmann, Karlwilhelm (1994): *Die historische Entwicklung der Gewerbelehrerbildung*. In: *Die berufsbildende Schule* 46 (1), S. 40–51.
- Tagesspiegel (31.03.2022): *Lehrkräftemangel weitet sich aus. Eklatante Lücke bis 2035*. <https://www.tagesspiegel.de/wissen/eklatante-luecke-bis-2035-5422954.html> [Zugriff: 27.10.2023].
- Tagesspiegel (22.12.2022): *Wege aus dem bundesweiten Lehrkräftemangel. Staatsvertrag soll die Länder unter Druck setzen*. <https://www.tagesspiegel.de/berlin/schule/wege-aus-dem-bundesweiten-lehrkraeftemangel-staatsvertrag-soll-die-lander-unter-druck-setzen-9066463.html> [Zugriff: 27.10.2023].
- Wetterer, Angelika (1995): *Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Einleitung*. In: Wetterer, Angelika (Hrsg.): *Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen*. Frankfurt am Main, New York: Campus, S. 11–28.
- Ziegler, Birgit (2018): *Das Kreuz mit dem Lehrkräftemangel an beruflichen Schulen. Systematische Analysen zur Nachwuchsproblematik aus professions- und berufswahltheoretischer Perspektive*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 114 (4), S. 578–608.
- Zimpelmann, Eike (2019): *Entwicklungslinien des beruflichen Bildungswesens und der Ausbildung von Gewerbelehrern – eine historische Analyse*. In: Tramm, Tade/Fischer, Martin/Kremer, H.-Hugo/Windelband, Lars (Hrsg.): *bwp@ Berufs-*

und Wirtschaftspädagogik – online (37), S. 1–26. http://www.bwpat.de/ausgabe37/zimpelmann_bwpat37.pdf [Zugriff: 15.3.2023].

III. Jugend und Krisenerfahrungen

Bildung, Krise, Differenz – subjektive Deutungsmuster, Bewältigungspotenziale und Fragen sozialer Ungleichheit

Julia Lipkina

1 Einleitung: Krisendiskurse und Bildungsprozesse

Der Begriff der Krise steht für eine Abweichung von der Normalität, aus der heraus Momente der Unklarheit und Ungewissheit entspringen können, die gleichermaßen Umschlagpunkte markieren, in denen Altes fragwürdig wird und zugleich die Hoffnung auf etwas Neues und Besseres damit verbunden ist (vgl. Steg 2020). Der Ausgang einer Krise ist dabei prinzipiell offen und kann zu Entwicklungen führen, die für den/die Betroffene/n sowohl eine positive als auch negative Qualität entfalten können (vgl. Makropoulos 2013; Steg 2020: 430). So kann die Krise ein transformatives Potenzial (vgl. Salomon/Weiß 2013: 9) mit sich bringen, das als bereichernd und bestärkend empfunden werden kann, ebenso aber zu problematischen Verläufen und Verunsicherungen führen, die die Lebensqualität der Person beeinträchtigen.

Gemäß der Theorie transformatorischer Bildung wird davon ausgegangen, dass Krisen in einem eher wünschenswerten Sinne Chancen für bildsame Veränderungen von Welt- und Selbstverhältnissen von Subjekten bieten (vgl. Koller 2012). Die Krise steht hier für die Möglichkeit der Erneuerung, Erweiterung, Höherbildung und Fortschritt (vgl. Rödel i.E.). Genauere Überlegungen zur Qualität von Transformationen schließen dabei an die immer wieder geäußerte Kritik an der Konzeption transformatorischer Bildung an, dass sich Theorien der Bildung nicht bloß auf eine Deskription von Wandlungsprozessen beschränken können, sondern auch normative Dimensionen geklärt werden müssen. Angenommen wird, dass „von Bildung nur die Rede sein kann, wenn die neuen Figuren eine irgendwie angemessenere Art der Problembearbeitung erlauben, als sie durch die Figuren des alten Welt- und Selbstentwurfs ermöglicht wurde“ (Koller 2016: 154). Denn Krisen und daran anschließende Transformationen können eben nicht nur eine Verbesserung, sondern auch eine Verschlechterung zur Folge haben, sodass sich die Frage stellt, ob wirklich jede Transformation die Bezeichnung Bildung verdient und woran die Qualität der Wandlung bestimmt werden kann.

Eine Entwicklung zum Schlechteren im Anschluss an krisenhafte Ereignisse lässt sich dabei nicht nur in Hinblick auf moralische Fragen und ethische Dimensionen diskutieren (vgl. Stojanov 2006; Rieger-Ladich 2014)¹, sondern auch in Hinblick auf psychologische Aspekte: So kann der Verlust existenzieller Rahmungen durch krisenhafte Erfahrungen und die Negation zentraler Orientierungen psychologisch schwerwiegende Konsequenzen nach sich ziehen und in einer Identitätskrise oder gar einem „*transformativ-sche[n] Trauma*“ (Yacek 2019: 101; Herv.i.O.) münden, sodass sich die Frage stellt, was dazu beiträgt, dass sich eine Transformation im Anschluss an eine herausfordernde, krisenhafte Situation in einem wünschenswerten Sinne vollzieht.

Im Weiteren möchte ich im Anschluss das Konzept der Identität von Jürgen Straub (2019) fragen, inwieweit durch Krisen initiierte Bildungsprozesse zur Identitätsstärkung einer Person beitragen. Identität verstehe ich in meinen Überlegungen und im Anschluss an Straub dabei sowohl als Ziel als auch als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen (vgl. auch Lipkina 2016), die letztlich – so kann man im Anschluss an Günther Buck (1981) sagen – trotz aller Bedeutsamkeit von Diskontinuität in der Wiederherstellung von Kontinuität münden müssen. Damit unterscheiden sich meine Überlegungen von der Idee einer radikalen Transformation im Sinne Kollers, der davon ausgeht, dass Welt- und Selbstverhältnisse im Zuge von Bildung gänzlich infrage gestellt und verändert werden müssen, d.h. die gesamte Identität des Subjekts auf dem Spiel steht (vgl. Koller 2012: 16), und fokussieren eher ein „denkbare[s] Maß an Irritation“ (Schenk 2017: 257), wobei ein mit sich selbst gleichbleibendes, kontinuierliches Ich mitgedacht wird, welches sich im Zuge von Bildung neue Handlungsmöglichkeiten erschließt und seine Identität in kontinuierlichen Erfahrungsprozessen transformiert (vgl. ebd.).

Inwieweit in diesem Prozess des Auf- und Umbaus von Identität Krisen als Chancen zu verstehen sind, ist dabei, wie ich im Weiteren diskutieren möchte, von vorausgehenden Erfahrungen, sozialen Lebenslagen und bestimmten Bedingungen abhängig. So können Krisen – ihre Deutung und die Art der Bewältigung – bestimmte soziale Gruppen auf sehr unterschiedliche

1 Die „Angemessenheit der (neuen Figuren der) Problembearbeitung“ (Koller 2016: 154) zeigt sich bspw. aber auch bei Marotzki (1990) im Ausbau von Reflexivitätsfähigkeiten und in einem besseren Umgang mit Komplexität gesellschaftlicher Verhältnisse. Nohl (2006) bemisst die Qualität von Bildungsprozessen wiederum an der Steigerung der Offenheit, d.h. Bildung meint ein Wachstum, der offen für weitere Erfahrungen und Bildungsprozesse macht. Transformationen, die zu Fixierung und Verhärtungen von Welt-Selbstverhältnissen führen, lassen sich aus seiner Sicht hingegen nicht als Bildung bezeichnen. Nach Koller sind als Bildung „nur solche Transformationen zu bezeichnen, die dem Widerstand im genannten Sinn gerecht werden, also geeignet sind, einen bereits artikulierten Widerstreit offenzuhalten oder einem bislang nicht artikulierbaren Anliegen zur Sprache zu verhelfen“ (Koller 2016: 159).

Weise betreffen. Man kann nicht nur davon ausgehen, dass das, *was* als Krise erlebt wird, sehr unterschiedlich ausfallen kann, sondern dass vor allem auch unterschiedliche Grade der Vulnerabilität im Umgang mit Krisen bestehen, was im Kontext der bildungstheoretischen Biographieforschung jedoch kaum reflektiert wird. Dabei kann Vulnerabilität „als Effekt einer prekären Lebenslage“ (Buckhardt 2016: 23) angesehen werden, die nur dann adäquat erkannt werden kann, wenn ihre Einbettung in gesellschaftliche Missverhältnisse berücksichtigt und mitgedacht wird (vgl. ebd.). Vulnerabilität erscheint aus dieser Perspektive folglich als gesellschaftlich erzeugte Verletzlichkeit.

Im Folgenden gehe ich zunächst auf die identitätstheoretischen Überlegungen von Jürgen Straub und ihre bildungstheoretischen Implikationen ein (Abschnitt 2). Daran anknüpfend erscheint die Bewältigung von Krisen an eine bestimmte Disposition des Subjekts gebunden, die man im Anschluss an Straub als Offenheit für Fremdes und Neues bestimmen kann. Anschließend thematisiere ich (Abschnitt 3) den Zusammenhang von Identitätsoptionen und sozialer Ungleichheit und diskutiere dann (Abschnitt 4) anhand eines kurzen Einblicks in zwei kontrastierende biographische Interviews mit jungen Frauen aus privilegierten und nicht privilegierten Milieus unterschiedliche Bearbeitungsmodi von Krisen vor dem Hintergrund der jeweiligen Lebenslage und Biographie sowie ihre Bedeutung für Bildungs- und Identitätsprozesse. Ich schließe meine Betrachtungen mit einem kurzen Ausblick (Abschnitt 5) zur empirischen Erforschung von Bildungsprozessen.

2 Identität und Offenheit

Identität versteht Jürgen Straub transitorisch (vgl. auch Straub/Renn 2002) als einen nie zu einem Ende kommenden Prozess der „Bildung und Bewahrung einer einheitlichen Form oder Struktur“ (Straub 2019: 43). Offenheit ist dabei ein konstitutives Kernelement des Identitätsbegriffs. Sie geht mit der Bereitschaft einher, „Eigenes zur Disposition zu stellen, sich auf Andere und Fremde einzulassen“ (ebd.: 39). Straub geht von einem dynamischen Konzept der Identität aus, welches das „Sein als *unablässiges Werden* denkt“ (ebd.: 41; Herv.i.O.). Identität muss damit nicht als Gegenteil von Differenz, sondern im Anschluss an Erikson als triadische Struktur gedacht werden. Dabei erscheint Identität als Kontinuum, an dessen Enden die Begriffe Totalität einerseits und Multiplizität andererseits abgesteckt sind. Identität liegt zwischen diesen beiden Extremen in der Mitte des Kontinuums. Während sich auf der Seite der Multiplizität Orientierungslosigkeit und Handlungsunfähigkeit offenbart, zeigt sich Totalität als geschlossene Struktur, die auf Reproduktion und unnachgiebige Behauptung angelegt ist, nichts Anderes oder Fremdes von außen hineinlässt und sich gegen jegliche Veränderung resistent zeigt.

Zwischen der Totalität und Multiplizität finden sich die Zwischenstufen der adaptiven Rigidität und adaptiven Diffusion, die deutlich machen, dass zwischen den zwei Extrempolen fließende Übergänge bestehen und sich eine Person nie eindeutig und ein für alle Mal auf einer Position verortet, sondern man sich unentwegt auf diesem Kontinuum bewegt, in dem es Phasen gibt, in denen es für die Handlungsfähigkeiten des Selbst und die psychosoziale Gesundheit bedeutsam erscheint, sich um die Position der adaptiven Rigidität oder Dissoziation herum zu bewegen (vgl. ebd.: 49).

Dabei stellt Straub auch einen direkten Bezug zu neueren Bildungskonzeptionen her, die Bildung als einen Prozess denken, welcher von Krisen, Brüchen und Zerwürfnissen bestimmt ist, wobei Bildung nicht dem Telos der Wahrheit oder Vollkommenheit folge. Er betont, dass auch Identität nicht ohne Widerstreit zu denken sei und Differenz als Teil jeder Identität gedacht werden müsse. Straub verweist darauf, dass der „Identitätsbegriff keineswegs ein bloßes Gegenstück zu Differenz darstellt. Identität ist vielmehr – auf eine Formel gebracht – die *Einheit ihrer Differenzen*. Sie enthält mithin Nicht-Identisches“ (ebd.: 47; Herv.i.O.).

(Identitäts-)Bildung ist, so Straub (vgl. ebd.: 55) Kokemohr zitierend, als ein lebenslanger Prozess „des [...] nie zu einem Ende kommenden Auf- und Umbaus von Welt-Selbstverhältnissen“ (Kokemohr 2017: 173) zu denken, der niemals in der völligen Selbsttransparenz oder Stagnation münde. Im Anschluss an Kokemohr, der das Selbst und die Welt als „reflexiv uneinholbar“ (ebd.: 174) bestimmt, verweist Straub gleichzeitig auf das Bestreben des Menschen, sich in der Reflexion näherzukommen, sich zu verstehen und zu erklären (vgl. Straub 2019: 55). Die Infragestellung und kreative Umgestaltung des Selbst, die Bildung kennzeichne, brauche schließlich eine Offenheit gegenüber dem Fremden, die durchaus voraussetzungsreich sei. Denn die Umgestaltung und Dekonstruktion kann durchaus Ängste erzeugen und ist zudem von förderlichen sozialen Beziehungen abhängig, die es Menschen erleichtern, „jene allzu schnell als Schwäche erlebten Verunsicherungen des eigenen Selbst zuzulassen und auszuhalten“ (ebd.: 56). Ganz automatisch bildet sich ein Subjekt im Kontext von Krisen und Fremdheit also nicht:

Bildung hat eine Chance und ereignet sich vor allem dort, wo man Schwäche zulassen und zeigen kann, ohne Stärke zu provozieren [...]. Bildung setzt Verletzlichkeit voraus und bringt nicht selten (auch) Verletzungen mit sich. Sie vollzieht sich leichter, wenn solche Verletzungen einer (Vertrautheit und Sicherheit gewährenden) Selbst-Ordnung erlitten und geduldet werden können, ohne vom Subjekt primär als bedrohlich und zerstörerisch erlebt werden zu müssen. (ebd.: 57)

Damit macht Straub zunächst deutlich, dass Bildung als Transformation eine Disposition der Offenheit für Neues erforderlich mache (vgl. auch: Niestradt/Ricken 2014; Maschke i.E.), was aber gleichzeitig an den Aufbau einer Identität (vgl. dazu Rucker 2014; Wiezorek 2016) gebunden sei, die stark genug sei, sich für Erfahrungen des Neuen zu öffnen, ohne sich dabei

darin gänzlich zu verlieren. So betont Straub, Offenheit bedeute eben nicht, „Identität sei eine Selbst- oder Subjektivitätsform für angepasste und willfähige, durch die anonyme Macht einer Gesellschaft völlig normierte und den hegemonialen sozialen Normen gehorsam Folge leistende Individuen“ (ebd.: 40). Sie ist vielmehr sowohl „Resultat gelungener sozialer Integration und gesellschaftlicher Inklusion, als auch die Basis einer partiell autonomen Personalität“ (ebd.). In diesem Zitat deutet sich schließlich auch an, dass neben der gesellschaftlich vermittelten Erfahrung von Zugehörigkeit, Partizipation und Anerkennung es auch bestimmter *Ressourcen* bedarf, die einen produktiven Umgang mit Krisen ermöglichen.

3 Identitätskapital und soziale Ungleichheit

Ressourcen und damit Identitätsoptionen stehen nicht jedem gleich zur Verfügung, sondern sie sind soziostrukturell gerahmt (vgl. Kaufmann 2005; Vogt 2013); nicht jeder hat die gleichen Möglichkeiten, seine Identität zu entwickeln und zu erproben. So sind in unterschiedlichen Milieus und Settings unterschiedliche Verwirklichungschancen gegeben. Sozioökonomischer Status, Geschlecht, Migrationshintergrund etc. beschreiben Konstellationen, die mit erschwerten Wirksamkeitserfahrungen einhergehen und werfen Fragen der Befähigungsgerechtigkeit auf (vgl. Keupp 2020).

Denn der neue Raum der Ungleichheiten tritt nicht lediglich zu den materiellen Ungleichheiten hinzu: im Gegenteil, er formuliert heute die gesamte soziale Frage neu. Nicht dass er die Manifestation materieller Not auslöschen wurde. Aber er siebt sie durch den Filter des Identitätsprozesses. Ebenso wie die Identität zum Filter wird, der das Handeln bestimmt, ist sie ein Filter, durch den die Erfahrungen der sozialen Herrschaft immer mehr wahrgenommen und erlebt werden. (Kaufmann 2005: 213)

Soziale Ungleichheit hat dabei nicht nur einen Einfluss auf den Entwurf der Identität, also die Art und Weise, sich selbst zu konstruieren, sowie das Ausmaß an kreativer Neuschöpfung und Originalität (vgl. dazu auch: Lipkina i.E.), sondern auch darauf, welche Erfahrungen in welchen Kontexten mit den Identitätsentwürfen gemacht werden. Auch Erprobungs-, Partizipations- und Anerkennungsmöglichkeiten sind mit Fragen sozialer Ungleichheit verknüpft und bestimmen darüber, wer auf welche Weise in seiner Identität bestärkt oder abgewertet wird (vgl. Honneth 2011).

Die Offenheit für Neues, wie sie Straub beschreibt, ist, wie deutlich wurde, an den Aufbau einer Identität gebunden, die stabil genug ist, sich für Erfahrungen des Neuen zu öffnen und komplexe Welt- und Selbstverhältnisse entwickeln zu können. Dies lässt sich schließlich auch als Frage des Identitätskapitals diskutieren. Das Konzept des Identitätskapitals macht verständ-

lich, warum manche Subjekte besser als andere zur Verarbeitung von kritischen Lebenserfahrungen in der Lage sind (vgl. Schuller et al. 2004). Das Identitätskapital umfasst Ressourcen, die in der individuellen Persönlichkeitsstruktur oder in sozialen Beziehungen verankert sind und dazu befähigen, schwierige Lebenslagen und -situationen zu überwinden (vgl. Coté/Levine 2002). Nach Schuller et al. (2004) geht es Personen umso besser, je mehr Kapitalien, Fähigkeiten, Qualifikationen und soziale Beziehungen sie besitzen. Es geht dabei allerdings nicht nur um das Vorhandensein von Ressourcen (beispielsweise im Sinne von Bourdieus Kapitaltheorie), sondern auch um ihren tatsächlichen Mehrwert für die eigene Lebensführung, im Sinne der Frage, inwieweit Kapitalien in handlungsrelevante Prozesse übersetzt werden können (vgl. Keupp 2012: 42).

Im Anschluss an Antonovsky und das Konzept der Salutogenese (1997) macht Keupp deutlich, dass die Mobilisierung von Ressourcen an eine zentrale subjektive Kompetenz gebunden ist, nämlich das Gefühl von Kohärenz. „Der Kohärenzsinn ist durch das Bestreben charakterisiert, Lebensbedingungen einen subjektiven Sinn zu geben und sie mit den eigenen Wünschen und Bedürfnissen in Einklang bringen zu können“ (Keupp 2012: 49). Während also eine bloße Anpassungs- und Unterwerfungsbereitschaft zu Selbstentfremdung führt, steht der Kohärenzsinn für ein positives Bild der eigenen Handlungsfähigkeit, die von dem „Gefühl der Bewältigbarkeit von externen und internen Lebensbedingungen, der Gewissheit der Selbststeuerungsfähigkeit und der Gestaltbarkeit der Lebensbedingungen getragen ist“ (ebd.: 48). Es geht dabei also um die „Verknüpfung von Ansprüchen auf ein gutes und authentisches Leben mit den gegebenen Ressourcen und letztlich die innere Selbstschöpfung von Lebenssinn“ (Keupp 2020: 58). Inwieweit sich der Kohärenzsinn ausbildet, ist dabei abhängig vom Zugang zu Widerstandsressourcen (vgl. Sen 1993) sowie Erfahrungen der Anerkennung und Teilhabe (vgl. Knote/Höfer 2014). Dies macht deutlich, dass nicht nur das Vorhandensein von Ressourcen für ein gutes Leben erforderlich ist, sondern auch die Verwirklichungschancen in den Blick kommen müssen, inwieweit Subjekte sich in sozialen Kontexten erproben, als selbstwirksam, handlungsfähig und anerkannt erfahren können.

4 Empirische Beispiele

Im Folgenden sollen nun anhand von zwei empirischen Fällen exemplarisch Deutungs- und Bewältigungsmuster von Krisen in den Blick genommen und analysiert werden, welche Rolle der Aspekt sozialer Ungleichheit dabei spielt. Für die folgende Darstellung wurden zwei kontrastive leitfadengestützte Interviews mit Frauen aus einem akademischen und nicht akademi-

schen Elternhaus mit dem Integrativen Basisverfahren nach Kruse (2014) ausgewertet. Beide Frauen wurden im Interview zu ihrem Selbstverständnis sowie in Bezug auf bedeutsame schulische und außerschulische Erfahrungen befragt. Sie befanden sich beide zum Zeitpunkt des Interviews am Anfang ihres Lehramtsstudiums.²

4.1 Ramona

Ramona wächst „bis ende der grundschulzeit“ (Z. 30–31) in einer „bilderbuchfamilie“ (Z. 32) mit ihren Eltern und zwei Geschwistern auf dem Land auf, was sie als „ziemlich idyllisch“ (Z. 35) empfindet. Ihre Kindheit und Grundschulzeit beschreibt sie in starker Verbundenheit mit dem ländlichen Habitus als behütete Zeit, die durch ein harmonisches Familienleben und gemeinsame Aktivitäten mit Freunden gekennzeichnet ist: „wir waren zum beispiel ganz oft wandern; [mhm] und wir mussten immer lieder aus der mundorgel singen, [mhm] und dann sind wir wandernd und singend durch die gegend gezogen“ (Z. 98–100).

Obwohl sie ihr Leben als „ziemlich NORMAL“ (Z. 31) bezeichnet, sind ihre Bedingungen des Aufwachsens dahingehend ungewöhnlich, dass sie mit einer blinden Mutter groß wird. Das hätte allerdings keine negative Auswirkung auf ihre Entwicklung genommen; sie betont, sie sei in einem fürsorglichen und liebevollen Umfeld aufgewachsen, indes ihre Mutter besonderen Wert darauf gelegt habe, ihre Kinder zu mündigen, selbstständigen und anständigen Erwachsenen zu erziehen. So hebt sie hervor, dass sie gut im Leben zurechtkomme, selbst Entscheidungen treffe sowie Verantwortung für ihr Handeln übernehme.

Ramona legt weiterhin dar, dass sie dazu erzogen worden ist, auf andere Rücksicht zu nehmen. Sie ist der Überzeugung, dass es im Leben soziale Regeln geben muss, deren Befolgen zentral für die Gemeinschaft und das Miteinander ist. In ihrer Schulzeit macht Ramona die – ihre Orientierung bestätigende – Erfahrung, dass das soziale Miteinander und das Zurückstellen eigener Bedürfnisse eine hohe Relevanz besitzen. Zudem entscheidet sie sich, Lehramt zu studieren, weil ihr die Vermittlung sozialer Werte am Herzen liegt. Auch in ihren Freundschaften legt sie großen Wert auf Rücksichtnahme und ein ausgewogenes Verhältnis von geben und nehmen. Gleichzeitig reflektiert Ramona auch die Schattenseiten der Orientierung an den Bedürfnissen anderer, die für sie impliziert, ihre Gefühle und eigenen Stimmungslagen

2 Der erste Fall stammt aus dem Sample meines Dissertationsprojektes (vgl. Lipkina 2016). Im Rahmen der Studie wurden leitfadengestützte, biographisch ausgerichtete Interviews mit jungen Menschen aus akademischen Elternhäusern geführt. Mit demselben Leitfaden wurden 2017 weitere Interviews mit jungen Menschen durchgeführt, die aus nicht akademischen Elternhäusern stammen, von denen ein Fall hier in die kontrastierende Darstellung einbezogen worden ist.

manchmal mit sich selbst austragen zu müssen, um andere nicht zu belasten. Hier steht Ramona ihr Glaube als zentrale Ressource bei der Verarbeitung schwieriger Lebenslagen und Gefühle zur Verfügung: „*dass man sich DA eben hinwenden kann, dem glauben hin [...]; dass ich auch DANN irgendwie das gefühl hab mit gott reden zu können*“ (Z. 201–205).

Einen zentralen *biographischen Wendepunkt* in der lebensgeschichtlichen Erzählung stellt die Scheidung ihrer Eltern dar. Ihre Eltern gründen nach der Scheidung neue Familien und Ramona muss nicht nur die Trennung ihrer Eltern verarbeiten, sondern auch lernen, mit neuen Familienmitgliedern zurechtzukommen, wobei sich auch hier ihre Orientierung am Miteinander und dem Befolgen sozialer Regeln als hilfreich erweist.

meine mutter ist wieder verheiratet, ich hab noch einen kleinen bruder dazubekommen, ä:hm und mein vater hat auch eine neue freundin (.) gefunden, und die hat AUCH nochmal drei söhne [...] ja also ich war es immer gewohnt viele menschen um mich zu haben (Z. 48–57).

Mit der Scheidung ist indes nicht nur die Auflösung der gewohnten familiären Strukturen, sondern zudem auch ein Umzug vom Land in die Stadt verbunden, der für Ramona das größte Krisenpotenzial zu bergen scheint. Neben dem Wegbrechen ihres primären sozialen Beziehungsnetzes und der Notwendigkeit, sich in eine neue Gemeinschaft einzufinden, werden Anpassungsprozesse erforderlich, die sich auf das Selbstverständnis von Ramona auswirken, wobei sie jedoch den Wohnortwechsel trotz eines gewissen Krisenpotenzials bilanzierend als *Chance zum persönlichen Wachstum* charakterisiert. Durch den Umzug in eine größere Stadt eröffnet sich ein Erfahrungsraum, der ihr dazu verhilft, selbstständiger zu werden und sich geistig weiterzuentwickeln.

also wir sind umgezogen, und dadurch hab ich viel an selbstständigkeit gewonnen, und ä:hm (.) also wo wir früher gewohnt haben, da war halt wirklich schon so ein bisschen dörflich, und ich glaub da verSUMPFT man so ein bisschen; und ich bin einfach glaub ich ein bisschen eigenständiger, und offene:r und so geworden (Z.125–130)

So positioniert sie sich in der Gegenwart verändert – als offener, vielseitig interessierter Mensch und grenzt sich von Kindern des ländlichen Milieus (trotz ihrer Verbundenheit) hinsichtlich der Kompetenzen der Lebensbewältigung ab. Die neu gewonnene Selbstständigkeit motiviert sie, ins Ausland zu gehen und sich grundsätzlich neuen Erfahrungen gegenüber offener zu zeigen.

Auch wenn sie gewisse urbane Gewohnheiten übernimmt, bewahrt sie sich trotz der Veränderung ihren ländlich geprägten Habitus, der sich durch die Nähe zur Natur, ihre Religiosität und die Pflege von Traditionen, wie das gemeinsame Wandern und Singen, kennzeichnet. So verbringt sie eher auf eine altmodische, aber nun eindeutig auch hochkulturell gefärbte Art und Weise ihre Freizeit – jedoch weniger geprägt durch jugendspezifische Aktivi-

täten und die Orientierung an Trends, wie sie betont, sondern eher durch intellektuelle Gespräche, das Ausleben ihres Glaubens und durch das Lesen von Büchern. „[I]ch war nicht besonders (.) COOL oder so“ (Z. 58–59). Hier widersetzt sie sich den peerkulturellen Orientierungen und bleibt sich treu, auch wenn dies bedeutet, nicht besonders beliebt bei ihren Mitschüler*innen zu sein.

In Bezug auf ihren Umgang mit Krisen lässt sich Folgendes festhalten: Ramona deutet die Brüche in ihrem Leben, die vor allem durch die Scheidung der Eltern und den Umzug in die Stadt eingeläutet werden, als wertvolle Erfahrungen, die eine positive Entwicklung angeregt und zu einer Erweiterung ihrer Identität geführt haben.

ja einmal die trennung von meinen eltern, das war auch glaub ich schwer für mich, also im nachhinein, ä:hm bin ich sehr zufrieden dass sie sich getrennt haben, also sonst wär ich (.) glaub ich NICHT so geworden wie ich BIN, dann wär es anders gelaufen (Z. 76–80)

Krisen werden dabei als selbstverständlicher Teil ihrer Biographie, als Höhen und Tiefen des Lebens gedeutet, die zwar eine Veränderung bedeuten, jedoch bewältigbar sind:

es war natürlich für alle auch (.) umgewöhnungssache; aber auf der anderen seite (.) man WÄCHST ja damit, also das passiert ja nicht von heute auf morgen dass das kind vor der tür sitzt, und dann (.) [mhm] ä:hm (.) lebt man damit eigentlich auch schon normal (Z. 117–121)

Dabei findet zwar eine Transformation statt, die sich aber vor allem in der *Erweiterung* ihres eher ländlich geprägten Habitus z.B. zu mehr Selbstständigkeit zeigt, gleichzeitig zeigt sich aber eine stark ausgeprägte Treue zu sich selbst und die Bewahrung ihres Identitätsentwurfs: Die Transformation ihrer Identität mündet nicht in einem völlig neuen Welt- und Selbstverhältnis, sondern zeigt sich vielmehr als *Weiterentwicklung bei gleichzeitiger Stärkung ihrer Identität*, die sie *komplexer und widerstandsfähiger* werden lässt und sie gleichzeitig für weitere Erfahrungen des Neuen zugänglich macht.

4.2 Alex

Alex wächst in äußerst prekären Lebensverhältnissen auf, die durch einen Mangel an stabilen sozialen Beziehungen und Fürsorge gekennzeichnet sind. Bis zu ihrem sechsten Lebensjahr zieht sie mit ihrer Mutter und ihren zwei Brüdern immer wieder um. Ihren Vater kennt sie nicht und es lässt sich ihrer Erzählung entnehmen, dass ihre Mutter zu häufigem Partnerwechsel neigt. Fürsorge und Halt findet sie auch bei ihrer Mutter nicht, eher deutet sich in der Erzählung an, dass Alex diese Rolle in der Familie übernimmt und sich um ihre Mutter kümmert, die in der Darstellung als bedürftig und schwach erscheint:

„meine mutter und ich halten immer zusammen egal was ist, = sie hatte letztens einen kleinen notfall ich bin sofort dahin gefahren so sie wohnt jetzt 450 kilometer entfernt, (.) ich komm ja aus dem norden, und dann bin ich da mal eben hingefahren weil sie mich brauchte und das ist so für mich das wichtigste“ (Z. 121–124).

Alex beschreibt sich selbst und ihre Familie als „chaotisch“ (Z. 137) und als „kleine freaks“ (Z. 137), die durch ihren alternativen, gegenkulturellen Habitus immer wieder anzuecken scheinen und sich gegen Ausgrenzungen jeglicher Art immer wieder zur Wehr setzen müssen. Ihre Mutter vermittelt Alex und ihren Brüdern, dass es wichtig ist, (körperlich) stark zu sein, sich behaupten zu können und nur so durch das Leben kommen zu können:

also wir wurden schon dazu erzogen stark zu sein; (.) so wenn meine brüder früher von irgendwem gehauen wurden hat meine mutter gesagt was hast du gemacht? ja nicht zurück gehauen; und dann hat sie auch gesagt ist auch doof ne hättest du mal zurück gehauen (Z. 132–135)

Diesem Anspruch kann Alex zunächst, wie sie beschreibt, nicht gerecht werden. Sie charakterisiert sich selbst in ihrer Kindheit eher als friedfertig und scheu sowie auf der Suche nach starken männlichen Beschützern, die sich für sie einsetzen und ihr Orientierung im Leben bieten können. Mit sechs Jahren zieht sie mit ihrer Mutter und ihren Brüdern auf einen Resthof und die Familie wird Teil einer alternativen Kommune:

wir sind eingezogen als ich sechs war = wir sind sonst vorher jedes jahr umgezogen daran kann ich mich nicht mehr erinnern zum glück; und dann sind wir da eingezogen in so nen großen resthof; [...] ähm (.) das war sehr alternativ das war ganz toll, ähm wir hatten JEDEN abend fast lagerfeuer gemacht (Z. 25–30)

Alex identifiziert sich stark mit der Kultur der Kommune und findet in den Ritualen und Routinen der Gemeinschaft Geborgenheit und Zugehörigkeit. In dieser Zeit entwickelt sie zudem eine starke Bindung zu dem damaligen Freund ihrer Mutter, der als Vaterfigur auftritt und sich um sie kümmert sowie sie in Alltagsaufgaben auf dem Resthof einbezieht: *„[M]eine mutter hatte damals einen freund gehabt der hat sich sehr um mich gekümmert (.) äh ich hab ihn auch gefragt ob ich ihn papa nennen darf“ (Z. 31–32).*

Während in der Kommune die Werte Gemeinschaftsorientierung, Friedfertigkeit und Aufgeschlossenheit gegenüber von Vielfalt und Andersartigkeit gelten, wird vor allem die Schule als Gegenpol entworfen, in dem eher raue Umgangsweisen vorherrschen und Alex um Akzeptanz und Integration zu kämpfen hat. Von ihren Mitschüler*innen wird sie aufgrund ihrer zurückhaltenden Art und insbesondere wegen ihrem alternativen Habitus nicht akzeptiert, gedemütigt und ausgegrenzt. *„[I]ch bin mal in nem rock zur schule gegangen alle haben sich drüber lustig gemacht, (.) oder wenn ich mal ungewaschene haare hatte haben sich noch mehr lustig gemacht“ (Z. 67–68).* Den Attacken ihrer Mitschüler*innen ausgeliefert zu sein, empfindet sie nicht

nur als schlimme Erfahrung der Missachtung, sondern darüber hinaus – aufgrund des Imperativs ihrer Mutter, sich zur Wehr setzen zu *müssen* – als beschämend: „[M]anche würden es mobbing bezeichnen aber ich muss sagen ich schäm mich ein bisschen dafür dass man es so nennt“ (Z. 68–70).

Als der Freund ihrer Mutter die Familie aufgrund von Alkoholproblemen verlässt und der Resthof, als sie vierzehn Jahre ist, kurze Zeit später einem Brand zum Opfer fällt, befindet sie sich in einer Krise. Auch wenn sie die genauen Hintergründe seines Weggangs nicht thematisiert, deutet sich an, dass es zu einer schweren körperlichen Auseinandersetzung zwischen ihren Brüdern und dem Freund ihrer Mutter kommt. Eine Situation, der sich Alex ausgeliefert fühlt, weil sie nicht für sich selbst oder ihre Mutter eintreten kann, was für sie schwer zu ertragen ist: „[D]amals als kind konnte ich *nix machen* (.) *aber wenn ich heutzutage sowas sehe bin ich die erste die dazwischen ist*“ (Z. 58–59). Kurze Zeit später verliert sie schließlich nicht nur ihre zentrale Bezugsperson, sondern auch ihr Zuhause, den Resthof, der ihr die Erfahrungen der Exklusion im schulischen Kontext durch ein Gefühl der Zugehörigkeit auszubalancieren erlaubte.

Es folgen immer wieder Schulwechsel durch Umzüge und Klassenwiederholungen aufgrund schlechter Leistungen, die zwar Neuanfänge mit sich bringen, aber ihr nicht die Anerkennung ihrer Mitschüler*innen und Zugehörigkeit sichern können. Schließlich wechselt sie von der Realschule auf die Hauptschule, was sie als einen zentralen Wendepunkt in ihrem Leben markiert, an dem es ihr endlich gelingt, sich gegen ihre Mitschüler*innen zu behaupten. Es ist die Teilnahme an einer Theater-AG, die diesen Wendepunkt ermöglicht: „[I]ch war früher sehr schüchtern (...) hab dann halt theater ag angefangen, das war ganz cool so aus mir rauszukommen (.) in ne andere person zu schlüpfen (.) das hat mir viel selbstbewusstsein gegeben“ (Z. 5–8). Dort erlernt sie extrovertiertes Verhalten durch das Schlüpfen in andere Rollen. Laut und körperlich stark zu sein, verhilft ihr, sich gegen ihre Mitschüler*innen zur Wehr zu setzen und schließlich sogar Anerkennung von ihnen zu erfahren: „[D]a hat sich dann niemand getraut auf der hauptschule was gegen mich zu sagen; (.) so alle fanden mich cool, = ich wurde plötzlich klassensprecherin; (.) ähm das war ganz toll“ (Z. 80–82). Dabei wird eine erzwungene Anpassung an die schulische Peerkultur in der Hauptschule deutlich, in der sie nur durch Dominanz und die Demonstration von Stärke Anerkennung erfahren kann: „[D]urch die anderen leute wie sie mich behandelt haben (.) hab ich gemerkt dass es besser ist wenn man den mund aufmacht; (.) so.; und (.) ja durch die anderen bin ich laut geworden“ (Z. 8–10). Eine Freundin inspiriert sie zudem dazu, sich piercen zu lassen und sich die Haare zu färben, was auch ihrem Äußerem zusätzlich Stärke verleiht: „[G]enau meine haare und meine piercings die: haben mich auch sehr stark verändert; (.) das hab ich dann auch mit vierzehn gemacht, (.) halt nach dem (.) brand“ (Z. 76–77).

In dieser Zeit grenzt sie sich zunehmend von aus ihrer Sicht weiblichen Eigenschaften ab, die sie eher mit Schwäche und Ohnmacht verbindet, und sucht sich männliche Vorbilder, wie ihre Lehrer oder ältere Partner, die sie als reif, stark und mit Durchhaltevermögen gekennzeichnet beschreibt. Das Ablegen der „weiblichen Schwäche“ verhilft ihr, wie sie sagt, Herausforderungen im Leben besser bewältigen zu können: „*seitdem ich in der pubertät eigentlich (.) meine meine probleme hinter mir gelassen hab (.) ä:h als ich anfangen konnte richtig zu ä:h denken ohne von hormonen gesteuert zu sein*“ (Z. 347–349). Es gelingt ihr dadurch, reifer und vernünftiger zu werden und schließlich dann auch nach ihrem Wechsel auf das Gymnasium, wo sie nach ihrem Hauptschulabschluss ihr Abitur absolviert, durch Fleiß und eine besondere Anstrengungsbereitschaft auch den Bildungsaufstieg zu schaffen, wobei sie sich zunehmend Menschen zum Vorbild nimmt, „*die was geschafft haben*“ (Z. 361). Der Bildungsaufstieg verschafft ihr indes nicht nur gesellschaftliches Ansehen und die Anerkennung ihrer Lehrer*innen, sondern sichert ihr auch die Anerkennung in ihrer Familie, weil sie dadurch ihr Durchhaltevermögen demonstrieren kann: „*[I]ch bin die erste frau in der familie die studiert (.) aber ja das treibt mich an das spornt mich an dass ich das schaffen MUSS*“ (Z. 152–154).

Festhalten lässt sich, dass die Krise, die vor allem mit Verlust des Resthofes einhergeht, von Alex als negatives und bedrohliches Ereignis bewertet wird – als „*sehr große[r] schicksalsschlag*“ (Z. 37), weil damit der einzige Ort wegfällt, an dem sie zu diesem Zeitpunkt Stabilität und Zugehörigkeit erfahren kann. Die daraus hervorgehenden Transformationen erscheinen dabei, anders als im Fall von Ramona, als auferlegte Notwendigkeit, sich durch das Antrainieren von Stärke und Dominanz behaupten und auf diese Weise in einem sozialen Kontext, der Schule, aber auch innerhalb ihrer Familie, Zugehörigkeit und Anerkennung erfahren zu können. Dabei kommt es nicht zu einem Ausleben oder gar der Erweiterung ihrer Identität, sondern zu einem Zurückstellen der eigenen Selbstverwirklichung zugunsten von Stabilität, Integration und Anerkennung. Während die Anerkennung ihrer Schulkameraden an dominantes Verhalten und ein rebellisches Äußeres gebunden ist, das im Gegensatz zu der eigentlich von ihr geschätzten eher friedlichen und zurückhaltenden Kommunitenkultur des Resthofes steht, entscheidet sie sich im Verlauf ihrer schulischen Laufbahn, die Orientierung an nonkonformistischen Subkulturen schließlich zum Zwecke des Bildungsaufstieges und um sich die Anerkennung ihrer Lehrer*innen zu sichern, aufzugeben. Dass sie auch dabei eigene Interessen und Wertvorstellungen hintenanstellt, zeigt sich in der Entscheidung für Biologie und das Lehramt und gegen die Ausbildung zur Tischlerin, obwohl dieser Beruf eher ihren Vorlieben zu entsprechen scheint: „*[I]ch find holz total toll (.) ich bin auch zu hause privat sehr kreativ [...] da wollt ich eigentlich ne ausbildung machen*“ „*aber ne: dann hab ich bio gemacht und da hab ich gemerkt wie !COOL! das ist wie viel man damit*

auch erreichen kann dass biologen eigentlich überall arbeiten können“ (Z. 367–370).

Insgesamt deutet sich immer wieder an, dass sich Alex nur bedingt mit den sich selbst auferlegten Rollen identifizieren kann. So scheinen an einzelnen Stellen auch kritische Perspektiven auf, wenn sie beispielsweise infrage stellt, ob körperliche Gewalt eine angemessene Selbstbehauptungsstrategie sei: *„[V]ielleicht auch nicht die ähm richtige wa:hl (.) aber so sind wir dann auch (.) stärker geworden und haben uns nix sagen lassen“ (Z. 135–136).* Wünsche und Interessen jenseits der Orientierung an Stärke und Ansehen zeigen sich auch in „Träumereien“, sich irgendwann – wenn das Lehramtsstudium erst einmal geschafft ist – in Afrika ehrenamtlich zu engagieren: *„[U]nd dann will ich ganz gerne nach afrika das ist mein ziel mein hauptziel, (.) ähm (.) ja da hätte ich dann lust durch den busch zu laufen mich vielleicht sogar um tiere oder umweltschutz zu kümmern“ (Z. 171–175).* Oder auch wenn sie sich irgendwann die Rückkehr zum Resthof und der alternativen Kultur ausmalt. Trotz erfolgreicher Bewältigung der Krise zeigt sich also anders als bei Ramona keine gestärkte Identität, die im Sinne Straubs durch Offenheit und durch eine partielle Autonomie gekennzeichnet ist, weil die Bewältigung der Krise in Alex' Fall mit dem Preis der Selbstentfremdung bezahlt werden muss, die vermutlich erst überwunden werden kann, wenn sich ein Gefühl der Sicherheit und Stabilität einstellt. Aufgrund der Kumulation von Erfahrungen der Missachtung und Exklusion erscheint der Verzicht auf Anerkennung zu dem Zeitpunkt des Interviews jedoch als bedrohlich und zeigt sich hier im Verzicht, neue Perspektiven zu erproben.

5 Fazit

An den beiden Fällen zeigt sich exemplarisch die unterschiedliche Art und Weise der Krisenbearbeitung. Auch wenn es beiden Frauen gelingt, den jeweiligen Bruch im Leben durch die Transformation ihrer Welt- und Selbstverhältnisse zu bewältigen und handlungsfähig zu sein, zeigen sich aber auch bedeutsame Unterschiede: Während Ramonas Fall eine Offenheit für Fremdes und Neues bei gleichzeitiger Wahrung einer partiellen Autonomie im Sinne Straubs offenbart, zeigt sich bei Alex eine Offenheit, die mit einer hohen Anpassungsbereitschaft einhergeht und durch den Wunsch nach sozialer Anerkennung und Integration angetrieben wird, die sich zwar als Transformation, jedoch eher als Unterwerfung an die äußeren Anforderungen offenbart.

Diese Differenzen lassen sich erklären, wenn man die den Krisen vorangehenden Erfahrungen genauer in den Blick nimmt: Der Scheidung von Ramonas Eltern und dem Umzug in die Großstadt, was Ramona als zentralen

Bruch in ihrer lebensgeschichtlichen Erzählung markiert, gehen Erfahrungen der Stabilität voran, die es Ramona ermöglichen, sich einerseits offen für Erfahrungen des Neuen zu zeigen, Krisen zu bewältigen, sich aber gleichzeitig dabei nicht in Gänze selbst zu verlieren. Ramona wächst zunächst in stabilen familiären Verhältnissen auf, ist in Peerkontexte eingebunden und fühlt sich der ländlichen Kultur und christlichen Glaubensgemeinschaft stark zugehörig. Dabei macht sie bestärkende, ihre Identität stabilisierende Erfahrungen (vgl. auch Lipkina 2021) in unterschiedlichen sozialen Kontexten, in denen sich ihre zentralen Orientierungen festigen können. Auch wenn die Scheidung ihrer Eltern und der Umzug in die Stadt zu einem Verlust dieser Einbindungen führen, verfügt Ramona zu diesem Zeitpunkt bereits über ein hohes Identitätskapital. Die daraus hervorgehende Identitätsstärke führt indes zu eher moderaten Graden der Transformation (vgl. auch Lipkina 2022), d.h. die Veränderungsbereitschaft geht mit einer gleichzeitigen Wahrung von Selbstbestimmung und Autonomie einher.

Das Leben von Alex ist hingegen insbesondere in ihrer frühen Kindheit durch Instabilität und Erfahrungen der Geringschätzung und Stigmatisierung gekennzeichnet und führt zu einer erhöhten Vulnerabilität im Umgang mit Krisen. Das Fehlen verlässlicher Bindungserfahrungen, häufige Umzüge und Erfahrungen des Mobbinges zeugen von einem Leben in einem permanenten Krisenmodus. Dies erschwert den Aufbau einer Identitätsstärke – ihr intensiver Wunsch nach Stabilität, Integration und Anerkennung äußert sich entsprechend in höheren Graden der Transformation und geht nicht nur mit einer hohen Transformations-, sondern auch einer hohen Anpassungsbereitschaft einher.

6 Diskussion

Die stetige (Weiter-)Entwicklung originärer Identitätsentwürfe und die Offenheit für Neues bei gleichzeitiger Wahrung partieller Autonomie, wie sie Straub beschreibt, stehen in einem Zusammenhang mit vorhandenen Kapazitäten in Form von stabilisierenden Erfahrungen der Anerkennung und Bestärkung, die dazu verhelfen, den Mut zu haben, sein Leben auch in Zeiten von Krisen nach eigenen Vorstellungen auszurichten.

Verlässliche primäre Bindungserfahrungen im familiären Nahraum ermöglichen überhaupt erst Autonomiebestrebungen (vgl. Bowlby 1979) oder führen im negativen Fall zu einer emotionalen Anerkennungsbedürftigkeit, die „eine starke Suche nach Zugehörigkeit, Einbindung, Stabilisierung und Anerkennung freisetzt und den weiteren biografischen Verlauf über diese Anerkennungsproblematik stark strukturiert“ (Sandring 2013: 262f.). Dabei zeigen Studien, dass das Bindungsverhalten durchaus an sozioökonomische

Bedingungen geknüpft sein und sich Armut beispielsweise auf Erziehungsverhalten und die Feinfühligkeit von Eltern auswirken kann (vgl. Walper 1995). Armutsbedingte Belastungen bei Kindern sind dabei weniger im Sinne von direkten Reaktionen auf sozioökonomische Deprivation, sondern als durch die Familie vermittelt zu verstehen (vgl. Merten 2002). Vor allem zeigen sie sich in Form von psychischen Belastungen und damit einhergehender Reizbarkeit, Nervosität oder gar Depression, die sich auf das Familienklima auswirken und beispielsweise in einer geringen Ansprechbarkeit der Eltern und mangelnder Unterstützung äußern können (vgl. Zander 2010; Alt/Beyer 2012).

Aber auch sekundäre, stabilisierende Erfahrungen der Anerkennung im Sinne sozialer Wertschätzung in weiteren sozialen Kontexten hängen, wie bereits Studien belegt haben, sowohl von der Möglichkeit des Zugangs zu potenziellen gesellschaftlich bedeutsamen Anerkennungssphären als auch von der Anerkennbarkeit der eigenen Identitätswürfe innerhalb der Sphären ab (vgl. bspw. Wiezorek/Grundmann 2013).

Damit deutet sich an, wie sich soziale Ungleichheiten auf der Ebene des Entwurfs und von Versuchen der Stabilisierung der Identität niederschlagen und weitere Bildungsprozesse und den Umgang mit Krisen beeinflussen (vgl. auch Kaufmann 2005; Vogt 2013; Lipkina i.E.). Weil Identitätsressourcen und Identitätsoptionen ungleich verteilt sind, verfügt nicht jeder über eine gleichermaßen stabile Identität, die dazu befähigt, sich Anpassungszwängen zu widersetzen. Neben ungleich verteilten (ökonomischen, kulturellen und sozialen) Ressourcen, die auf die jeweilige soziale Lage der Person zurückzuführen sind, wird auch ein unterschiedlich ausgeprägtes Gefühl der Kohärenz ersichtlich, das wiederum in die Lage versetzt, Lebensanforderungen so zu bewältigen, dass sie subjektiven Sinn und Selbstwirksamkeit ermöglichen.

Der kurze Einblick in die zwei Biographien und die hier präsentierten ersten Deutungsversuche machen schließlich kenntlich, dass es aussichtsreich erscheint, bildungstheoretische Überlegungen in Bezug auf die Bedeutung von Krisen auszuweiten und nach Voraussetzungen und möglichen Folgen, die mit Krisenbewältigung einhergehen, zu fragen. Dabei erscheint es wichtig, bildungstheoretische Analysen nicht nur auf Brüche und Krisen, sondern auch auf Fragen der Herstellung von Kontinuität zu beziehen sowie unterschiedliche Bildungsbewegungen hinsichtlich ihrer Wechselseitigkeit, Übergängen und Relation in den Blick zu nehmen. Auf diese Weise kann Bildung nicht nur im Kontext von Krisen, sondern auch im Kontext anderer bildsamer, aber Stabilität gewährender Erfahrungen analysiert und das jeweilige Zusammenspiel verschiedener Erfahrungen betrachtet werden. Bildungsprozesse und die Frage sozialer Ungleichheit können so noch differenzierter in den Blick kommen.

Und zum Schluss noch ein selbstkritischer Gedanke: Normative Setzungen, wie die einer gelingenden, für Erfahrungen des Neuen offenen Identität,

bergen das Problem, dass sie zur Exklusion bestimmter Einzelfälle führen und dazu auffordern, zwischen gebildeten und nicht gebildeten Personen zu differenzieren (vgl. auch Wischmann 2018). Geht man jedoch davon aus, dass Bildung nicht unbedingt einer Fortschrittslogik folgen muss (vgl. bspw. Mollenhauer 1983), können auch Transformationen als Bildungsbewegung in den Blick kommen, die nicht direkt in einem besseren Verständnis seiner selbst oder in angemessenen Welt- und Selbstverhältnissen münden, sondern zunächst einmal dazu dienen, trotz Krise handlungsfähig zu bleiben. Im Sinne einer deskriptiv-analytischen Fassung von Bildung (vgl. Tenorth 2016; Drerup 2019) und auch im Anschluss an Straub ließe sich dabei nicht von einem Rückschritt, sondern beispielsweise von einer Zwischen- und Übergangsstufe sprechen, die zu dem jeweiligen biographischen Zeitpunkt durchaus ihre Berechtigung hat. Denn empirische Rekonstruktionen erlauben stets nur eine Momentaufnahme eines nie zu einem Ende kommenden Bildungsprozesses, der nicht als ein kontinuierlicher Fortschritt, sondern als Prozess verstanden werden kann, in welchem sich nicht nur unterschiedliche Dynamiken der Bestärkung oder Negation, sondern auch unterschiedliche Phasen von mehr oder weniger sich zeigender Offenheit, Rigidität, Fremd- und Selbstbestimmung abwechseln, deren Übergängen und Zusammenspiel in weiteren empirischen Analysen nachgegangen werden kann und in bildungstheoretischen Diskursen mehr Aufmerksamkeit zukommen sollte.

Literatur

- Alt, Christian/Beyer, Michael (2012): Aufwachsen in Disparitäten. Zur Armut von Kindern und ihren Folgen. In: Bien, Walter/ Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland. AID:A. Der neue DJI Survey. Weinheim: Beltz Juventa, S. 100–116.
- Antonovosky, Aaron (1997): *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGVT.
- Bowlby, John (1979): *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. London: Tavistok Publikation.
- Buck, Günther (1981): *Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre*. München: Wilhelm Fink.
- Buckhardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine (2016): Vulnerabilität in verschiedenen Wissenschaften. Ein Überblick. In: *Behinderte Menschen* 2 (2), S. 19–31.
- Coté, James E./Levine, Charles G. (2002): *Identity formation, agency and culture. A social psychological synthesis*. London: Lawrence Erlbaum.
- Drerup, Johannes (2019): Bildung und das Ethos der Transformation. Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungstheorie, Bildungsforschung und Pädagogischer Ethik. In: *Zeitschrift für Praktische Philosophie*. 6 (1), S. 61–90.

- Honneth, Axel (2011): *Verwilderungen des sozialen Konflikts: Anerkennungskämpfe zu Beginn des 21. Jahrhunderts*. MPIfG Working Paper No. 11/4, Max Planck Institute of Study of Societies, Cologne.
- Kaufmann, Jean-Claude (2005): *Die Erfindung des Ich. Eine Theorie der Identität*. Konstanz: UVK.
- Keupp, Heiner (2012): *Verwirklichungschancen und Identitätskapital als Bedingungen und Folgen der Handlungsfähigkeit: Eine salutogenetische Perspektive*. In: Knecht, Alban/Schubert, Franz-Christian (Hrsg.): *Ressourcen im Sozialstaat und in der Sozialen Arbeit. Zuteilung – Förderung – Aktivierung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 42–60.
- Keupp, Heiner (2020): *Individualisierte Identitätsarbeit in spätmodernen Gesellschaften*. In: Deppe, Ulrike (Hrsg.): *Die Arbeit am Selbst: Theorie und Empirie zu Bildungsaufstiegen und exklusiven Karrieren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41–65.
- Knothe, Holger/Höfer, Renate (2014): *Subjektives Zugehörigkeitsbegehren in Zonen gesellschaftlicher Verwundbarkeit*. In: Kraus, Wolfgang/Schneider, Werner (Hrsg.): *Individualisierung und die Legitimation sozialer Ungleichheit in der reflexiven Moderne*. Opladen: Barbara Budrich, S. 65–97.
- Kokemohr, Rainer (2017): *Der Bildungsvorhalt im Bildungsprozess*. In: Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hrsg.): *Zwischenwelten der Pädagogik*. Paderborn: Schöningh, S. 173–194.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph (2016): *Ist jede Transformation als Bildung zu begreifen? Zur Frage der Normativität transformatorischer Bildungsprozesse*. In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): *Von der Bildung zur Medienbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 149–161.
- Kurse, Jan (2014): *Qualitative Interviewforschung: ein integrativer Ansatz*. Beltz: Juventa.
- Lipkina, Julia (2016): *Identität als Voraussetzung für Bildung. Eine qualitative Studie zu Bildungserfahrungen als Frage nach der Ermöglichung von Identität in schulischen und außerschulischen Kontexten*. Münster: Lit.
- Lipkina, Julia (2021): *Bildung und Transformation „anders denken“ – über die Bedeutung positiver Erfahrungen für Bildungsprozesse im Anschluss an Charles Taylor*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 67 (1), S. 102–119.
- Lipkina, Julia (2022): *„Wie viel Transformation braucht Bildung?“ Erweiterungen und Öffnungen des bildungstheoretischen Diskurses im Anschluss an Charles Taylor*. In: Yacek, Douglas (Hrsg.): *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Begriffs*. Berlin, Heidelberg: Metzler, S. 123–137.
- Lipkina, Julia (i.E.): *Bildung jenseits von Krisen und im Kontext sozialer Ungleichheit. Eine artikulationstheoretische Fassung von Bildung auf dem Prüfstand*. In: Lipkina, Julia/Epp, André/Fuchs, Thorsten (Hrsg.): *Bildung jenseits von Krisen? Anfragen und Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*. Berlin, Opladen: Barbara Budrich.
- Makropoulous, Michael (2013): *Über den Begriff der „Krise“: Eine historisch-semantische Skizze*. In: *Indes* 2 (1), S. 13–20.

- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Maschke, Sabine (i.E.): Transformation light? Rekonstruktion von Bildungsmomenten im Übergang mit der Sozialräumlichen Karte. In: Lipkina, Julia/Epp, André/Fuchs, Thorsten (Hrsg.): Bildung jenseits von Krisen? Anfragen und Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Berlin, Opladen: Barbara Budrich.
- Merten, Roland (2002): Psychosoziale Folgen von Armut im Kindes- und Jugendalter. In: Butterwegge, Christoph/Klundt, Michael (Hrsg.): Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demografischen Wandel. Opladen: Leske + Budrich, S. 137–152.
- Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge: über Kultur und Erziehung. Weinheim: Juventa.
- Niestradt Fabian/Ricken, Norbert (2014): Bildung als Habitus – Überlegungen zum Konzept eines Bildungshabitus. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99–124.
- Nohl, Arndt-Michael (2006): Die Bildsamkeit spontanen Handelns. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in unterschiedlichen Lebensaltern. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (1), S. 92–207.
- Salomon, David/Weiß, Edgar (2013): Editorial Krise und Krisendiskurse. In: Dies. (Hrsg.): Krisendiskurse. Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt am Main: Lang, S. 9–16.
- Sandring, Sabine (2013): Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schenk, Sabrina (2017): Praktische Pädagogik als Paradigma: Eine systematische Werklektüre der Schriften Günther Bucks. Paderborn: Schöningh.
- Schuller, Tom/Preston, John/Hammond, Cathie/Brassett-Grundy, Angela/Bynner, John (2004): The Benefits of Learning. The impact of education on health, family life and social capital. London, New York: Routledge Falmer.
- Sen, Amartya K. (1993): Capability and Well-Being. In: Nussbaum, Martha/Sen, Amartya K. (Hrsg.): The Quality of Life. New York. Oxford University Press, S. 31–53.
- Steg, Joris (2020): Was heißt eigentlich Krise? In: Soziologie 49 (4), S. 423–435.
- Straub, Jürgen (2019): Identitätsbildung und die Offenheit einer Person. In: *HEIDUCATION*, 3/2019, S. 37–62.
- Straub, Jürgen/ Renn, Joachim (2002): Transitorische Identität: der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt am Main: Campus.
- Stojanov, Krassimir (2006): Philosophie und Bildungsforschung. Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien. In: Pongratz, Ludwig/Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus, S. 66–85.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2016): Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 31, S. 45–71.

- Rieger-Ladich, Markus (2014): Walter White aka „Heisenberg“. Eine bildungstheoretische Provokation. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 90 (1), S. 17–32.
- Rödel, Sales (i.E.): Es kriselt. Zur Krisenverarbeitung zeitgenössischer und traditioneller Bildungstheorie. In: Lipkina, Julia/Epp, André/Fuchs, Thorsten (Hrsg.): *Bildung jenseits von Krisen? Anfragen und Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*. Berlin, Opladen: Barbara Budrich.
- Rucker, Thomas (2014): *Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Yacek, Douglas (2019): Anders werden – besser werden? Alternativen zur transformativen Bildungstheorie. In: Balzer, Nicole/Beljan, Jens/Drerup, Johannes (Hrsg.): *Charles Taylor. Perspektiven der Erziehungs- und Sozialphilosophie*. Münster: mentis, S. 81–107.
- Vogt, Ludgera (2013): Identität und Kapital: Über den Zusammenhang von Identitätsoptionen und sozialer Ungleichheit. In: Hettlage, Robert/Vogt, Ludgera (Hrsg.): *Identitäten in der modernen Welt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77–100.
- Walper, Sabine (1995): Kinder und Jugendliche in Armut. In: Milz, Helga (Hrsg.): *Neue Armut*. Frankfurt am Main: Campus, S. 181–219.
- Wiezorek, Christine (2016): (Keine) Bildungsprozesse bei Kindern, (aber) verlaufskurvenförmige Entwicklung und biographische Orientierungen. In: Kreitz, Robert/Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja (Hrsg.): *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*. Opladen, Berlin: Barbara Budrich, S. 61–82.
- Wiezorek, Christine/Grundmann, Matthias (2013): Bildung und Anerkennung im Kontext sozialer Ungleichheit. In: Ahmed, Sarina/Pohl, Axel/Schwanenflügel, Larissa von/Stauber, Barbara (Hrsg.): *Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit*. Weinheim, München: Beltz, S. 17–33.
- Wischmann, Anke (2018): Wessen (Kulturelle) Bildung zählt? Eine rassismuskritische Analyse ästhetischer Bildungstheorie am Beispiel Hegels. In: KUBI Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/wessen-kulturelle-bildung-zaeht-rassismuskritische-analyse-aesthetischer-bildungstheorie> [Zugriff: 3.3.2023].
- Zander, Margeritha (2010): Kindliche Bewältigungsstrategien von Armut im Grundschulalter – Ein Forschungsbericht. In: Dies. (2010): *Kinderarmut. Ein einführendes Handbuch für Forschung und Praxis*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 112–138.

Vorreiter im Kampf gegen den Klimawandel. Pädagogisches Engagement von Fridays for Future im diskursanalytischen Blick

Jannis Graber

1 Einleitung

Der Protest bei *Fridays for Future* (FFF) prangert seit dem Jahr 2018 klimapolitische Versäumnisse an und appelliert an die Einhaltung der UN-Klimarahmenkonvention. Begründet werden die Forderungen im Wesentlichen über die Zeitdiagnose der *Klimakrise*: Die anthropogene Emission von Treibhausgasen destabilisiere die planetaren Ökosysteme, mithin die materiellen Grundlagen menschlichen Lebens auf Erden. Frieden und Wohlstand schweben demzufolge weltweit in Gefahr, die ohnehin grassierende Ungerechtigkeit in der Welt droht auszuarten und die Zukunftsaussichten heutiger wie künftiger Generationen verdüstern sich zusehends. Der Eindruck von Ungewissheit, in welche Richtung sich das jeweils betreffende Geschehen aus einer Krise heraus wenden wird, gehört Krisenerfahrungen ebenso an wie die Überzeugung, der jeweils aktuellen Situation komme ein transformatives Momentum zu, nolens volens stehe ein Ende des Bisherigen und der Beginn von etwas anderem an (vgl. Koselleck 2021: 105). Die Verantwortung zur Gestaltung im Sinne einer *sozial-ökologischen Transformation* unter dem Vorzeichen inter- und intragenerationaler Klimagerechtigkeit wird bei FFF im Feld der Politik angesiedelt: Die Durchsetzung von Maßnahmen zur Reduktion von Treibhausgasemissionen mittels Regierungshandelns ist zentrale Forderung der globalen Klimabewegung (vgl. SMILE 2019; für Deutschland FFF 2019). Gegenüber Ansprüchen, die auf Veränderungen auf individueller Ebene zielen, wird sich an dieser Stelle ausdrücklich distanziert. Zugleich weist das Engagement bei FFF eindeutig pädagogische Anklänge auf: Von Rufen nach „absolute[r] Transparenz und faktenbasierte[r] Aufklärung für alle Bürger*innen“ (FFF 2019: o.S.) bis zu Appellen für „gesamtgesellschaftliche und nachhaltige Bildung“ (FFF MV 2021: 16), „Bildung für eine klimagerechte Gesellschaft“ (FFF Berlin 2021: 6) oder eine „Umsetzung des Prinzips von ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)‘“ (FFF Sachsen 2021: o.S.), von der Bezeichnung eigener Formate mit Slogans wie „WirBil-

denZukunft“ (FFF 2021a) oder „Das 1x1 der Klimakrise“ (FFF 2021b: o.S.) bis hin zur Organisation einer *Public Climate School* (PCS), die unter Leit-sprüchen wie „Wandel fängt mit Bildung an!“ (SFF 2021a: o.S.) oder „Bildung ist wichtig für die Revolution“ (Klimabildung e.V. 2021: o.S.) als *Bil-dungsprogramm* konzipiert wird (vgl. ebd.). Die Verwendung von Vokabeln pädagogischer Provenienz bei FFF wird als semantischer Ausdruck der Pädagogisierung einer Krisenerfahrung gedeutet und bildet den ersten Anlass dieses Beitrags.

Den zweiten bietet ein kämpferisch, mitunter militärisch anmutender Duktus in der Bewerbung von Formaten wie der PCS, mithin in der Ansprache von möglichen Teilnehmenden von Bildungsangeboten. So heißt es auf einer Website: „Seid dabei, sodass ihr [...] engagierte Mitstreiter*innen kennenlernt“ (SFF 2020a). Der Konflikt, für den hier Verbündete versprochen werden, wird im Konzept des Formats als „Kampf gegen den Klimawandel“ (SFF 2021a: 5) bezeichnet. Im Selbstverständnis als „Vorreiter“ (ebd.: Vorwort) wird das klimaaktivistische Engagement bei FFF gegenüber „der Klimakrise [...] an vorderster Front“ (ebd.: 5) in Stellung gebracht. Die Thematisierung einer Klimakrise geht hier also augenscheinlich mit der Setzung antagonistischer Differenzen einher. In politischer Hinsicht mag eine solche Unterscheidung von Freund und Feind durchaus als legitime diskursstrategische Praxis sozialer Bewegungen bewertet werden. Aus einer pädagogischen Perspektive erscheint wiewohl bedenkenswert, wenn die Teilnahme an Bildungsangeboten mit einer Positionierung entlang polarisierter Grenzlinien einhergeht. Besagte Pädagogisierung der Klimakrise, hinsichtlich der Verantwortung zunächst an die Politik adressiert wird, wird vor diesem Hintergrund im Zusammenhang mit einer latenten Politisierung pädagogischer Praktiken betrachtet. Dieses Dual von Pädagogik und Politik ist „eines der wichtigsten Grundmuster der ‚Pädagogisierungs‘-Debatte“ (Pollak 1991: 32). Dieser erziehungswissenschaftliche Spezialdiskurs wird hier als theoretischer Zugang herangezogen.

Gewidmet ist der Beitrag der Frage, in welchem Verhältnis Pädagogisierung und Politisierung bei FFF angesichts einer *Klimakrise* stehen¹. Zu ihrer Bearbeitung wird zunächst der Pädagogisierungsdiskurs in seinen Konturen skizziert. Die bisherigen Arbeiten zur Pädagogisierung sozialer Probleme

1 Für eine Bearbeitung erziehungswissenschaftlicher Fragen im Zusammenhang mit FFF wurde bereits aus dem Feld der BNE-Forschung heraus plädiert: Insofern Pädagogik angesichts einer Klimakrise nicht zur Gestaltung einer lebenswerten Zukunft beitragen könne und zugleich die (klima-)wissenschaftliche Informiertheit von Forderungen im FFF-Kontext eine Absprache der Mündigkeit von Beteiligten nicht überzeuge, stehe das Telos einer generationalen Mündigkeitsdifferenz als Fundament von Pädagogik und mithin die Bestimmung ihrer Aufgabe und Legitimation infrage (vgl. Holfelder et al. 2021: 130ff.; Kminek/Holfelder/Singer-Brodowski 2022: 265ff.). Ohne diese These im Rahmen dieses Beitrags prüfen zu können (vgl. hierzu Graber i.E.), scheint das Verhältnis von Pädagogik und Politik im FFF-Kontext für ein Telos von Pädagogik doch ausgesprochen relevant.

bzw. gesellschaftlicher Krisenerfahrungen werden daraufhin dem aktuellen Forschungsstand zu Aussagen im FFF-Kontext gegenübergestellt. Dem folgt eine Darstellung des eigenen Vorgehens, wofür das Forschungsprogramm der wissenssoziologischen Diskursanalyse nach Keller (2011b) herangezogen wird. Die rekonstruierten Strukturen des Phänomens *Klimabildung* werden anschließend in komparativer Analyse von zwei Diskursfragmenten dargelegt und abschließend hinsichtlich der Beziehung von Pädagogik und Politik diskutiert.

2 Theoretische Rahmung

Im erziehungswissenschaftlichen Gebrauch der Pädagogisierungsvokabel kann heuristisch zwischen ihrer deskriptiven, theoretisch-analytischen und normativen Verwendung unterschieden werden (vgl. Pollak 1989: 209f., Fußnote 5). Ein normativer Einsatz markiert zumeist pejorative Gesten gegen bestimmte Überführungen gesellschaftlicher Einflüsse und Ansprüche in pädagogische Programme bzw. Einflüsse; es werden also Verfehlungen von etwas genuin Pädagogischem angeprangert (so z.B. Schelsky 1961; Gieseke 1996; Ribolits 2004), wofür nolens volens eine gewisse Einsicht in diesen „Kern“ der Pädagogik in Anspruch genommen werden muss. Im Rücken solcher Kritik steht insofern stets eine mehr oder weniger explizite Bestimmung des Pädagogischen. Im Sinne von theoretisch-analytischen Bezügen sind diese gerade ein Desiderat, zu dessen Bearbeitung hier Beiträge zur Pädagogisierungsforschung herangezogen werden (vgl. Pollak 1993; Schäfer/Thompson 2013). *Pädagogisierung* wird somit zu einem „Topos für die Reflexion disziplinären Selbstverständnisses“ (Pollak 2012: 490). Der deskriptive Gebrauch knüpft zumeist an die erziehungssoziologische Theorie von Kob (1976) an und untersucht dementsprechend Prozesse der Institutionalisierung der gesellschaftlichen Funktion von Sozialisation in Form eines Erziehungssystems im Zuge funktionaler Ausdifferenzierung von Gesellschaft. Die Durchsetzung von Formen des Pädagogischen kann somit entlang ihrer gesellschaftlichen Funktionalität erklärt werden, für welche die faktische Entwicklung im Bildungs- bzw. Erziehungssystem bürgt.²

Die bisherigen Arbeiten zur Pädagogisierung sozialer Probleme bzw. gesellschaftlicher Krisenerfahrung knüpfen an die deskriptive Verwendungsweise an. In ihrer wegweisenden Arbeit zur Pädagogisierung gesellschaftlicher Krisenerfahrungen am Beispiel des Themas Ökologie schlägt Thiel

2 Dabei stellt Kob (1976) seinem Pädagogisierungsbegriff den des Pädagogismus zur Seite, den er mit Kritik an einer „übermäßigen organisatorischen Expansion“ (Kob 1976: 97, Herv. i. Orig.) pädagogischer Ansprüche verbindet (vgl. Kob 1976: 92ff.).

(1996a) einen musterhaften Verlauf von Pädagogisierungsprozessen vor, der in einer Art Impulskette von öffentlich zirkulierenden Krisendiagnosen, welche auf individuelles Wissen, Können oder Handeln abstellen, über deren Übersetzung im Erziehungssystem durch ein pädagogisches Establishment, das selbst nicht mit der Umsetzung pädagogischer Programme beschäftigt ist, bis zur Formierung einer Subdisziplin der Erziehungswissenschaft reicht, welche die pädagogischen Programme rechtfertigt (vgl. ebd.: 204). In Anknüpfung an die Luhmann'sche Theorie sozialer Systeme spricht Thiel der ästhetischen Inszenierung von kultureller Erneuerung in sozialen Bewegungen, respektive der Ökologiebewegung, entscheidenden Anteil an der Übersetzung von Ökologie als politischem Thema in ein pädagogisch resonanzfähiges Krisennarrativ zu (vgl. Thiel 1996b, 1999). Diese systemtheoretische Perspektivierung wählt auch Proske (2001) bei seiner Studie zur Pädagogisierung des „Dritte Welt“-Problems. Statt in Form einer Impulskette will er Pädagogisierung hierbei als „Universalmedium“ begreifen, in welchem soziale Probleme entlang der Grenzen pädagogischer und nicht pädagogischer Kommunikation codiert werden (vgl. ebd.: 17). Auch er schreibt sozialen Bewegungen, respektive der „Dritte Welt“-Bewegung, eine Bedeutsamkeit für Systembildung zu, insofern in der Deutung von Protestereignissen als Lern- bzw. Bildungsaktionen sowohl Kritik- als auch Reformkommunikation resonieren (vgl. auch Proske 2002). Hieran anknüpfend fasst Hallmayer (2006) soziale Bewegungen in seiner Arbeit zur Pädagogisierung der ökologischen Krise in der Erwachsenenbildung als Protestsystem und stellt dieses in Verbindung mit der Stabilität der Ökologiebewegung zum einen, mit der Kritik an Institutionen des Erziehungssystems durch Kommunikation der Figur des Alternativen zum anderen (vgl. ebd.: 165ff.).

Es soll angenommen werden, pädagogische Momente im FFF-Kontext stünden der Möglichkeit nach in einem Zusammenhang mit der Systembildung einer Art von „Klima-Pädagogik“.³ Die Frage nach dem Verhältnis von Pädagogisierung und Politisierung im FFF-Kontext wird somit zu einer Erkundigung nach der dortigen Vermittlung von Deutungsmustern entsprechender Couleur in diskursiven Praktiken.

3 Blick in den Forschungsstand

Forschung zu FFF aus dem erziehungswissenschaftlichen Kontext ist aktuell eine Ausnahme. Auf Basis einer Online-Befragung loten Costa und Witt-

3 Zwecks Plausibilisierung sei hier auf das UNESCO-Programm unter dem Namen „Climate Change Education for Sustainable Development“ verwiesen (siehe z.B. UNESCO 2010, 2015, 2022).

mann (2021) den FFF-Kontext als Lern- und Erfahrungsraum aus. Herzog (2021) diskutierte die Bedeutung von Selbst- und Weltbildern junger Menschen im FFF-Kontext für die Berufsbildung. Posmek (2021, 2022, 2023) spürt der Konstitution eines „ökologischen“ Subjekts im FFF-Kontext ethnographisch nach. Keyser (2022) geht ihre Untersuchung von FFF im Kontext von Schule hegemonietheoretisch an. Keine der Studien analysiert Aussagen aus dem FFF-Kontext hinsichtlich pädagogischer Bedeutungsgehalte.

Einschlägige Arbeiten stammen aus der Protest- und Bewegungsforschung (z.B. Wahlström et al. 2019; de Moor et al. 2020; Haunss/Sommer 2020). FFF wird hier als soziale Bewegung untersucht, die politische Probleme adressiert und Forderungen zum Klimaschutz artikuliert. Erfasst werden z.B. Motive, Mobilisierungsprozesse, soziodemographische Aspekte, die Bewertung von Lösungsansätzen und die Organisation im FFF-Kontext. Einige Arbeiten untersuchen die Darstellung von FFF in Hinblick auf Deutungsrahmen bzw. Frames in der Medienöffentlichkeit (z.B. Goldenbaum/Thompson 2020; Meade 2020; Huttunen/Albrecht 2021; von Zabern/Tulloch 2021). Dieser zumeist auf Goffman (1980) rekurrierende Ansatz der Frame- bzw. Framing-Analyse wird auch zur Untersuchung von Aussagen im FFF-Kontext gewählt. In der Regel wird dabei an die Perspektivierung der Rahmenanalyse diskursstrategischer Momente durch Gamson (1992) angeschlossen. Nach der Analyse von Texten der Bewegung sowie Befragung von Beteiligten von Daniel et al. (2020) ziele die Deutung der Klimakrise strategisch auf eine Mitgestaltung von (Klima-)Politik. Diese wird im FFF-Kontext, wie Melchior und Rivera (2021) in ihrem Vergleich mit Texten der Gruppierungen „Extinktion Rebellion“ (XR) und „Ende Gelände“ herausarbeiten, im Zeichen der „Arbeitsverweigerung“ gedeutet. Buzogány und Scherhauser (2022) beschreiben die FFF-Aussagen im Vergleich zu XR in ihrer Studie von Dokumenten und Twitter-Beiträgen in Deutschland als recht apokalyptisch, liberal-demokratisch, wirtschafts- und politikorientiert. Dabei arbeiten Svensson und Wahlström (2021) auf Grundlage einer Befragung von Beteiligten heraus, dass insbesondere Top-down-Systementwicklungsprozesse, die in Regierungskompetenz liegen, im Fokus stehen. Auch Ivanović, Puđak und Trako Poljak (2022) stellen in ihrer Interviewstudie mit Beteiligten im FFF-Kontext in Kroatien einen Fokus auf Klimaschutz mittels politischer Steuerung der Wirtschaft fest. In Zeiten von Corona seien dabei Prozesse der Adaption, des Re-Framings und der Mobilisierung von Engagement in der Äußerungspraxis von FFF zu beobachten gewesen, wie Sorce und Dumitrica (2021) in Facebook-Beiträgen analysieren.

Ein Zusammenbringen von pädagogischen und politischen Bedeutungsgehalten in Aussagen aus dem FFF-Kontext findet sich derweil hier wie dort nicht. Methodisch werden Aussagen aus dem FFF-Kontext bisher in der Regel inhaltsanalytisch erschlossen. In keiner der Studien findet sich dabei

ein dezidiert Nachvollzug der Kategorienbildung am Material. Auch bleiben die Funktion des Framings und die Folgen der in medialen Diskursen zirkulierenden Frames methodologisch deutungsbedürftig.

4 Methodisches Vorgehen

Das eigene Forschungsvorhaben ist als erziehungswissenschaftliche Diskursforschung angedacht, die an einer Bearbeitung pädagogischer Probleme interessiert ist (vgl. Fegter et al. 2015: 10). Äußerungen im FFF-Kontext werden angesehen als Materialisierung eines Aussagezusammenhangs, den sie selbst (re-)produzieren. Um in der Forschung die Rolle von Institutionen, Akteuren wie auch Praktiken in den Blick zu nehmen,⁴ wird sich an die wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA) nach Keller (2011b) angelehnt. Gegenstand der Untersuchung sind somit Wissenskonstruktionen im Zuge gesellschaftlicher Wirklichkeitsbestimmung (vgl. ebd.: 233ff.).

Die Bildung eines Datenkorpus orientierte sich an der Bedeutsamkeit hinsichtlich der beiden eingangs formulierten Forschungsfragen. Im Zuge einer Sichtung von Material aus dem FFF-Kontext allgemein wurde die Einsicht gewonnen, dass interessante Aussagezusammenhänge in besonders dichter Form in Bezug auf das Format der PCS (re-)produziert werden. Demgemäß wurde die Internetpräsenz der PCS vollständig gesichtet und alle Dokumente, die dort im Sommer 2022 zur Verfügung standen, in einem erweiterten Korpus berücksichtigt. Aus der Lektüre des so zusammengestellten Materials ging eine heuristische Unterscheidung hervor, nämlich zwischen Dokumenten, die ausschließlich politische Ziele des Engagements im FFF-Kontext thematisieren, solchen, die mit wissenschaftskommunikativem Anspruch Information zu Klimafragen in den Fokus stellen, und solchen, die zumindest *auch* Fragen der *Vermittlung* selbst zur Sprache bringen. Letztere wurden als Diskursfragmente einer interpretativen Feinanalyse unterzogen.

Im Anschluss an die methodischen Vorschläge von Keller (2011a, 2011b) wurden zunächst Materialität und Situiertheit der Daten analysiert. Hierfür wird, pointiert formuliert, aufgearbeitet, „*wer wie wo* und für *wen* eine Aussage produziert“ (Keller 2011a: 99, Herv. i. Orig.). Dementsprechend wurde nach den Rahmenbedingungen der Textproduktion sowie dem Zusammenhang von Produktion und Rezeption gefragt sowie danach, welche sprachlichen Merkmale aufgrund dessen erwartbar sind (vgl. ebd.: 99ff.; Keller 2011b: 274f.). Der historisch-soziale, institutionell-organisatorische und situative Kontext der Daten wurde für deren weitere Analyse somit berück-

4 Keller (2011b) stellt dies selbst dezidiert als Vorzug der WDA gegenüber dem Ansatz von Gamson (1992) heraus (vgl. Keller 2011b: 78f.).

sichtigt. Die formale Struktur der Daten wurde vor diesem Hintergrund auf Argumentationsformen und Regeln der Schlussfolgerung untersucht.

Zur interpretativen Analytik der Inhalte wurden aussagenimmanente Diagnosen hinsichtlich Ursachen und Gründen für Probleme, prognostizierte Folgen und Handlungsspielräume, Motive des Handelns sowie die Selbst- und Fremdpositionierungen codiert. Dies diente der dimensionalen Erschließung der Problemstruktur sowie der inhaltlichen Ausführung dieser Dimensionen (vgl. Keller 2011a: 103ff., 2011b: 273f.). In einem iterativen Analyseprozess einer Vielzahl von Dokumenten wurde in Hinblick auf fallübergreifend relevante Aspekte auf dieser Grundlage ein Kategoriensystem gebildet. Dem folgte eine sequenzanalytische Untersuchung von Aussagen in ausgewählten Diskursfragmenten in Hinblick auf einzelne Aspekte der so rekonstruierten Phänomenstruktur (vgl. Keller 2011a: 108ff., 2011b: 240ff.). Von den verschiedenen Typen von Deutungsmustern interessieren hier insbesondere solche pädagogischer bzw. politischer Couleur. Diese Rahmen der (Re-)Produktion von Bedeutung wurden anschließend auf ein Referenzphänomen zurückgeführt, bezüglich dem sie aktualisiert wurden.

5 Ergebnisse

In komparativer Analyse zweier Materialauszüge wird im Folgenden ein Einblick in die Analyse eines interessanten Phänomens gegeben, um welches die untersuchten Äußerungen im FFF-Kontext ranken. Diese Diskursfragmente stehen hier (notwendigerweise) exemplarisch für die Analyse des Datenkorpus. Die untersuchten Äußerungen (re-)produzieren einen Aussagezusammenhang, der als *Klimabildung* bezeichnet wird. Diese Benennung begründet sich durch den Gebrauch der Vokabel im Material.

5.1 Konzept: „Du bist nicht allein – gemeinsam sind wir stark und können vieles erreichen!“

Organisiert wurde die PCS von Anfang an durch *Students for Future* (SFF). Zu Beginn ging die Veranstaltung einher mit dem Aufruf zur „Bestreikung des regulären Lehrbetriebs der Hochschulen“ (SFF 2019a: 7), wodurch Aufmerksamkeit für klimapolitische Versäumnisse geschaffen werden sollte. Konzeptionell wurde die PCS mit dem Protestformat der (Klima-)Streiks assoziiert, die in alternative Bildungsangebote gewendet werden und zugleich Teil politischen Protests bleiben sollten (vgl. ebd.: 4).

Das PCS-Konzept, das hier analysiert wird, wurde im Vorfeld der fünften PCS im November 2021 produziert. Zur Weiterentwicklung des Formats

wird unter anderem die Gründung eines Vereins angekündigt, womit die Formulierung des Konzepts selbst in Verbindung gebracht wird. Obgleich der Text zahlreiche Fachtermini enthält, die auch nicht näher erläutert werden, adressiert der Text nicht allein Fachkreise, sondern darüber hinaus eine interessierte Öffentlichkeit. Dabei heißt es zu den Zielen:

Mit der Public Climate School kommt Klimabildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung in die Universitäten, in die Schulen und in die gesamte Gesellschaft. [...] Nicht nur Fachwissen, sondern auch Handlungskompetenzen werden vermittelt, um den größten Herausforderungen dieser Zeit, der Klima- und Biodiversitätskrise, zu begegnen. Zukunftsfähige Bildung ist die Voraussetzung, um weiterhin handeln zu können und nicht in Lethargie zu verfallen. [...] Students for Future leitet mit diesem Projekt außerdem einen Wandel des Bildungssystems ein. Teilnehmende erfahren Selbstwirksamkeit, Hochschulen und Schulen werden zu Orten der Transformation und es entsteht ein Raum für Austausch auf Augenhöhe und Entwicklung neuer Ideen. (SFF 2021a: 1)

Die Aneignung von Wissen wird hier mit motivationalen bzw. Handlungsproblemen assoziiert. Eine *Klimabildung* lässt sich daran anschließend im Spannungsfeld der Kommunikation von Erkenntnissen und politischer Wirksamkeit verorten: Während (Hoch-)Schulen mit einer Bildung assoziiert werden, die nicht zur Begegnung mit Klima- und Biodiversitätskrise befähige, bei der ein Verfall in Lethargie drohe, wird die PCS mit Zukunftsfähigkeit von Bildung assoziiert. Hierbei wird im PCS-Konzept zudem in Anspruch genommen, „unserer Gesellschaft den Ernst der Lage bewusst [zu] machen, sie über aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse und Handlungsmöglichkeiten auf[zuklären“ (ebd.: 6). Die Kategorie *Gesellschaft* wird in partieller Entfremdung behandelt, da sie mit dem Reflexivpronomen *uns* versehen wird und das Engagement im FFF-Kontext zugleich mit dem Anspruch assoziiert wird, „alle Teile der Gesellschaft [zu] erreichen“ (ebd.: 5). Die Selbstpositionierung geschieht also in Identifikation mit Gesellschaft und zugleich in Differenz zu anderen Gesellschaftsteilen, die der Aufklärung bedürfen.

Klimabildung wird dabei sowohl problematisiert als auch als problemlösendes Phänomen dargestellt. (Klima-)Bildungsdefizite stellen demnach das Gelingen „der sozial-ökologische[n] Transformation“ (ebd.: 6) infrage. Zugleich gehe Partizipation am „Kampf gegen den Klimawandel“ (ebd.) einher mit Gefühlen „der Frustration und Hilflosigkeit“ (ebd.). In beiden Fällen wird *Klimabildung* zu einem (pädagogischen) Versprechen, insofern sie mit Wissen und Handeln unter Aufhebung von unangenehmen Gefühlen assoziiert wird. Die Beteiligung an der PCS lasse Selbstwirksamkeit erfahren, gebe das Gefühl, „mit anderen Menschen etwas verändern zu können“ (ebd.: 5), weise auf, „wie viel ich, auch ohne, dass ich davor viel organisiert, moderiert und geplant habe, schaffen kann“ (ebd.). Innerhalb der Gemeinschaft des Klimaaktivismus würden also Innovation und Partizipation in Wertschätzung realisiert. Sich „der Klimakrise [...] an vorderster Front entgegen“ (ebd.) zu

stellen, wird dabei zur Bedingung einer Aufhebung der als Bildungsfrage gedeuteten Differenz in Selbst- und Fremdpositionierung.

5.2 Challenge: „Nimm dir Pappe, Stifte und Farben und gestalte ein kreatives Demoschild“

Seit Mai 2021 wird im Rahmen der PCS ein *Schulprogramm* für Schüler*innen und deren Lehrkräfte veranstaltet. Dieses nehme „die Klimakrise als Ausgangspunkt, um Themen wie (Klima-)Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit und Politik in die Schulen zu bringen“ (PCS-Schulprogramm 2021: o.S.). Von zentraler Bedeutung ist hier das Narrativ einer universellen Betroffenheit aller Menschen durch eine *Klimakrise*, „in der Schule immer noch zu kurz kommt“ (ebd.). Darum würde angestrebt, „politikabgewandte Schüler:innen“ (ebd.) zu erreichen und diese „für gesellschaftliche und politische Partizipation [zu] begeistern“ (ebd.). Dieser Zielgruppe gegenüber steht das Bild einer „gebildete[n] Jugend, die sich mit den bevorstehenden Herausforderungen auseinandersetzt und die Kompetenzen besitzt, mit diesen umzugehen“ (ebd.). Leitbild und Selbstverständnis des Schulprogramms der PCS beinhalten somit eine Differenz in Selbst- und Fremdpositionierung, die als Bildungsfrage gedeutet wird.

Für ein Angebot in diesem Rahmen steht die Übersicht der sogenannten *Tages-Challenges*, welche hier als Diskursfragment analysiert wird. Veröffentlicht wurde das Dokument anlässlich der fünften PCS im November 2021.⁵ Adressiert werden Teilnehmende der PCS, respektive des Schulprogramms, sprich Schüler*innen (als primäre Zielgruppe). Zusätzlich zu Angeboten im Verlauf des Programms werden darin (fakultative) Aufgabenstellungen zur Bearbeitung gestellt, die sich an dem jeweiligen thematischen Fokus des Tages orientieren sollen. Dabei heißt es z.B. für den fünften und somit finalen Tag im Programmverlauf:

Jetzt hattest du eine Woche lang im Unterricht, in Workshops oder Austauschrunden gelernt, welche Aspekte die Klimakrise hat, warum dringend gehandelt werden muss und welche Möglichkeiten sowie Lösungen wir haben. Schreibe mit diesem Wissen einen Brief an eine:n Kommunal-/Landes- oder Bundespolitiker:in. Teile darin dein Wissen zur Klimakrise, was dich bewegt und was dir Sorgen bereitet. Schreibe deine Meinung zu den politischen Entscheidungen und stelle Forderungen für mehr Engagement im Klimaschutz. (SFF 2021b: o.S.)

5 Bei nachfolgenden Veranstaltungen finden sich andere Aufgabenstellungen als *Tages-Challenges*, diese Version wurde aus Gründen der Vergleichbarkeit mit dem PCS-Konzeptschreiben gewählt, da beide im Vorfeld derselben Veranstaltung veröffentlicht wurden. Weder SFF noch *Klimabildung* e.V., der seit Anfang des Jahres 2022 das Schulprogramm verantwortet, werden namentlich mit der Produktion des Textes in Verbindung gebracht. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass es jedenfalls aus dem FFF-Kontext stammt.

Durch die Teilnahme an der PCS respektive dem Schulprogramm sei Wissen gelernt worden, das zur Kommunikation desselben legitimiere.⁶ Die Motive zur Performanz solcher diskursiven Praktiken werden stillschweigend vorausgesetzt – wer an den Angeboten im Rahmen der PCS teilgenommen hat, wird gelernt haben, „warum dringlich gehandelt werden muss und welche Möglichkeiten sowie Lösungen wir haben“ (ebd.). Dabei wird das Engagement im FFF-Kontext gefasst im negativen Gegenhorizont von Nichtwissenden, wobei im Sinne und durch *Klimabildung* diesen die Aufhebung eben jener Differenz in Aussicht gestellt wird. In einem positiven Sinne wird die Frage, was „bewegt und [...] Sorgen bereitet“ (ebd.), jedoch nicht ausbuchstabiert. Dies bleibt den Teilnehmenden überlassen. Mittels Performanz diskursiver Praktiken können diese lediglich ihren Willen signalisieren, am Engagement im FFF-Kontext zu partizipieren, *klimagebildet* zu sein bzw. zu werden. So wird ein Raum dessen vorgezeichnet, was als praktischer Ausdruck von *Klimabildung* anerkannt wird.

5.3 Zur Rekonstruktion von Klimabildung

Die beiden Diskursfragmente ranken thematisch um *Klimabildung*. Während deren Bedeutung im PCS-Konzept unter Verwendung von Fachsprache auf vergleichsweise abstraktem Niveau über den epochalen Charakter einer *Klimakrise* begründet wird, weisen die Arbeitsaufträge der *Tages-Challenges* persönliche Ansprachen auf, die relativ konkret formuliert werden, ohne voraussetzungslos zu sein (z.B. in der Unterscheidung von Kommunal-, Landes- und Bundespolitik). Verortet wird das Phänomen im Konzept in Beziehung zu den Praxisfeldern Politik und Wissenschaft, während in den Arbeitsaufträgen der *Tages-Challenges* die Anerkennung praktischen Ausdrucks von *Klimabildung* zur Sprache kommt. Defizite der *Klimabildung* werden in beiden Fällen mit Mangel an Wissen bzw. Können verbunden, wobei *Klimabildung* als Prozess der Aneignung von Wissen bzw. der Entwicklung von Kompetenz erscheint. Für die Teilnahme an der PCS konstituiert sich so ein intermediärer Zustand: Wer hier mitmacht, ist zugleich Teil und unterschei-

- 6 Dabei gingen Lernen und diskursive Praktiken im Laufe der Wochen Hand in Hand – so lautete bereits am ersten Tag die Challenge, nicht nur die drei wichtigsten Fakten und offene Fragen aufzuschreiben, die über die Klimakrise gelernt wurden, sondern auch, mit drei weiteren Menschen über selbige zu sprechen; Einflüsse und Auswirkungen der *Klimakrise* sollte nicht nur in der eigenen Lebenswelt nachgespürt, sondern die Funde außerdem qua ästhetischer Aufbereitung für andere erlebbar gemacht werden; ein kreatives Demo-Schild sollte nicht nur für sich selbst gestaltet, sondern auf der Website der PCS veröffentlicht und zudem mit seiner Hilfe weitere Menschen zur Teilnahme an einer Protestaktion im FFF-Kontext motiviert werden; Ziele im Bereich eigener Lebensführung sollten nicht nur für sich selbst reflektiert, sondern in der Schulklasse besprochen und umgesetzt werden (vgl. SFF 2021b).

det sich von jenen *Anderen*, welche (noch) nicht *klimagebildet* sind; vice versa hat, wer hier mitmacht, in gewissem Sinne Teil am Engagement im FFF-Kontext und steht diesem *Wir* zugleich gegenüber, muss die Bereitschaft zur Partizipation zunächst in Form einer Performanz anerkannter Praktiken signalisieren. *Klimabildung* ist somit eine Kategorie der Möglichkeit. Während die Grenzziehung selbst Fakten schafft – *Wir* hier, dort *die Anderen*, einander gegenüber an der Frontlinie des Kampfes gegen den Klimawandel – verweist *Klimabildung* somit auf den (selektiv) permeablen Charakter der Demarkation, respektive die Möglichkeit der *Anderen*, die Seite zu wechseln.

Hierfür werden im Sinne der *Klimabildung* mit der PCS Möglichkeiten geschaffen, im Versprechen diesseits der Frontlinie grassierende Herausforderungen wie Lethargie, Frustration und Hilflosigkeit in der Gemeinschaft des Engagements im FFF-Kontext aufzuheben, da hier „engagierte Mitstreiter*innen“ (SFF 2020a) zur Seite stehen und qua Gefühl gemeinschaftlichen Schaffens Selbstwirksamkeit erfahren lassen. Dies markiert das Moment der Pädagogisierung des Politischen: Die Differenz zwischen *uns* und *den Anderen* wird als Bildungsfrage gedeutet, gleichsam die Überwindung dieses Unterschieds vermittels Bildung in Aussicht gestellt und bei Teilnahme an entsprechenden Angeboten die Aufhebung eben derjenigen Probleme versprochen, welche mit den diskursiv geschaffenen Subjektpositionen eines klimaaktivistischen Engagements bei FFF assoziiert werden. Die (positive) Ausgestaltung der Gründe zur Partizipation obliegt dabei den Teilnehmenden, die ihre Bereitschaft durch Performanz von als aner kennenswert normierten Ausdrücken von *Klimabildung* signalisieren mögen. Im Rücken dieser Möglichkeit steht die potenzielle Kompetenz, aus dem *Wir* des Engagements im FFF-Kontext heraus jede Abweichung von diesen Vorgaben als Ausdruck von (Klima-)Bildungsdefiziten zu deuten. So wird ein Spielraum der Anverwandlung von Subjektpositionen im Sinne der *Klimabildung* vorgezeichnet. Dies verweist auf das politisierende Moment bei FFF: Pädagogische Angebote dienen nicht allein der Aneignung von Aspekten des Wissens, Könnens oder Wollens allein, sondern stets auch der Aufrechterhaltung einer antagonistischen Grundstruktur des Kampfs gegen den Klimawandel. Deren Reproduktion ist somit an die Reaktualisierung entsprechender Subjektpositionen geknüpft.

6 Diskussion und Fazit

Ausgehend vom Gebrauch von Vokabeln pädagogischer Provenienz bei FFF sowie eines kämpferischen und mitunter militärisch anmutenden sprachlichen Duktus in Darstellungen des eigenen Engagements wurde nach der diskursiven Vermittlung von Pädagogisierung und Politisierung gefragt. Nach einer

theoretischen Rahmung wurde der Forschungsstand zu Aussagen im FFF-Kontext skizziert und die Anlage des eigenen Forschungsvorhabens als erziehungswissenschaftliche Diskursforschung präsentiert. In Anlehnung an das Forschungsprogramm der WDA wurde Material zur PCS – als Kondensationspunkt interessanter Aussagen – diskursanalytisch untersucht und in Hinblick auf *Klimabildung* auf verallgemeinerbare Gehalte bezüglich Strukturen des Phänomens untersucht.

Nach der bisherigen Analyse gelten Wissens- bzw. Kompetenzmangel (bei *anderen*) als Ursachen einer Problematik in Sachen *Klimabildung*, was mit ungenügenden Möglichkeiten zu deren Aneignung assoziiert wird – eine Kritik an Institutionen des Bildungs- bzw. Erziehungssystems. Im Zuge von Veranstaltungen wie der PCS würde ermöglicht, so das pädagogische Versprechen, die Bedrohlichkeit der Klimakrise sowie Handlungsmöglichkeiten kennenzulernen, was an Partizipation am Engagement im FFF-Kontext gekoppelt wird – und mithin auf eine Performanz von Protest zielt, welcher sich auf die Einflussnahme auf Politik richtet. Dies zeichnet einen Möglichkeitsraum der Anverwandlung von legitimen Subjektpositionen vor, in denen die politische Setzung einer Differenz von Freund und Feind verschränkt ist mit dem pädagogischen Versprechen, diesen Antagonismus im Modus von *Klimabildung* aufzuheben. Dieser utopische Gehalt vermittelt die Pädagogisierung von politischen Zielen und die Politisierung pädagogischer Ideen und Formate im FFF-Kontext.

Im Angesicht einer *Klimakrise* findet bei FFF jedenfalls offenbar eine Pädagogisierung statt, die nicht im Modus der Wirksamkeit in Hinblick auf die (politischen) Forderungen allein erklärt werden kann. Eher richtet sie sich auf die Selbstvergewisserung als eine soziale Bewegung, deren (kollektive) Identität somit an die Reproduktion von Subjektpositionen gekoppelt ist. FFF ist also nicht nur als Lern- und Erfahrungsraum, sondern als *demonstratives* Engagement zugleich von *erzieherischen* Momenten gekennzeichnet. Die Distanzierung von Institutionen der Bildung in den freitäglichen *Schulstreiks* geht also mit der Realisierung einer *Pädagogik des Protests* einher. Deren Anspruch der Subordination unter antagonistische Narrative eines Kampfes gegen den Klimawandel bei FFF verweist auf die politische Dimension der sozialen Bewegung. Zugleich macht deren pädagogisches Momentum die Grenzziehung im Kampf gegen den Klimawandel weniger zur festgefahrenen Frontlinie denn zur (semi-)permeablen Demarkation. Der konstatierte Veränderungsbedarf auf gesellschaftlicher Ebene findet sich in den pädagogischen Praktiken bei FFF insofern wieder, als die Reaktualisierung von Subjektpositionen durch klimaaktivistisches Engagement bei FFF als Ende des Bisherigen und ein Beginnen von etwas anderem für die Beteiligten erzählt wird.⁷

7 Dies steht nicht notwendigerweise im Widerspruch zur Ablehnung einer Individualisierung politischer Verantwortung, da hier eine widerständige Responsivität adressiert wird, keine regierende.

Der *Klimakrise* zu begegnen, steht bei FFF somit übergreifend im Zeichen der Transformation – als sozialem Wandel im Anspruch der Klimagerechtigkeit ebenso wie einer Umgestaltung des Selbst im Zeichen des Engagements in der klimaaktivistischen Gemeinschaft, dessen Reproduktion auch auf pädagogischen Wegen geschieht.

Literatur

- Buzogány, Aron/Scherhauer, Patrick (2022): Framing different energy futures? Comparing Fridays for Future and Extinction Rebellion in Germany. In: *Futures* (137). <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0016328722000040> [Zugriff: 24.11.2022]
- Costa, Jana/Wittmann, Elena (2021): Fridays for Future als Lern- und Erfahrungsraum: Befunde zu den Beteiligungsformaten, den Motiven und der Selbstwirksamkeitserwartung von Engagierten. In: *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 44 (3), S. 10–15.
- Daniel, Antje/Deutschmann, Anna/Buzogány, Aron/Scherhauer, Patrick (2020): Die Klimakrise deuten und Veränderungen einfordern. Eine Framing-Analyse der Fridays for Future. In: *SWS-Rundschau* 60 (4), S. 365–384.
- de Moor, Joost/Uba, Katrin/Wahlström, Mattias/Wennerhag, Magnus/de Vydt, Michiel (2020): Protest for a future II. Composition, mobilization and motives of the participants in Fridays For Future climate protests on 20–27 September, 2019, in 19 cities around the world. <https://osf.io/3hexs> [Zugriff 24.11.2022]
- Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. In: Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 9–55.
- FFF (2019): Unsere Forderungen für den Klimaschutz. #FridaysForFuture. <https://fridaysforfuture.de/wp-content/uploads/2019/04/Forderungen-min.pdf> [Zugriff: 24.11.2022].
- FFF (2021a): Science-Videos #WirBildenZukunft. Fridays for Future (FFF). <https://www.youtube.com/playlist?list=PL37AJ6W19TdLZPTjEzN95uy8r5WPXLj> [Zugriff: 24.11.2022].
- FFF (2021b): „Our House Is on Fire“ – Das 1x1 der Klimakrise und warum es uns alle braucht. Fridays for Future (FFF). https://www.youtube.com/playlist?list=PL37AJ6W19Tdfoo_XXrWCPRTHgfkXg2b53 [Zugriff: 24.11.2022].
- FFF Berlin (2021): Unsere Forderungen. Für Klimagerechtigkeit. Fridays for Future (FFF) Berlin. <https://server.fridaysforfuture.berlin/wp-content/uploads/2021/01/ForderungenFFFfertig.pdf> [Zugriff: 24.11.2022].
- FFF MV (2021): Klimapolitische Forderungen an die Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern der Legislatur 2021–2026. Fridays for Future (FFF) Mecklenburg-Vorpommern (MV). https://fridaysforfuture.de/wp-content/uploads/2021/10/Forderungen_FFF_MV.pdf [Zugriff: 24.11.2022].

- FFF Sachsen (2021): Unsere Forderungen an die Landesregierung des Freistaats Sachsen. Fridays for Future (FFF) Sachsen. http://fffsachsen.de/wp-content/uploads/2019/08/forderungen_fffsachsen_web.pdf [Zugriff: 24.11.2022].
- Ganson, William A. (1992): *Talking politics*. Cambridge: University Press.
- Gieseke, Hermann (1996): *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Goffman, Erving (1980): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 329. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goldenbaum, Max/Thompson, Clara S. (2020): Fridays for Future im Spiegel der Medienöffentlichkeit. In: Haunss, Sebastian/Sommer, Moritz (Hrsg.): *Fridays for Future – die Jugend gegen den Klimawandel. Konturen der weltweiten Protestbewegung*. Bielefeld: transcript, S. 181–203.
- Graber, Jannis (i.E.): „Wandel fängt mit Bildung an!“ – diskursanalytische Studie und erziehungswissenschaftliche Reflexion der ‚Public Climate School‘. In: Kminek, Helge/Holz, Verena/Singer-Brodowski, Mandy (Hrsg.): *Ökologische, gesellschaftliche und individuelle Umbrüche und ihre Bedeutung für Bildung für nachhaltige Entwicklung. Schriftenreihe Ökologie und Erziehungswissenschaft der Kommission Bildung für Nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Hallmayer, Thomas (2006): *Politische Erwachsenenbildung im Erziehungssystem. Von der Pädagogisierung gesellschaftlicher Krisen zur Systembildung. Eine empirische Studie am Beispiel des Themas Ökologie*. Aachen: Shaker. Zugl. Diss. Tübingen, Universität Tübingen/Pädagogik.
- Haunss, Sebastian/Sommer, Moritz (Hrsg.) (2020): *Fridays for Future – die Jugend gegen den Klimawandel. Konturen der weltweiten Protestbewegung*. Bielefeld: transcript.
- Herzog, Sonja (2021): Fridays for Future – was kann das Bildungssystem von der Bewegung lernen? Erkenntnisse aus Leitfadeninterviews mit Jugendlichen. In: *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 50 (3), S. 38–41.
- Holfelder, Anne-Katrin/Singer-Brodowski, Mandy/Holz, Verena/Kminek, Helge (2021): Erziehungswissenschaftliche Fragen im Zusammenhang mit der Bewegung Fridays for Future. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 67 (1), S. 120–139.
- Huttunen, Janette/Albrecht, Eerika (2021): The framing of environmental citizenship and youth participation in the Fridays for Future Movement in Finland. In: *Fennia – International Journal of Geography* 199 (1), S. 46–60.
- Ivanović, Vladimir/Puđak, Jelena/Trako Poljak, Tijana (2022): What kind of mo(ve)ment is Fridays for Future? Motivation, success perception and climate action framing in Fridays for Future Croatia. In: *Interdisciplinary Description of Complex Systems* 20 (4), S. 304–318.
- Keller, Reiner (2011a): *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Qualitative Sozialforschung*, Bd. 14. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Springer Fachmedien.
- Keller, Reiner (2011b): *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Interdisziplinäre Diskursforschung*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Springer Fachmedien.
- Keyser, Lynn (2022): *Die Fridays-for-Future-Bewegung im Kontext von Schule. Eine hegemonietheoretische Betrachtung potenzieller Spannungsverhältnisse*. Bildung

- für nachhaltige Entwicklung und Inklusion. In: WE_OS Jahrbuch. Jahresbericht und Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld 5 (1), S. 80–91. https://doi.org/10.11576/we_os-6100
- Klimabildung e.V. (2021): Public Climate School. Downloads & Presse. <https://publicclimateschool.de/downloads-presse/> [Zugriff am 24.11.2022].
- Kminek, Helge/Holfelder, Anne-Katrin/Singer-Brodowski, Mandy (2022): Zukunft war gestern – Zur Legitimität der Pädagogik in Zeiten der sozial-ökologischen Krise. In: Bünger, Carsten/Czejkowska, Agnieszka/Lohmann, Ingrid/Steffens, Gerd (Hrsg.): Zukunft – Stand jetzt. Jahrbuch für Pädagogik 2021. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 265–276.
- Kob, Janpeter (1976): Soziologische Theorie der Erziehung. Urban-Taschenbücher Reihe 80, Bd. 838. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koselleck, Reinhart (2021): Kritik und Krise. 15. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 36. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meade, Philip (2020): Reaktionen auf Schüler*innenrebellion: Adulthood im Diskurs um Greta Thunberg und die „Fridays for Future“-Bewegung. In: Budde, Rebecca/Markowska-Manista, Urszula (Hrsg.): Childhood and Children’s Rights between Research and Activism. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 85–119.
- Melchior, Moritz/Rivera, Manuel (2021): Klimagerechtigkeit erzählen. Narrative, Wertbezüge und Frames bei Extinction Rebellion, Ende Gelände und Fridays for Future. IASS Study. Potsdam: Institute for Advanced Sustainability Studies (IASS).
- PCS-Schulprogramm (2021): Schulprogramm der Public Climate School. Leitbild & Selbstverständnis. https://plattform-n.org/Leitbild_Schulprogramm.pdf [Zugriff: 24.11.2022].
- Pollak, Guido (1989): Pädagogische Wissensformen in der Lebensführung – „Pädagogisierung der Lebensführung“? Zu Konzept und ersten Ergebnissen des DFG-Projekts „Industrialisierung und Lebensführung“. In: König, Eckhard/Zedler, Peter (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 3. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 205–229.
- Pollak, Guido (1991): Der Begriff der ‚Pädagogisierung‘ in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Vorbereitende Untersuchungen zur ‚Bilanz‘ der Erziehungswissenschaft. In: Hoffmann, Dietrich/Heid, Helmut (Hrsg.): Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 8. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 25–49.
- Pollak, Guido (1993): „Pädagogisierung“ – exemplarische Untersuchung zur Semantik und Pragmatik der Erziehungswissenschaft. Habilitation. Regensburg: Universität Regensburg.
- Pollak, Guido (2012): Pädagogisierung. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 489–490.
- Posmek, Jana (2021): Fridays for Future – Empirische Einblicke in ein Feld gesellschaftlichen Aufbegehrens „ökologischer“ Subjekte. In: Hill, Marc/Schmitt, Caroline (Hrsg.): Solidarität in Bewegung. Neue Felder für die soziale Arbeit.

- Grundlagen der sozialen Arbeit, Bd. 44. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehren, S. 179–196.
- Posmek, Jana (2022): Die Fridays for Future-Bewegung Deutschland – Skizzierung eines ethnographischen Forschungsprogramms. In: *Soziale Passagen* 14 (1), S. 215–224.
- Posmek, Jana (2023): Precarious membership through the lens of ecological responsibility. In: *Journal of Youth Studies*. <https://doi.org/10.1080/13676261.2023.2174013>
- Proske, Matthias (2001): Pädagogik und Dritte Welt. Eine Fallstudie zur Pädagogisierung sozialer Probleme. *Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Monographien, Bd. 1.* Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität. Zugl.: Diss. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität/Fachbereich Erziehungswissenschaft.
- Proske, Matthias (2002): Pädagogisierung und Systembildung. Das Pädagogische im gesellschaftlichen Umgang mit dem Dritte-Welt-Problem. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5 (2), S. 279–298.
- Ribolits, Erich (2004): Pädagogisierung – Oder: „Wollt ihr die totale Erziehung?“. In: *Verein der Förderer der Schulhefte (Hrsg.): Pädagogisierung. Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen!*, Bd. 29. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studienverlag, S. 9–16.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2013): Pädagogisierung – eine Einleitung. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Pädagogisierung. Wittenberger Gespräche, Bd. 1.* Halle/S.: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, S. 7–25.
- Schelsky, Helmut (1961): *Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform.* Heidelberg: Quelle & Meyer.
- SFF (2019a): „Public Climate School“ Bundesweite Klimastreikwoche. *Pressemappe. Students for Future (SFF)*. <https://studentsforfuture.info/pcs-wise19/presse/> [Zugriff: 24.11.2022].
- SFF (2019b): *Hochschulen als Teil der Lösung erkennen*. <https://studentsforfuture.info/pcs-wise19/presse/> [Zugriff: 24.11.2022].
- SFF (2020a): *Public Climate School zum Wintersemester 2020/21.* *Students for Future (SFF)*. <https://studentsforfuture.info/pcs-wise20/> [Zugriff: 24.11.2022].
- SFF (2020b): *Auftakt der Public Climate School: eine Woche Klima für alle.* *Students for Future (SFF)*. <https://studentsforfuture.info/pcs-wise20/> [Zugriff: 24.11.2022].
- SFF (2021a): *Public Climate School. Konzeptpapier.* *Students for Future (SFF)*. https://publicclimateschool.de/wp-content/uploads/2021/11/PCS-Konzeptpapier_Oktober-2021.pdf [Zugriff: 24.11.2022].
- SFF (2021b): *Tages-Challenges. Übersicht.* <https://plattform-n.org/project/pcs-schule/file/tages-challengesubersichtpdf/download/Tages-ChallengesU%25CC%2588bersicht.pdf> [Zugriff: 15.11.2022].
- SMILE (2019): *Lausanne Climate Declaration.* <https://drive.google.com/file/d/1Nu8i3BoX7jrdZVeKPQShRycI8j6hvwC0/view?usp=sharing> [Zugriff: 24.11.2022].
- Sorce, Giuliana/Dumitrica, Delia (2021): #fighteverycrisis: Pandemic Shifts in Fridays for Future’s Protest Communication Frames. In: *Environmental Communication* 17 (3), S. 263–275.

- Svensson, Anders/Wahlström, Mattias (2021): Climate change or what? Prognostic framing by Fridays for Future protesters. In: *Social Movement Studies* 22 (1), S. 1–22.
- Thiel, Felicitas (1996a): *Ökologie als Thema. Überlegungen zur Pädagogisierung einer gesellschaftlichen Krisenerfahrung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, Dr. nach Typoskript. Zugl.: Diss. Berlin: Freie Universität u.d.T.: Thiel, Felicitas: Die ökologische Krise als pädagogisches Thema.
- Thiel, Felicitas (1996b): *Pädagogik und Politik. Überlegungen zu einem schwierigen Verhältnis am Beispiel der Pädagogisierung einer gesellschaftlichen Krisenerfahrung*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 72 (4), S. 440–454.
- Thiel, Felicitas (1999): „Neue“ soziale Bewegungen und pädagogischer Enthusiasmus. Pädagogische Impulse der Jugend- und Lebensreformbewegung am Anfang des 20. Jahrhunderts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (6), S. 867–884.
- UNESCO (2010): *Climate Change Education for Sustainable Development. The UNESCO Climate Change Initiative*.
- UNESCO (2015): *Not just hot air. Putting climate change education into practice*. Paris.
- UNESCO (2022): *Youth demands for quality climate change education*.
- Zabern, Lena von/Tulloch, Christopher D. (2021): Rebel with a cause: the framing of climate change and intergenerational justice in the German press treatment of the Fridays for Future protests. In: *Media, Culture & Society* 43 (1), S. 23–47.
- Wahlström, Mattias/Kocyba, Piotr/de Vydt, Michiel/de Moor, Joost (2019): *Protest for a future. Composition, mobilization and motives of the participants in Fridays For Future climate protests on 15 March, 2019 in 13 European cities*.

Wenn sich der Leib der Schule widersetzt. Zum Fernbleiben von der Schule als intergenerationale Deutungskrise

Julia Becher, Mirja Silkenbeumer

1 Einleitung

Im Zentrum des Beitrags steht eine spezifisch gelagerte Krisenkonstellation im Jugendalter, die in Zusammenhang mit einem als Ausdruck einer psychischen Erkrankung gedeuteten Fernbleiben von der Schule steht. Damit fokussieren wir eine auf die Institution Schule und Dimensionen der Schüler*innenrolle bezogene Abweichung, die mit Blick auf die Rubrizierung bestimmter „Leidzustände“ (vgl. Haubl 2007; Liebsch et al. 2013) als behandlungsbedürftige „Störung“ an den Zuständigkeitsbereich der Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie übertragen wird. Dies wird ausgehend von Ergebnissen des qualitativ-rekonstruktiven Längsschnittprojekts „Transformations(an)forderungen im Übergang zwischen Familie, Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie und (Klinik-)Schule in der Adoleszenz“ verdeutlicht. Die Kategorie des Schulabsentismus betrachten wir vor dem Hintergrund sozialisationstheoretisch fundierter Perspektiven unter dem Blickwinkel der bildungsbiographischen Auseinandersetzung mit dem Schulischen. Erstens fragen wir, welche Krisenkonstellation dem Fernbleiben von Schule, auch im Sinne eines Leidens in und an Schule, zugrunde liegt. Zweitens leuchten wir aus, in welcher Weise darin Formen des Widerstands gegenüber den Anforderungen des Schulischen zum Tragen kommen. Dies erfolgt ausgehend von einer adoleszenztheoretischen Perspektive auf die „inneren“ und „äußeren“ Strukturierungen der dem schulischen Fernbleiben vorausgehenden und mit ihm verbundenen „Integrationskonflikte“ (Bereswill 2010: 34) im Sinne eines dynamischen Prozessgeschehens. Die sich fallspezifisch ausformende Krisenkonstellation, die zu einer institutionellen Bearbeitung des Fernbleibens von der Schule im Zusammenhang mit der Kategorie der „psychischen Krankheit“ führt, explizieren wir im Dreieck von Familie, Schule und adoleszentem Selbst. Damit zielen wir darauf ab, bislang eher familienzentrierten und psychologisierenden Zugängen, die Ursachen von Schulabwesenheit primär in familial ausgebildeten sozialen oder auf Tren-

nung bezogenen Ängsten und Phobien sehen (vgl. Dunkake 2010: 23f.),¹ eine sozialwissenschaftlich und sozialisationstheoretisch fundierte Perspektive entgegenzustellen.² Diese setzt an den lebensweltlich situierten biographischen und sozialisatorisch ausgebildeten Welt- und Selbstdeutungen der Jugendlichen, deren Positionierungen gegenüber gesellschaftlichen Normalitätserwartungen und mit Jugend verknüpften gesellschaftlichen Integrationsanforderungen an, wodurch auch psychosoziale Möglichkeitsräume (vgl. King 2002), um sich eigensinnig zu sozialen und insbesondere institutionellen Regeln und Normen positionieren sowie krisenhafte Dynamiken verarbeiten zu können, ins Sichtfeld gelangen.

Nachfolgend erläutern wir zunächst unser Verständnis des Fernbleibens von der Schule als generational und institutionell zu verhandelnde Konfliktkonstellation, die mit der Kategorie Krankheit in einer bestimmten Weise institutionell zu bearbeiten versucht wird, und diskutieren, inwiefern diese Ausformung eines Fernbleibens von der Schule als Form der verdeckten Widerständigkeit gegenüber an Kindheit und Jugend gestellten Entwicklungs- und Integrationserwartungen verstanden werden kann (Abschnitt 2). Nach einer kurzen Darstellung des methodischen Designs (Abschnitt 3) stellen wir die Ergebnisse fallvergleichender Rekonstruktionen zu den oben erläuterten Fragen vor (Abschnitt 4). Davon ausgehend beleuchten wir in einem letzten Schritt (Abschnitt 5) das Verhältnis von Adoleszenz und Schule sowie die Bedeutung sozialer Einschreibungen in Krisenkonstellationen und institutionelle Prozessierungen der hier untersuchten Ausformung von Schulabsenz.

2 Das Fernbleiben von der Schule als intergenerationales Konfliktgeschehen und als Form des verdeckten Widerstands

Das Fernbleiben von der Schule, das mit Böhnisch als „institutionell gebundene[s] Abweichendes Verhalten“ (2017: 12) verstanden werden kann, wird als Krise erst vor dem Hintergrund der gesetzlichen Schulpflicht zu einer relevanten Kategorie, die institutionelle Interventionsmaßnahmen mobilisiert. Eine Besonderheit von Schulabsenz als Form schulischer Devianz besteht darin, dass sie im Unterschied zu einem die unterrichtliche Ordnung „störenden Verhalten“ eine Aufmerksamkeit auf das Abwesende voraussetzt.

- 1 Zur dominanten Folie einer intrapsychischen Perspektive auf Schulabsenz im englischsprachigen Diskurs, insbesondere im Anschluss an die Bindungstheorie, vgl. Pilkinton und Piersel (1991).
- 2 Vgl. hierzu v. Freyberg und Wolff (2005) sowie Richter et al. (2023).

Dadurch entsteht eine spezifisch gelagerte interpretative Krise, die Kontroll-einrichtungen voraussetzt, über die das Fehlen in der Schule nicht nur bemerkt, sondern auch zu verhindern versucht wird (vgl. v. Freyberg/Wolff 2006). Das Ausbleiben des Schulbesuchs forciert überdies vielfältige Begründungsverpflichtungen: Denn vor dem Hintergrund des „kulturhistorischen Beschulungsnormativ[s] wird die prinzipielle Auswahl von Möglichkeiten, wie Lern- und Bildungszeiträume von Kindern und Jugendlichen pädagogisch sowohl interaktiv zu gestalten als auch räumlich zu verorten sind, auf die absolute Setzung genau einer normativ angemessenen Handlungsoption eng geführt“ (Böder 2022: V). Darüber hinaus werden auch die zeitlichen Spielräume, das heißt, wann Bildungszeiträume biographisch stattfinden, normativ reguliert (vgl. Silkenbeumer 2022). Dabei bestehen jeweils (generational) unterschiedlich ausgestaltete Spielräume von Devianz und Grenzen der Tolerierbarkeit des Fernbleibens Jugendlicher von der Schule sowie sozio-, schul- und jugend- bzw. peerkulturell geteilte Deutungsmuster zur Normalisierung. Institutionalisierte Klassifikationsformen schulischer Devianz, auf die Akteur*innen innerhalb von und in Bezug auf Schule zurückgreifen können, strukturieren und differenzieren wiederum Schüler*innenkarrieren (vgl. Cicourel/Kitsuse 2012: 138f.; auch Böder/Hertel 2022). Die Einweisung in eine Kinder- und Jugendpsychiatrie stellt dabei ein bezogen auf den Versuch der Wiederherstellung des Schulbesuchs besonders invasives Mittel dar, wenngleich dies auch mit Momenten der Schonung und partiellen Entpflichtung verbunden ist.

Unter welchen Bedingungen wird Schulabwesenheit zu einer institutionell so gravierenden Krise, dass eine stationäre Behandlung in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie notwendig erscheint und im Grenzfall hierüber sogar eine freiheitsentziehende Maßnahme bzw. eine sogenannte Zwangseinweisung rechtlich ermöglicht wird? Die juristische Legitimation einer freiheitsentziehenden Maßnahme ist nach § 1631b BGB die Gefährdung des Kindeswohls bzw. eine gravierende Selbst- oder Fremdgefährdung, die seitens des Familiengerichts zu prüfen ist. Bei länger anhaltendem Fernbleiben von der Schule handelt es sich dabei in der Regel um eine geplante Aufnahme auf einer geschlossenen Station (vgl. Rütth 2001: 4) und somit um keine akute, sondern eine „chronische Gefährdung“ (ebd.: 15). Voraussetzung für eine Unterbringung in einer kinder- und jugendpsychiatrischen Klinik ist die an professionelle Wissensordnungen anschließende Überzeugung, dass das Fernbleiben von der Schule als „Symptom“ einer dahinterliegenden psychischen Störung einzuordnen ist (vgl. z.B. Hilwerling et al. 2020).³ Dabei sind diese Form des

3 Eine Auseinandersetzung mit der Eigenlogik der Institution Kinder- und Jugendpsychiatrie und dem Verhältnis von Medizin und Pädagogik, gerade mit Blick auf die Bearbeitung psychosozialer Integritätskrisen, kann an dieser Stelle nicht erfolgen (vgl. zur Eigenlogik der Psychiatrie u.a.: Gildemeister (1989), Hildenbrand (2015), Klausner (2015), von Stetten (2022)).

schulischen Fernbleibens und die darauf antwortenden Interventionen und Deutungen von anderen Formen zu unterscheiden (vgl. Bollweg 2023; Richter et al. 2023). Anders als beispielsweise die Schulschwänzerin, die statt in der Schule ihre Zeit mit ihren Peers im Freibad verbringt und damit einem Typus normalisierter jugendlicher Devianz entspricht (die ab einem bestimmten Punkt als Ordnungswidrigkeit erfasst und der dann mit Sanktionen begegnet wird), und auch anders als im Falle eines dezidiert mit schuloppositivem Verhalten und offen vertretenen Autonomieansprüchen korrespondierenden Fernbleibens von Schule erfüllt die oder der mit Bauchschmerzen im Bett liegende Jugendliche weder die an die Schüler*innenrolle geknüpften Normalerwartungen noch jene, die an normative Entwürfe von Jugend gebunden sind. Das krankheitsbedingte Fernbleiben von Schule ist mit Leiden assoziiert, das eher generative (Für-)Sorge mobilisiert. In den von uns untersuchten Fällen entsteht zwar über als psychische Krankheit gedeutete Krisenkonstellationen die Möglichkeit, sich der Schule zu entziehen, allerdings nur bis zu einem gewissen Grad. Spitzen wir diese Überlegungen weiter zu, lässt sich sagen, dass Krankheit eine generational und institutionell legitime und auch risikoarme Möglichkeit darstellt, der Schule fernzubleiben. Schulabsentismus begreifen wir als eine an institutionelle Ordnungen gebundene Kategorie, die auf die spezifische soziale Positioniertheit von Kindern und Jugendlichen im Verhältnis zur Erwachsenengeneration verweist.

Bei den von uns befragten Jugendlichen ist das Fernbleiben von der Schule unmittelbar mit dem Leib verbunden, so schildern die Jugendlichen unter anderem Bauch- und Kopfschmerzen, Übelkeit und zum Teil Erbrechen im Zusammenhang mit dem Schulbesuch. Teils suchen sie selbst nach medizinischen Erklärungen für das, was vor dem Hintergrund schulischer Anforderungen in Erscheinung tritt. Dies führt uns zu der Frage, wie die mit Schulabsentismus in Zusammenhang stehende „psychische Krankheit“ als *soziale* Ausdrucksgestalt gedeutet werden kann. Heuristisch ist für uns dabei die an leibphänomenologische Perspektiven anschließende These leitend, dass als psychische Krankheit rubriziertes Leiden als Ausdruck von „widerständigen, autonomen und verletzlichen Aspekte[n] des Körpers“ (Fuchs 2015: 147) entziffert werden kann (vgl. auch Keupp 1999: 62). Im Anschluss an Sutterlüty (2022) verstehen wir das sich vermittelt über den Körper äußernde Fernbleiben von Schule als Form des „verdeckten Widerstands“, für den gilt, dass das Widerständige der Handlung oder die Handlungen selbst nicht öffentlich gemacht werden (können) (vgl. ebd.: 13). Wie nicht verdeckter Widerstand wird auch dieser geäußert, „weil die Handelnden die sphärenspezifischen Normen, institutionellen Regelungen und Herrschaftsverhältnisse, in denen sie agieren, als ungerecht und illegitim begreifen“ (ebd.: 11). Insbesondere für Gruppen, die innerhalb des öffentlichen Diskurses keine (wirkmächtige) Stimme haben, wie es beispielsweise bei Kindern der Fall ist, ist das Verdecken eine Möglichkeit, um erfahrenen Ungerechtigkeiten etwas entgegenzu-

setzen (vgl. ebd.: 20).⁴ Hieran anschließend stellen sich die empirisch zu untersuchenden Fragen, wie die Jugendlichen sich selbst zu dem Fernbleiben von Schule positionieren, wie das Widerständige sich äußert und wogegen sich der Widerstand richtet. Diese Lesart eines „verdeckten Widerstands“ ist keinesfalls selbstverständlich und soll insofern entlang des empirischen Materials dargelegt werden. Denn indem sich der Leib zwischen die normativen Erwartungen der Institution und deren Widersetzung durch das Subjekt schiebt, entsteht eine Deutungskrise, die es auf der Ebene des Sozialen zu bearbeiten gilt. Diese zeigt sich auch angesichts des Deutungsspektrums, das zwischen den Polen eines als Motivationsproblem gedeuteten Verhaltens (also als Frage des Wollens) und eines als Unvermögen gedeuteten Verhaltens (als Frage des Nicht-Könnens) aufgespannt werden kann und schließlich auch zur Frage nach (dem Grad) der Zumutbarkeit bzw. dem Grad an (sozial zugemessenen) Autonomiespielräumen führt (vgl. Blankenburg 2017: 112). Für sozialwissenschaftliche Forschung birgt dies die Schwierigkeit der theoretischen Erfassung und Übersetzung des Sozialen im Körperlichen als Form der leiblichen Kommunikation. Denn wie Gugutzer ausführt, wird „Soziales [...] nicht nur eigen- und zwischenleiblich wahrgenommen und konstituiert, sondern ebenso körperlich her- und dargestellt, reproduziert und transformiert“ (2012: 40). Anders als beim Schulschwänzen, bei dem das Sichwillentlich-widersetzen-Wollen der Jugendlichen als primärer Deutungsfokus dient, ist die körperliche „Symptomatik“ sozial uneindeutig bzw. mehrdeutig.

Für das Subjekt entsteht eine Situation, in der es mit dem eigenen Körper konfrontiert wird (vgl. Fuchs 2015: 150): Zunächst als Träger eines mehr oder weniger diffusen Leidens wird der Leib zum Körper, wenn er zum Objekt kommunikativer Aushandlung und Verständigung wird. Dies spitzt sich über den Objektstatus medizinischer Begutachtung im Kontext der psychiatrischen Behandlung weiter zu (vgl. ebd.). Diese Krise des Leiblichen ist zugleich in einer Lebensphase verortet, in der – adoleszenztheoretisch betrachtet – von einer „Aufdringlichkeit des Körpers“ (King 2002: 193; vgl. auch Flaake 2012)⁵ auszugehen ist. Insofern greifen hier zwei sich im Leiblichen manifestierende Krisenformationen ineinander, die seitens der Jugendlichen zu bearbeiten sind und auch eine soziale Prozessierung verlangen. Dabei fällt der Prozess der Übersetzung eines mit leiblichen Beschwerden als uneindeutig wahrgenommenen Phänomens dann in den Zuständigkeitsbereich der Kinder- und Jugendpsychiatrie, wenn es als Symptom für psychische Leiden

4 Im Kontrast dazu wird im Falle eines „verkannten Widerstands“ (Finlayson 2022: 318) vonseiten der Öffentlichkeit das Politische in der Artikulation von Protest nicht anerkannt, wie dies beispielsweise in der Vergangenheit beim Schoolstriking der Fall war (vgl. ebd.: 319). Auch die Protestierenden im Rahmen der Fridays-For-Future-Proteste wurden zunächst als Schulschwänzer*innen diffamiert (vgl. Teune 2020: 321).

5 Vgl. auch die von Vera King (2011) beleuchteten „Dimensionen der Vergeschlechtlichung“ adoleszenter, körperbezogener Konfliktverarbeitungen.

betrachtet wird.⁶ Zugleich entzieht sich das krankheitsbedingte Fernbleiben von Schule verschiedenen Rationalisierungsstrategien und legitimatorischen Praxen, wie es beispielsweise innerhalb der Freilernerbewegung der Fall ist (vgl. Böder 2022).

Die mobilisierten professionellen Interventionen zwischen Klinik und Schule zielen darauf, einem antizipierten Exklusionsrisiko durch einen temporären „einschließenden Ausschluss“ zu begegnen. Dabei setzt die Intervention der Behandlung in der Kinder- und Jugendpsychiatrie im Besonderen durch eine freiheitsentziehende Maßnahme und eine medikamentöse Behandlung beim Körper und dessen Disziplinierung an: Gerade durch eine psychopharmakologische Behandlung, die letztlich die Wiederaufnahme des Schulbesuchs bzw. die körperliche und mentale Voraussetzung für eine schulische Integration bewirken will, wird die auf die Schule zielende Teilhabennorm⁷ mittels eines körperlichen Eingriffs zu restituieren versucht (vgl. auch Haubl/Liebsch 2010). Hier wird deutlich, dass die Übertragung der zentralen Krise an die professionelle Praxis der Kinder- und Jugendpsychiatrie und die damit verbundenen Deutungsfolien unmittelbar auf die in der Institution Schule geltenden Normen verweist. Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive zeigt sich hier, wie im pädagogischen Raum geltende Normen Maßstäbe begründen, an denen sich auch die professionelle Praxis der Kinder- und Jugendpsychiatrie orientiert.⁸

- 6 Die Schwierigkeit, aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive einerseits zu berücksichtigen, dass körperliches Leiden ein geeignetes Begründungsmuster darstellt, um der Schule fernzubleiben, und insofern auch als soziale Rolle (i.S. der Krankenrolle) sich angeeignet werden kann, und andererseits die innere Realität psychosomatischen Leidens anzuerkennen, zieht sich auch durch die hier vorgenommenen Annäherungen, in denen beide Deutungsfolien parallel mitlaufen. Denn es ist anzunehmen, dass es hier keine scharfen Trennlinien gibt, sondern sich Verschränkungen und im zeitlichen Verlauf Übergangsfiguren zeigen. Hier ist insofern zentral, die fallspezifische Bedeutung des Krankwerdens und -seins im Zusammenhang mit Schule und damit verbundenen Herausforderungen, Zumutungen und Verletzungserfahrungen zu rekonstruieren.
- 7 Diese Norm zeigt sich auch darin, dass die gesetzliche Schulpflicht und somit die Schüler*innenrolle während des Klinikaufenthaltes weiter bestehen bleibt und die Schüler*innen eine sogenannte Schule für Kranke besuchen (vgl. Silkenbeumer et al. 2020).
- 8 Deutlich wird dies vor allem in der Institutionalisierung von Schulabsentismusstationen in Kinder- und Jugendpsychiatrien. Das sich darüber konstituierende Verhältnis von Schule, Familie und Psychiatrie stellt ebenso wie die Frage nach Verhältnisverschiebungen von Erziehung und Medizin ein markantes sozial- und erziehungswissenschaftliches Forschungsdesiderat dar.

3 Methodischer Zugang

Wir stützen uns im Folgenden auf die Auswertung von in einem Längsschnittdesign durchgeführten leitfadengestützten bildungsbiographischen Interviews mit vier psychiatrieerfahrenen Jugendlichen und Familiengesprächen.⁹ Die ersten Interviews wurden zeitlich nah am Klinikaufenthalt geführt und die folgenden in einem Zeitraum von vier bis zwölf Monaten danach. Auf Grundlage umfangreicher Einzelfallrekonstruktionen (vgl. Silkenbeumer et al. 2020; ausf. Schulmeister 2023; Becher 2023) stellen wir vier biographische Krisenkonstellationen und -dynamiken vor, in denen sich das Fernbleiben von Schule herausbildet. In den Fällen führt wesentlich das Fernbleiben von der Schule zu einer psychiatrischen Behandlung, drei der Fälle wurden auf einer Station mit dem Schwerpunkt Schulabsentismus behandelt. Die Fälle sind als Konstellationen des krankheitsbedingten Fernbleibens von Schule zu verstehen, in denen die im Zentrum stehenden Integrationsanforderungen und der Modus der Bearbeitung der damit verbundenen Krise jeweils kontrastieren.

Methodologisch schließen wir an den Bezugsrahmen der Objektiven Hermeneutik (Oevermann 2000) an, um mittels sequenzieller Analyse das Verhältnis von latenten und manifesten Sinnstrukturen sowie die spezifische Selektivität und Fallstruktur einer Lebenspraxis zu erschließen. Der qualitativ-rekonstruktive Längsschnitt (vgl. Thiersch 2020; Wernet 2020) ermöglicht die Rekonstruktion der sich im zeitlichen Verlauf niederschlagenden Transformationen und krisendynamischen Bildungsprozesse in ihrem Verhältnis zu Prozessen der Reproduktion (vgl. Oevermann 1991, 2004). Mit der Erhebung unterschiedlicher Akteurskonstellationen durch Einzel- und Familiengespräche (vgl. Hildenbrand 1999; Silkenbeumer/Wernet 2010) wurden zum einen die soziale Prozessierung und das familiäre Adressierungs- und Deutungsgeschehen rekonstruiert, in dem sich die Perspektive auf Schulabsentismus als Ausdruck einer psychischen Krankheit entfaltet, sowie zum anderen die biographischen Welt- und Selbstentwürfe der Jugendlichen sowie deren Auseinandersetzung mit Schule und den an sie gestellten Erwartungen.

9 Im Projektkontext wurden in einem Längsschnittdesign Interviews mit Kindern und Jugendlichen zwischen 10 und 18 Jahren geführt, die stationär in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie behandelt wurden. Ein Kriterium in der Fallauswahl war die Rückkehr in die Familie im Anschluss an den Klinikaufenthalt, sodass auch aus diesem Grund die Kinder- und Jugendhilfe keinen wesentlichen Akteur darstellte. Im Rahmen des Projekts wurden insgesamt 24 Einzelinterviews und Familiengespräche mit sieben psychiatrieerfahrenen Minderjährigen geführt. Darüber hinaus war Teil des Projekts eine ethnographische Feldphase in einer Klinik- und Regelschule sowie einer Kinder- und Jugendpsychiatrie.

4 Krisendeutungen des Fernbleibens von der Schule im Dreieck von Familie, Schule und Adoleszenten

Im Folgenden zeigen wir entlang von vier Ankerfällen unserer Untersuchung das Ineinandergreifen psychosozialer Krisen in der Adoleszenz mit familialen und schulischen Konflikten, die mit der krankheitsfokussierenden Deutung von Schulabwesenheit verbunden sind, auf. Wir leuchten aus, welchen institutionalisierten Normalitätserwartungen sich die Jugendlichen mittels des Fernbleibens von der Schule entziehen. Im Fokus stehen dabei die bildungsbiographische und familiäre Bedeutung des als psychisch bedingt verstandenen Fernbleibens von Schule. Dabei werden die dem Fernbleiben von Schule zugrunde liegenden (adoleszenten) Krisenkonstellationen im Dreieck von Familie, Schule und Jugendlichen (vgl. Becher et al. 2021) sowie damit verbundene potenzielle Verletzungserfahrungen in den Blick genommen. In den vier typologischen Beschreibungen zeigt sich, dass die Antwort auf die Frage, wie Schule jeweils mit Bedeutung aufgeladen wird, innerhalb des Vermittlungsverhältnisses schulbiographischer Erfahrungen in Verbindung mit den sozialisatorischen Strukturen der Familie, den schulstrukturellen Anforderungen und den sich darin konstellierenden adoleszenten Selbstentwürfen zu suchen ist.

Bis auf den Fall Olivia beleuchten die Fälle Mittelschichtmilieus¹⁰, in denen die Jugendlichen nach der Grundschule zunächst auf ein Gymnasium versetzt werden und im biographischen Verlauf auf eine Realschule wechseln. Hier geht es in fallspezifisch unterschiedlicher Weise auch um die Bewältigung von an Schule geknüpften, enttäuschten familialen Erwartungen. Im Fall Olivia treffen wir hingegen auf ein Familienmilieu mit nur geringer Orientierung an schulischen Leistungs- und Verhaltensnormen und der mit Schule verknüpften Möglichkeit eines sozialen Aufstiegs. Somit ist Schule auch kein Ort, an den entsprechende familiäre Hoffnungen gebunden sind. Sebastian und Lily-Marie sind zum Erhebungszeitpunkt 14 Jahre alt, wohingegen Philipp und Olivia 16 Jahre alt sind. Die folgende Ergebnisdarstellung erfolgt notwendig stark ergebnisorientiert.

10 Zwar zeigen Studien, dass Schulabsenz sich durch alle sozialen Schichten zieht, jedoch diesen jeweils unterschiedliche Möglichkeiten der (institutionellen) Bewältigung zukommen: „Yet, young people from families of a higher socio-economic background were viewed as having more ‘enhanced’ opportunities (i.e. access to private services with greater engagement in the education system) than a family from a lower socioeconomic background. In contrast, low income and marginalised families were more likely to be blamed for their lack of motivation of their inability to manage their own problems. These findings highlight the importance of attending to the issues of power and inequality in school refusal research“ (Devenney/O’Toole 2021: 42). Hier wären die Zusammenhänge von Interpretationsfolien und Bearbeitungsweisen des Fernbleibens von der Schule und sozioökonomischem Status noch weiter zu untersuchen.

4.1 *Schulabsenz als Ausdruck von Krisen des Bildungsselbst, leistungsbezogener Erschöpfung und einer ambivalenten Abwehr des schulischen Leistungsprinzips*

Im *Fall Philipp Weber* entzündet sich die von dem Adoleszenten und seiner Familie zu bearbeitende schulbezogene Krise im Kontext einer sozialisatorisch ausgebildeten hohen Identifikation mit schulischer Leistung und einer engen Verknüpfung des adoleszenten Selbstentwurfs mit Souveränität, Intelligenz und Leistungsvermögen. Die Erfahrungen des Adoleszenten, die schließlich in eine manifeste psychosoziale Krise und zum Fernbleiben von Schule führen, entstehen vor dem Hintergrund eines Familienmilieus, das hohe Anforderungen an Selbstständigkeit und (Bildungs-)Erfolg formuliert und zugleich wenig sicherheits- und bindungsstiftende Ressourcen bereithält.¹¹ Das Fernbleiben von Schule, dem seitens der Eltern mit der Androhung einer Zwangseinweisung begegnet wird, bildet dabei das Ende einer Kaskade familialer Bemühungen, die darauf zielen, mithilfe des medizinisch-therapeutischen Handlungssystems an die in der Grundschule mit einer Gymnasialempfehlung bezugte Leistungsfähigkeit und -prognose wieder anzuschließen. Initial setzt der Abfall der Leistungsfähigkeit nach der Trennung der primären Sorgepersonen und mehreren Schulwechslern ein, für deren Bewältigung familial kein Raum gegeben ist. Im Zuge der Fokussierung der Krisendeutung auf ADS und des Versuchs, dem Leistungsabfall mit psychopharmakologischer Behandlung zu begegnen, wird das ins Familiäre eingewobene Konfliktgeschehen individualisierend auf die Wiederherstellung der (schulischen) Leistungsfähigkeit enggeführt. Philipps in Zusammenhang mit somatischen Beschwerden geäußerte Weigerung, in die Schule zu gehen, kann dabei als Artikulation eines erschöpften und resignierten Widerstands gegen die von ihm als unerträglich erfahrene Zumutung der Leistungsselektion und des damit verbundenen institutionellen und sozialen Ausschlusses verstanden werden, die sich in einer – wie er es nennt – „tiefe[n] Abneigung gegen die Schule“ verdichtet. Dabei greift er auf die Möglichkeit, der Schule aufgrund von Krankheit fernzubleiben, eigensinnig zurück, wenngleich sich darin kein strategisches Verhalten ausdrückt, sondern vielmehr ein Ausweg aus einer als unerträglich empfundenen Situation, in der die untrennbare Verknüpfung von „Sich-Krankstellen“ im Sinne eines Nichtwollens und einem unhintergehbaren Leiden im Sinne eines Nichtkönnens deutlich wird:¹²

11 Zur bildungsbiographischen Bearbeitung schulischer Kränkungerfahrungen im Kontext Familie und zur Spannung zwischen Ideal- und Realselbst: Labede (2019).

12 Zugleich zeigt sich im Erhebungsverlauf, dass sein Bezug zum leiblichen „Symptom“ im Kontext von konkreten biographischen Krisenkonstellationen und den Entwürfen (neuer) Zukünfte zwischen einem rationalisierenden „Sich-Krankstellen“ und einer Ohnmachtserfahrung angesichts einer Symptomatik, die von ihm nicht einorden- und verstehbar ist, changiert. Im zeitlichen Verlauf bildet sich eine zunehmend dezentrierende Perspektive auf

Philipp: ich hab den an- ich hab den leuten erzählt etwas an-ich hab den an-was anderes erzählt was eigentlich war (.) also ich hab gesagt mir geht körperlich nicht gut [...] das hat teilweise gestimmt aber:r teilweise hat ich halt auch einfach angst vor der schule weil-ich wusste wenn-ich hingeh ich kann die leistung da nicht erbringen

Die mit der Schule verbundene Anforderung der Anerkennung des schulischen Leistungs- und des daran geknüpften Selektionsprinzips führt in der biographischen Konstellation einer aufgrund mehrerer Schulwechsel nur geringen schulischen und peerkulturellen Anbindung, unabgegoltene und familial an Leistung geknüpften Bindungswünschen und eines überhöhten und an die Anerkennung schulischer Leistung gebundenen Bildungsideals in eine manifeste psychosoziale Krise. Die Weigerung, in die Schule zu gehen, zeigt sich dabei als unmittelbar auf das schulische Leistungsprinzip bezogen. In dieser Weise ist Philipps Schulabsenz als Versuch zu verstehen, sich diesen leidvollen Erfahrungen zu entziehen.

4.2 Schulabsenz als Ausdruck von Krisen sozialer (Des-) Integration und adoleszenter Macht- und Ohnmachtkonflikte

Im *Fall Sebastian Münchberg* entsteht die zum Fernbleiben von Schule führende Krisenkonstellation im Unterschied zum *Fall Philipp Weber* nicht primär in Bezug auf schulische Leistungsanforderungen, sondern auf der Ebene des Sozialen bzw. der Peers. Hier zeigen sich die den Fall beherrschende Dynamik aus Macht- und Ohnmacht sowie biographische Autoritätskonflikte als relevant, die sich in einem Ineinandergreifen von Feind-Freund-Dualismen und Grandiositätsfantasien verdichten. Die Außenwelt wird als bedrohlich erfahren, was gleichzeitig eine spannungsreiche Vater-Sohn-Beziehung spiegelt, in der sich statt generativer Väterlichkeit eine Rivalität im Kontext einer engen Mutter-Sohn-Beziehung zeigt. Das kleinbürgerliche, auf äußere Konformität und soziale Integration bedachte mittelständische und lokal verwurzelte Familienmilieu trägt ebenso gewisse Bildungsdelegationen an den Nachwuchs heran. So wird Sebastian trotz fehlender Empfehlung nach der vierten Klasse auf ein Gymnasium versetzt, muss dann zunächst eine Klasse wiederholen und wechselt anschließend auf eine Realschule. Die Problematiken der sozialen Integration in der Schule verschärfen sich nach dem Schulwechsel. In der familialen Dynamik zeigt sich eine widersprüchliche Konstellation aus Bindung und Ausstoßung: Während seine Mutter Bindungsansprüche an den Jüngsten heranträgt, drängt der Vater ihn dazu, das familiäre „Nest“ zu verlassen. Diese Strukturierung familialer Beziehungen spiegelt sich auch in Sebastians ambivalenter Haltung zwischen Omnipotenzfantasie und familialem Rückzug. In Bezug auf die Schule bildet

Schule ab, in der diese „als System“, d.h. in ihrer konkreten kulturhistorischen Gestalt, kritisierbar wird.

sich ein Muster des Changierens zwischen Flucht und Angriff ab: Sebastian bleibt entweder der Schule aufgrund von Krankheit fern (v.a. handelt es sich dabei um Übelkeit und Erbrechen) oder er begegnet der Situation mit körperlicher Gewalt und der „Demonstration, kein Opfer zu sein“ (Neuber 2009). Hier rückt der Leib auf der einen Seite in seiner Dimension der Unverfügbarkeit in den Blick, indem er durch den körperlichen Ausdruck überwältigt wird. Auf der anderen Seite wird er selbst zu einem Mittel der Bearbeitung von Ohnmacht mittels der Beherrschung von etwas außerhalb von ihm Liegendem. Das Fernbleiben von der Schule ist auch Ausdruck der Empfindung fehlenden Schutzes und echter Bedrohung durch seine Mitschüler*innen. Gefragt nach der für ihn idealen Schule, antwortet er:

Sebastian: das einzige wichtige kriterium für mich is halt dass es weit weg is dass mich da keiner kennt wei:l sobald einer mich da kennt und isch schon mal mit dem stress hatte isses eh schon ma rum

In dem Fernbleiben von Schule manifestiert sich leiblich eine Form des Widerstands gegen die subjektiv empfundene Zumutung, sich selbst gegen eine feindliche Umgebung schützen zu müssen. Damit wendet er sich implizit gegen die mit Schule verknüpfte und als Zumutung erfahrene Verpflichtung, sich in eine nicht selbst gewählte soziale Gemeinschaft zu integrieren und die Rolle des Grenzgängers zu verlassen. Nachdem Sebastian die Schule nur noch unregelmäßig besucht und ihr schließlich ganz fernbleibt, veranlassen seine Eltern durch eine familiengerichtliche Genehmigung und polizeilich begleitete Zuführung den vollstationären Aufenthalt in einer jugendpsychiatrischen Klinik.

4.3 Schulabsenz als Ausdruck der Zurückweisung der Schülerrolle im Kontext einer egalitären und Erziehungsverpflichtungen vermeidenden Eltern-Kind-Beziehung

Im *Fall Lily-Marie Tetzlaff* konstellierte sich die zentrale Krise im Konfliktfeld der mit der Einnahme der Schülerrolle verbundenen, auf Disziplin, Rollenförmigkeit und einem zeitlichen Diktat beruhenden Zwänge und Verpflichtungen, deren Zurückweisung durch die Adoleszente sowie einer Abwehr der mit Erziehung verbundenen Zumutungen seitens der Eltern. Familial besteht eine primäre Orientierung an individuellem Wohlbefinden, die einen Gegensatz zu den Pflichten des Schulischen bildet und die Aneignung der Logik des Schulischen erschwert. Schule wird seitens Lily-Marie zwar nicht prinzipiell abgelehnt, aber es wird ein impliziter Gegenentwurf zu den mit dem Erwachsenwerden verbundenen schulischen Rollenanforderungen ausgebildet, in dem das Familiäre, Diffuse und Gefühlsbetonte als Idealentwurf hervorgehoben wird.

Lily-Marie: ja und jetzt vermiss ich die schule da auch (4) ja (.) eigentlich schon weil der eine lehrer da der war knuffig (schmunzelt) (2) ja der hatte halt auch nicht so unterricht gemacht (2) wir warn zwar achte klasse aber wir durften manchmal auch raus rutschen gehen (schmunzelt) das haben wir den halt immer gefragt ob wir rutschen gehen können

Lily-Maries Schulideal, dem die Klinikschule, wie hier deutlich wird, zum Teil entspricht, ist eine „Prinzessinnenschule“, wie sie selbst an anderer Stelle sagt, in der die Orientierung an eigenen Bedürfnissen im Vordergrund steht. Schule ist für Lily-Marie dann eine „gute Schule“, wenn die Möglichkeit besteht, kindlichen und verspielten Impulsen nachzugehen. Dieser Idealentwurf spiegelt sich auch in der familialen Orientierung an individuellem Wohlbefinden. Familial wird ein hohes Maß an Verständnis gegenüber Lily-Maries Kranksein und somit dem schulischen Fernbleiben mobilisiert. Die Eltern, die den generationalen Konflikt, der mit dem Versagen kindlicher Wünsche und Ansprüche und auch mit der Einhaltung der Schulpflicht verbunden ist, zu vermeiden suchen, versagen auch die Repräsentation eines Realitätsprinzips. Zwischen der seitens der Eltern als Zumutung empfundenen Pflicht, verbindliche Regeln zu schaffen, Elemente der Asymmetrie in die Beziehung zu integrieren und mit außerfamilialen Anforderungen zu vermitteln, und dem familialen Ideal der Wärme, Behaglichkeit und generationaler Symmetrie besteht eine für die Eltern unüberbrückbare Kluft, die für diese nur mittels Delegation an die außerfamiliale Institution zu bewältigen ist.

Neben den von Lily-Marie geäußerten Bauchschmerzen, die vergleichsweise lange im Bereich des Somatischen liegend vermutet werden, zeigen sich in Bezug auf Schule auch manifeste Abwehrbewegungen. Zu einer von ihr geschilderten Situation, als ein Lehrer der Klinikschule ihr mitteilt, ab wann sie wieder die Regelschule besuchen solle, sagt sie:

Lily-Marie: ja auf jeden fall bin ich dann auf jeden fall ne woche später weil ich mich °so gedrückt hab° (lachend) (.) nö mach ich nich hab ich dann (.) ja:: (2) mhm (seufzt) ja

„Sich drücken“ verweist dabei auf eine passive Verweigerung, mit der man – auch deutlich in der Figur des Drückebergers – sich einer Verantwortung möglichst von anderen unbemerkt entzieht. Kongruent zu der elterlichen Weigerung des mit Erziehung verbundenen generationalen Konflikts verhält sich auch Lily-Maries Ablehnung offener Konflikte, die vermittelt über den eigenen Körper ausgetragen werden. Das Fernbleiben von Schule manifestiert sich hier als Widerstand gegenüber den mit Schule verbundenen Anforderungen und Zwängen, wie der engmaschigen und wenig Spielräume aufweisenden zeitlichen Strukturierung des Unterrichts, die entgegen ihrem eigenen Rhythmus und Wohlbefinden steht. Lily-Maries Weigerung, die Schule zu besuchen, ist somit auch Ausdruck eines Autonomiekonflikts, der im Familialen zur Aufführung gebracht und dabei durch eine an Egalität und Wohlbefinden orientierte Konzeption von Elternschaft verstärkt wird. Dies

zeigt insofern auch die mit diesem Ideal von Elternschaft verbundenen generationalen Konflikte, die schließlich an eine außerfamiliale Institution zu übertragen versucht werden.

4.4 *Schulabsenz als Ausdruck familialer Verletzungserfahrungen und des Rückzugs als basale Sorge um sich selbst*

Im Unterschied zu den anderen Fällen lässt sich das Fernbleiben von der Schule im *Fall Olivia Martin* nicht über eine konkrete Abwehr von durch das Schulische repräsentierten Anforderungen verstehen, sondern durch ein inneres Beschäftigtsein mit familialen Krisen, Grenzverletzungen und Erfahrungen von traumatischer Qualität. In dem Fall besteht kein (un-)mittelbares Schulleiden, sondern ein familial bedingter Rückzug resultierend aus unbewältigten Krisen des familialen Binnenraums. Das Olivia zur Verfügung stehende Verarbeitungsmuster zur Bewältigung ihrer psychosozialen Krisen zeigt sich vor allem im sozialen Rückzug, der damit einhergeht, dass sie der Schule fernbleibt. Das Leiden von Olivia ist im Unterschied zu den oben dargelegten Formen der Schulabsenz insofern nur sekundär mit schulischen Anforderungen verbunden. Indem sie nicht mehr zur Schule geht, sichert sie den Erhalt ihrer psychischen Integrität und schützt sich vor den (zusätzlichen) Anforderungen des Erwachsenwerdens. Das Fernbleiben von der Schule richtet sich somit gegen die Anforderung, auch im Kontext psychosozialer Belastungen zu „funktionieren“, und ist Ausdruck des Bedürfnisses oder der Not, sich moratoriale Freiräume zu verschaffen. Anders als die *Fälle Sebastian, Philipp* und *Lily-Marie* erfolgt ihre psychiatrische Behandlung nicht in primärer Ausrichtung auf ihre Schulabwesenheit, wenngleich die Einweisung in die Kinder- und Jugendpsychiatrie über die Lehrkräfte an ihrer Schule, die auf ihr Fehlen aufmerksam wurden, in Gang gesetzt wird. Bestärkt wird die Abwesenheit von der Schule durch eine familial nur gering ausgebildete Orientierung an den Pflichten, Aufgaben und Möglichkeiten des Schulischen und einer geringen Aufmerksamkeit gegenüber ihrem schulischen Fernbleiben. Die sich durch Instabilität und Grenzverletzungen auszeichnende Familie normalisiert tendenziell (psychische) Erkrankungen, was auch zu einer hohen Toleranz gegenüber krankheitsbedingtem Fernbleiben von der Schule führt. Anders als im *Fall Lily-Marie* werden hier die körperlichen Symptome schnell in einen Zusammenhang mit psychischen Leiden gebracht, zugleich bildet sich familial keine Übernahme einer damit verbundenen generativen Verantwortung ab.

5 Schlussfolgerungen und Ausblick

Bezogen auf die sich zwischen sozialisatorischen Erfahrungen sowie schulischen und jugendspezifischen Anforderungen ausbildenden Krisenkonstellationen zeigt sich in der empirischen Analyse, dass der körperliche Ausdruck in Relation zu in intergenerationalen Beziehungen und intrasubjektiv wirksam werdenden Integrationsanforderungen sowie damit verbundenen Zumutungen und Verhaltensnormierungen zu begreifen ist. Erzeugt wird dadurch ein sozialer bzw. generationaler Spielraum der Sorge, die durch die Einweisung in die Kinder- und Jugendpsychiatrie besonders deutlich in ihrer kontrollierenden und begrenzenden Dimension in Erscheinung tritt. Hinter krankheitsfokussierten Perspektiven auf Schulabsenz geraten soziale Dimensionen von Integrationskonflikten und Problemlagen tendenziell aus dem Sichtfeld, dabei verweisen die von uns als Formen von Widerständigkeit gedeuteten Ausdrucksgestalten deutlich auf die an Jugend, nicht nur im Sinne von Schuljugend, geknüpften sozialen Normen und Normalitätserwartungen. Dabei tritt hervor, dass der Verweisungszusammenhang von Krankheit und Körper an die Auseinandersetzung mit (auch widersprüchlichen) sozialen Normen (vgl. dazu Günter 2012: 116) gebunden ist. Der körperliche Ausdruck der Jugendlichen verweist insofern auf soziale Integrationsanforderungen, als wir darin eine mit biographischen Autonomiekonflikten korrespondierende Form verdeckten Widerstands erkennen. Diese Form der Gegenwehr lässt sich dabei als Definition einer Grenze generationaler und institutioneller Zumutungen begreifen, die als solche jedoch nur vermittelt über den Körper artikuliert wird. Wie die Medikalisierung von psychischer Vulnerabilität und das damit verbundene Deutungsmonopol ihre Wirksamkeit in lebensweltlichen und damit auch institutionellen Zusammenhängen von Jugendlichen entfalten und schulbiographische Verläufe (mit) strukturieren, ist daher näher herauszuarbeiten. Damit ließen sich die Verwobenheit schulischer, familialer und medizinischer Interventionen sowie damit verbundene Generationsbeziehungen präziser erfassen und auf das Verhältnis von institutionalisierter Disziplin, sozialer Kontrolle und generationaler Sorge hin durchleuchten und jugendtheoretisch ausschärfen. Denn unsere Analysen zeigen, dass die Grenzen von Verzögerungen, Verhinderungen und Aussetzungen der Schulkarriere mitunter rigide gezogen werden und die Restitution der auf Leistung und Teilhabe an Schule bezogenen Ordnung medizinisiert bzw. medikalisiert – und auch mithilfe von freiheitsentziehenden Maßnahmen vollzogen – wird. Insofern scheint hier die Diagnose eines „Bildungszwangs“ (Helsper 2020: 133) treffend. In Bezug auf das Verhältnis von Verletzbarkeit, Subjektivität und Adoleszenz wird entlang dieser sich in den normativen Grenzgebieten abspielenden Randphänomene ein hohes Maß an Begrenzung und Reglementierung in Bezug auf soziale Möglichkeitsräume

adoleszenter Individuierung und schulbiographischer Verläufe deutlich. Zu untersuchen, wie ausgehend von einer konstitutiv sozial gestifteten Position spezifischer Verletzlichkeit in der Adoleszenz Integrationskrisen in einer Weise bearbeitet werden, dass widerständige Subjektpotenziale hervorgebracht werden, erfordert eine rekonstruktive Analyseperspektive, die die hier untersuchte Form verdeckten Widerstands als solche überhaupt erst sichtbar werden lässt und in Beziehung zu Verletzungserfahrungen sowie Möglichkeiten ihrer Verarbeitung setzen kann. Der theoretischen und methodologischen Frage nach der Übersetzung des Sozialen im Leiblichen in der biographischen Jugend- und Adoleszenzforschung (vgl. Benzel et al. 2020) ist daher gerade auch in Verbindung mit der Lebenslage „psychischer Krankheit“ mehr Gewicht zu verleihen. Über die stärkere Berücksichtigung der Bedeutung leiblicher und psychosozialer Dimensionen in und für Konstitutionsprozesse adoleszenter Subjektivität, die auf darin zum Ausdruck kommende kulturelle, symbolische und soziale Sinngehalte hin zu befragen sind, ließe sich der Bedeutung von Verletzlichkeit im Kontext von Therapeutisierung und Medikalisation bestimmter Formen von schulischer Devianz vertiefend nachgehen.

Literatur

- Becher, Julia (2023): Psychiatrische Kartierungen des Selbst. Rekonstruktionen adoleszenter Bildungsprozesse zwischen Familie und Jugendpsychiatrie. Wiesbaden: VS.
- Becher, Julia/Schulmeister, Janina/Silkenbeumer, Mirja (2021): Jugendpsychiatrie, Familie und Adoleszente – Sozialisationstheoretische Annäherungen an die Figur des institutionellen Dritten als strukturellem Krisenauslöser. In: Gesellschaft – Individuum – Sozialisation (GISo). Zeitschrift für Sozialisationsforschung 2 (2), S. 1–15. <https://doi.org/10.26043/GISo.2021.2.6>
- Benzel, Susanne/Busch, Katharine/King, Vera (2020): Kindheit, Jugend und Körper. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: Springer, S. 1–16.
- Bereswill, Mechthild (2010): Adoleszenz und biographische Diskontinuität bei hafterfahrenen jungen Männern. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 5 (1), S. 33–45.
- Böder, Tim (2022): Entschulung als Tabuüberschreitung. Eine rekonstruktive Studie zu Begründungen familialer Entschulungspraxis. Wiesbaden: Springer.
- Böder, Tim/Hertel, Thorsten (2022): Nonkonforme Schüler*innen. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster: Waxmann, S. 88–98.
- Böhnisch, Lothar (2017): Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. 5., überarb. Aufl. Weinheim, Basel Beltz Juventa.

- Bollweg, Petra (2023): Sich (Nicht-)Einlassen auf Schule. Lesarten, Leerstellen und Perspektiven von Schulabsentismus. In: *Sozial Extra* 47 (2), S. 59–62.
- Blankenburg, Wolfgang (2017): *Psychopathologie des Könnens. Ausgewählte Aufsätze, Bd. II.* Berlin: Parodos.
- Cicourel, Aaron/Kitsuse, John (2012): Die soziale Organisation der Schule und abweichende jugendliche Karrieren. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe/Scherr, Albert (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft.* Wiesbaden: VS, S. 137–149.
- Devenney, Roisin/O’Toole, Catriona (2021): ‚What Kind of Education System are We Offering’: The Views of Education Professionals on School Refusal. In: *International Journal of Education Psychology* 10 (1), S. 27–47.
- Dunkake, Imke (2010): *Der Einfluss der Familie auf das Schulschwänzen. Theoretische und empirische Analysen unter Anwendung der Theorien abweichenden Verhaltens.* Wiesbaden: VS.
- Finlayson, Lorna (2022): *Der Kindheit widerstehen.* In: Sutterlüty, Ferdinand/Poppinga, Almut (Hrsg.): *Verdeckter Widerstand in demokratischen Gesellschaften.* Frankfurt am Main: Campus, S. 315–340.
- Flaake, Karin (2012): Pubertät, Biologie und Kultur: Erfahrungen körperlicher Veränderungen. In: Liebsch, Katharina (Hrsg.): *Jugendsoziologie. Über Adoleszente, Teenager und neue Generationen.* München: Oldenbourg, S. 135–152.
- Freyberg, Thomas v./Wolff, Angelika (2005): *Störer und Gestörte. Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher.* Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Freyberg, Thomas v./Wolff, Angelika (2006): Aus den Augen – aus dem Sinn! Eine interdisziplinäre Fallstudie zur Konfliktgeschichte einer Schulschwänzerin. In: Ahrbeck, Bernd/Rauh, Bernhard (Hrsg.): *Der Fall des schwierigen Kindes. Therapie, Diagnostik und schulische Förderung verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher.* Weinheim: Beltz, S. 96–118.
- Fuchs, Thomas (2015): ‚Körper haben oder Leib sein“. In: *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung* 3 (15), S. 147–153.
- Gildemeister, Regine (1989): *Institutionalisierung psychosozialer Versorgung. Eine Feldforschung im Grenzbereich von Gesundheit und Krankheit.* Wiesbaden: DUV.
- Gugutzer, Robert (2012): *Verkörperung des Sozialen. Neophänomenologische Grundlagen und soziologische Analysen.* Bielefeld: transcript.
- Günter, Marga (2012): Körper und Körperlichkeiten: Inszenieren, Präsentieren und Erleben. In: Liebsch, Katharina (Hrsg.): *Jugendsoziologie. Über Adoleszente, Teenager und neue Generationen.* München: Oldenbourg, S. 115–130.
- Haubl, Rolf (2007): *Krankheiten, die Karriere machen: Zur Medikalisierung und Medikalisierung sozialer Probleme.* In: Warrlich, Christian/Reinke, Ellen (Hrsg.): *Auf der Suche. Psychoanalytische Betrachtungen zum AD(H)S.* Gießen: Psycho-sozial-Verlag, S. 159–172.
- Haubl, Rolf/Liebsch, Katharina (2010): *Mit Ritalin leben.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Helsper, Werner (2020): Schülerbiographie und Schülerhabitus. Schule und Jugend als Ambivalenzverhältnis. In: Sandring, Sabine/Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Jugend: Theoriediskurse und Forschungsfelder.* Wiesbaden: Springer VS, S. 131–159.

- Hildenbrand, Bruno (1999): Fallrekonstruktive Familienforschung – Anleitungen für die Praxis. Opladen: Leske + Budrich.
- Hildenbrand, Bruno (2015): Irrwege der psychiatrischen Versorgung und Perspektiven einer unkonventionellen Psychiatrie. In: Rademacher, Susanne/Wernet, Andreas (Hrsg.): Bildungsqualen. Kritische Entwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist. Wiesbaden: Springer VS, S. 261–278.
- Hilwerling, Lorenz/Linnenbank, Marie/Flockert, Heike/Wedemeyer, Marei/Warcking, Gerrit/Blanke, Jenny/Berlage, Paul/Schomberg, Daniela/Weglage, Josef (2020): Schulabsentismus – Voraussetzungen einer erfolgreichen Therapie. In: Klinische Pädiatrie 232 (05), S. 265–268.
- King, Vera (2002): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz: Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Wiesbaden: VS.
- King, Vera (2011): Der Körper als Bühne adoleszenter Konflikte. Dimensionen der Vergeschlechtlichung. In: Niekrenz, Yvonne/Witte, Matthias (Hrsg.): Jugend und Körper. Leibliche Erfahrungswelten. Weinheim: Beltz, S. 79–92.
- Keupp, Heiner (1999): Die Hoffnung auf den Körper. Jugendliche Lebensbewältigung als riskante Chance. In: Becker, Peter/Koch, Josef (Hrsg.): Was ist normal? Normalitätskonstruktionen in Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie. Weinheim: Beltz, S. 47–64.
- Klausner, Martina (2015): Choreografien psychiatrischer Praxis. Eine ethnografische Studie zum Alltag in der Psychiatrie. Bielefeld: transcript.
- Labede, Julia (2019): Bildungsbiografische Diskontinuitäten. Zur Krisenförmigkeit von Schulformwechseln in der Adoleszenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Liebsch, Katharina/Haubl, Rolf/Brade, Josefine/Jentsch, Sebastian (2013): Normalität und Normalisierung von AD(H)S. Prozesse und Mechanismen der Entgrenzung von Erziehung und Medizin. In: Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz, S. 158–175.
- Neuber, Anke (2009): Die Demonstration kein Opfer zu sein. Biographische Fallstudien zu Gewalt und Männlichkeitskonflikten. Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung, Bd. 35. Baden-Baden: Nomos.
- Oevermann, Ulrich (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 267–336.
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 58–156.
- Oevermann, Ulrich (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, Dieter/Veith, Hermann (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 155–182.
- Pilkington, Cynthia/Piersel, Wayne (1991): School phobia: A critical analysis of the separation anxiety theory and an alternative conceptualization. In: Psychology in the Schools 28 (4), S. 290–303.
- Richter, Martina/Schweitzer, Helmuth/Wittfeld, Meike (2023): Schulabsentismus im Zeichen gesellschaftlicher Strukturen. In: Sozial Extra 47 (2), S. 56–58.

- Rüth, Ulrich (2001): Das jugendpsychiatrische Gutachten zur geschlossenen Unterbringung Minderjähriger in der Psychiatrie und in der Jugendhilfe – Statusermittlung versus Prozessdiagnostik. In: Zentralblatt für Jugendrecht 88, S. 372–379.
- Schulmeister, Janina (2023): Jugend und Psychiatrie. Adoleszente Sozialisationsverläufe im Spannungsfeld der jugendpsychiatrischen Triade. Wiesbaden: VS.
- Silkenbeumer, Mirja (2022): Biographien und Karrieren von Schüler*innen. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster: Waxmann, S. 88–98.
- Silkenbeumer, Mirja/Becher, Julia/Schulmeister, Janina (2020): Patient werden und Schüler bleiben. Fallstudie zur bildungsbiografischen Bearbeitung von Übergängen im Schnittfeld von Familie, Jugendpsychiatrie und (Klinik-)Schule. In: Thiersch, Sven/Silkenbeumer, Mirja/Labede, Julia (Hrsg.): Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem. Wiesbaden: VS, S. 151–184.
- Silkenbeumer, Mirja/Wernet, Andreas (2010): Biografische Identität und Objektive Hermeneutik. Methodologische Überlegungen zum narrativen Interview. In: Griese, Birgit (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung. Wiesbaden: VS, S. 171–198.
- Stetten, Moritz v. (2022): Psychiatrie. In: Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele/Meuser, Michael (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. Wiesbaden: Springer, S. 359–372.
- Sutterlüty, Ferdinand (2022): Einleitung. In: Ders./Poppinga, Almut (Hrsg.): Verdeckter Widerstand in demokratischen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Campus, S. 9–29.
- Thiersch, Sven (2020): Qualitative Längsschnittforschung – Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen: Budrich.
- Teune, Simon (2020): Schulstreik. Geschichte einer Aktionsform und die Debatte über zivilen Ungehorsam. In: Haunss, Sebastian/Sommer, Moritz (Hrsg.): Fridays For Future – Die Jugend gegen den Klimawandel. Konturen der weltweiten Protestbewegung. Bielefeld: transcript, S. 131–146.
- Wernet, Andreas (2020): Identitätskrise, Transformation und Ausdrucksgestalt: Zum rekonstruktionsmethodologischen Problem des „Gewordenseins“. In: Thiersch, Sven (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen: Budrich, S. 127–145.

IV. Milieus und soziale Differenz in der Krise

Schule und (religiöse) Differenz. Theoretische und empirische Explorationen zum Bezugsproblem des schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurses

Maike Lambrecht

1 Der erziehungswissenschaftliche Differenzdiskurs

Dieser Beitrag verhandelt das Thema Schule und Differenz aus einer schultheoretischen Perspektive und ergänzt diese um eine exemplarische Fallrekonstruktion der schulkulturellen Relationierung von Schule und Religion. Hierüber wird ein zentrales Bezugsproblem des schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurses entfaltet, das – so die These – in der Wiedereinführung von sozial-strukturellen bzw. sozio-kulturellen Differenzkategorien in den als universalistisch konzipierten schulischen Raum besteht. In einem ersten Schritt soll dazu der erziehungswissenschaftliche Differenzdiskurs rekapituliert werden.

Walgenbach sieht das Aufgreifen des Differenzbegriffs in der Erziehungswissenschaft seit den 1970er Jahren in dem Anliegen begründet, „sich von Defizitperspektiven auf pädagogische Zielgruppen abzugrenzen“ (Walgenbach 2014: 20). Allerdings sei seit Beginn der Debatte unklar, „ob Differenzen zelebriert, nivelliert oder dekonstruiert werden sollten“ (ebd.). Dementsprechend bewegt sich der erziehungswissenschaftliche Differenzdiskurs zwischen der *Kritik an einer pädagogischen Negierung von Differenz* und der *Kritik an einer pädagogischen Herstellung von Differenz*. Für die erste Position steht insbesondere Prengel, die im Rahmen der von ihr entwickelten Pädagogik der Vielfalt fragt:

Kann pädagogisches Handeln der geschlechtlichen, kulturellen und individuellen Verschiedenheit der Menschen gerecht werden? Wie kann Pädagogik dabei das demokratische Prinzip der Gleichberechtigung verwirklichen?. (Prengel 2019: 6)

Prengels Prinzip der „egalitären Differenz“ (vgl. Prengel 2001) fundiert dabei auch normative Konzepte wie den Index für Inklusion (vgl. Boban/Hinz 2003). In dessen Zentrum steht die Forderung nach einer Schule für alle: „das angemessene, nichthierarchische und damit demokratische Eingehen auf die vorhandene Heterogenität der SchülerInnen“ (ebd.: 3). Die zweite Position betont dagegen, dass mit der Fokussierung auf Differenz die Gefahr einer Essenzialisierung und Kulturalisierung von Differenzen einhergeht (vgl.

Walgenbach 2014: 20). Damit ist zum einen das Problem angesprochen, dass Differenzen auch durch ihre pädagogische oder erziehungswissenschaftliche Beobachtung hergestellt und erst so Prozesse der Ethnisierung (vgl. Akbaba 2014) oder Stigmatisierung (vgl. Boger/Textor 2016) in Gang gesetzt werden. So kommen Tervooren et al. in Bezug auf die ethnographische Erforschung von Differenz zu dem Schluss, „dass der Umgang mit Figuren der Differenz stets problematisch bleibt und der Gefahr der Reifizierung ausgesetzt ist (Fritzsche/Tervooren 2012)“ (Tervooren et al. 2014: 15). Zum anderen wird diskutiert, inwiefern die rein positiv-egalitäre Bezugnahme auf das Anderssein bzw. die Ungleichartigkeit von Menschen nicht eine unzulässige Kulturalisierung von sozialer Ungleichheit (vgl. im Überblick: Goetze 2006) darstellt, also ob durch die Forderung nach einer pädagogischen Anerkennung von Vielfalt letztlich Prozesse sozial-struktureller Differenzierung und Hierarchisierung verdeckt werden (vgl. Walgenbach 2014: 20).

Ein Großteil der Kritik am Differenzbegriff scheint sich dabei an dem Umstand zu entzünden, dass Differenz in der Regel als *relative Differenz* konzipiert wird. In diesem Verständnis basiert Differenz auf einem Vergleich in Bezug auf etwas: „Mit Differenz wird gewöhnlich ein Unterschied beziehungsweise eine Verschiedenheit (...) bezeichnet, die aus einem Vergleich beziehungsweise einer Unterscheidung resultiert und sich darauf bezieht“ (Ricken/Reh 2014: 26). Die Differenzierung von Entitäten in Hinblick auf eine spezifische Bezugsgröße, ein „tertium comparationis“ (Walgenbach 2014: 23), setzt zum einen die Definitionen von Personenmerkmalen und Differenzkategorien wie Geschlecht, Ethnie, soziale Herkunft, Religion oder Alter voraus, die dann wiederum die oben beschriebenen Probleme der Essentialisierung, Reifizierung und Hierarchisierung von Differenzen evozieren. Zum anderen, so ein zweites Argument, würde die Anerkennung von Differenz durch den Einsatz relativer Differenzkategorien erschwert, da diese auf ein Allgemeines bezogen blieben: „Daher markiert [relative, M.L.] Verschiedenheit selbst zunächst keinen eigenständigen Status, insofern man nur relativ anders und verschieden [...], nicht aber schlechthin verschieden sein kann“ (Ricken/Reh 2014: 26). Hier setzt das Konzept der *radikalen Differenz* an, das im Anschluss an postmoderne und poststrukturalistische Positionen davon ausgeht, dass das Soziale durch Pluralität und Singularität geprägt ist (vgl. Lyotard 1987). Statt Verschiedenheit (in Bezug auf ein Merkmal) wird essenzielle Andersheit („Alterität“) postuliert. Bei radikaler Differenz handelt es sich insofern um eine „Theoriefigur, in der mit Differenz auch eine radikal gedachte Unterschiedenheit und Singularität bezeichnet wird, die gerade durch kein Allgemeines, keine Einheit mehr zusammengehalten wird“ (Ricken/Reh 2014: 27). Damit geht die Forderung nach der Akzeptanz von Inkommensurabilität einher, also „die Einsicht in die wechselseitige Unübersetzbarkeit und Nichtvergleichbarkeit“ (ebd.) von differenten Entitäten.

Im Folgenden werden die skizzierten Strukturprobleme des Differenzkonzepts am Beispiel des Heterogenitätsdiskurses expliziert; dieser gilt als schulpädagogische Spezifikation des erziehungswissenschaftlichen Differenzdiskurses (vgl. Budde 2012). Dazu wird zunächst eine schultheoretische Rahmung des Zusammenhangs von Schule und Differenz vorgenommen und hierüber das Bezugsproblem des schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurses herausgearbeitet, das in der Konfundierung unterschiedlicher Logiken der Differenzierung gesehen wird (Abschnitt 2). Im Anschluss werden die Möglichkeiten und Grenzen der schulischen Berücksichtigung von Differenz empirisch an einem Fallbeispiel aufgezeigt, das sich auf die schulkulturelle Verhältnisbestimmung von Schule und Religion bezieht (Abschnitt 3). Abschließend werden die Ergebnisse der Fallrekonstruktion zum Differenz- und Heterogenitätsdiskurs ins Verhältnis gesetzt und die Frage diskutiert, inwiefern von einer Inkommensurabilität von Schule und Partikularismen ausgegangen werden muss (Abschnitt 4). Dabei werden auch die schultheoretischen Prämissen des Beitrags reflektiert.

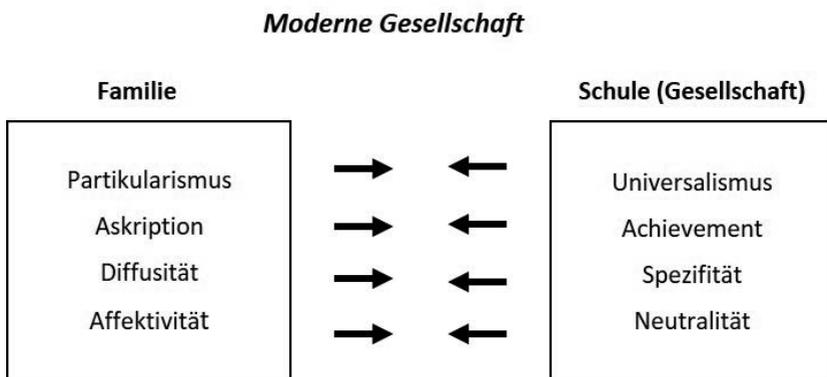
2 Zum schultheoretischen Bezugsproblem des schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurses

Mecheril und Vorrink definieren Heterogenität als eine „Chiffre, die vor allem [...] in schulpädagogischen Kontexten Verwendung findet (vgl. Budde 2012)[...], um den Umstand zu bezeichnen, dass die schulische Situation von irgendwie für Lernprozesse relevanten Unterschieden und Eigenarten der Schülerinnen charakterisiert ist“ (Mecheril/Vorrink 2014: 89). Der Heterogenitätsdiskurs stellt somit die „Schulpädagogisierung“ des Differenzdiskurses dar. Er ist dabei in der Regel durch eine schulkritische Haltung geprägt, die sich gegen die postulierte schulische Tendenz zur Homogenisierung von Schüler*innen wendet. Hierunter wird in der Regel die Gleichbehandlung von Schüler*innen in fiktiv-homogenen, also durch äußere Differenzierung (Schulformen, Jahrgangsklassen etc.) erzeugten Lerneinheiten verstanden, innerhalb derer dann eine leistungsbezogene Selektion erfolgt (vgl. Trautmann/Wischer 2011: 19). Trautmann und Wischer zufolge reaktualisiert der Heterogenitätsdiskurs insofern typische Muster einer reformpädagogischen Schulkritik (vgl. ebd.: 33). Der Gegenstand des Diskurses erscheint vor diesem Hintergrund weder als tatsächlich neu (vgl. Mecheril/Vorrink 2014: 90), noch scheint es ihm zu gelingen, das Phänomen Heterogenität theoretisch und/oder praktisch zu konkretisieren, im Gegenteil: „Der Diskurs schweigt von seinem eigenen Gegenstand“ (Budde 2012: 63). Stattdessen wird Heterogenität lediglich als neues schulisches Paradigma *gesetzt*, wobei die Diskussion zwischen einer pragmatischen Haltung der Akzeptanz von Heteroge-

nität als schulischer Tatsache („Heterogenität als Herausforderung“) und der normativen Forderung nach einer schulischen Anerkennung von Vielfalt („Heterogenität als Chance“) schwankt (vgl. Budde 2012: 28ff.; Walgenbach 2014: 24ff.).

Der Heterogenitätsdiskurs ist somit durch eine *diskursive Gegenüberstellung von Schule und Differenz* gekennzeichnet; die an Homogenisierung orientierte gesellschaftliche Institution Schule einerseits und die durch Vielfalt und Pluralität gekennzeichnete gesellschaftliche Wirklichkeit andererseits erscheinen als „dichotome und unversöhnliche Gegensätze“ (Budde 2012: 63), die es zu überwinden gilt. Entsprechend differenziert Wenning in Bezug auf mögliche schulpädagogische Umgangsweisen mit Heterogenität zwischen den Strategien des *Ignorierens* (z.B. Festhalten an Monolingualität), des *Reduzierens* (z.B. äußere Differenzierung) und des *Akzeptierens* (i.S. einer produktiven Nutzbarmachung) (vgl. Wenning 2007: 27f.). Bei einer solchen Argumentation wird jedoch übersehen, dass die Schultheorie durchaus alternative Möglichkeiten der Verhältnisbestimmung von Schule und Differenz bereithält. So kann im Anschluss an strukturfunktionale Ansätze die Institution Schule selbst als eine Form der gesellschaftlichen Bearbeitung von Differenz beschrieben werden, die über eine leistungsbezogene *Abstraktion von (askriptiven) Differenzen* erfolgt. Dass dies nicht gleichbedeutend mit den Strategien des Ignorierens oder Reduzierens ist, wird im Folgenden herausgearbeitet.

Abbildung 1: Die *pattern variables* nach Wernet (2003)



Quelle: Eigene Darstellung nach Wernet (2003), S. 86

In bildungshistorischer Perspektive markiert die Etablierung der modernen Schule den Übergang von einer partikularen, d.h., milieubezogenen Bildung

zu einer universalistischen, schulisch institutionalisierten Allgemeinbildung, die – idealtypisch – von herkunftsbezogenen Differenzen abstrahiert:

Die zunächst partikularen, d.h. auf lokal, beruflich, konfessionell, geschlechtsspezifisch und sozialstrukturell profilierte Milieus bezogenen Erziehungseinrichtungen wurden in einem mehr als hundert Jahre dauernden Prozess umgestaltet zu Institutionen eines universalistischen Bildungs- und Berufslaufbahnsystems, das nach allgemein gültigen Kriterien hierarchisch strukturiert ist. (Zysek 2001: 84)

Diese Entwicklung stellt die Grundlage für die meritokratische Verteilung sozialer Positionen dar, wie sie für demokratische Gesellschaften typisch ist. Zählen soll demnach nicht die Herkunft, sondern die Leistung: Die moderne Schule legitimiert sich dadurch, „dass der Zusammenhang zwischen askriptiven Gruppenmerkmalen und Lernen/Leistung [...] meritokratisch unterbrochen werden soll“ (Emmerich/Hormel 2013: 179). Vor diesem Hintergrund überführt die strukturfunktionale Schultheorie Differenz in Partikularität, d.h., sie rekurriert maßgeblich auf die Unterscheidung zwischen Universalismus und Partikularismus. Dementsprechend geht sie von der Annahme einer Sphäre des Allgemeinen aus, die für *alle* Gesellschaftsmitglieder relevant ist und in die somit auch *alle* Gesellschaftsmitglieder einbezogen werden müssen, und stellt diesem Allgemeinen individuelle bzw. milieuspezifische Besonderheiten gegenüber. Das Allgemeine wird durch die Sozialisationsinstanz Schule und hier insbesondere durch den *schulischen Leistungsuniversalismus* verkörpert, der auf die Entwicklung eines leistungsbezogenen Habitus über eine systematische Leistungsdifferenzierung zielt (vgl. Parsons 1968). Das Partikulare – das von individuellen Befindlichkeiten über die soziale Herkunft oder das religiöse Bekenntnis bis hin zum zugeschriebenen Geschlecht reichen kann – wird in dieser Perspektive dagegen nicht in der Schule, sondern in der Familie verortet. Für diese Ausdifferenzierung stehen die sogenannten *pattern variables* (vgl. Parsons 1951; Parsons/Shils 1951; Wernet 2003), die entlang der zentralen Unterscheidung Universalismus/Partikularismus unterschiedliche Handlungsorientierungen für die Sozialisationsinstanzen Schule und Familie beschreiben (s. Abbildung 1). In strukturfunktionaler Perspektive negiert die Schule Differenz(en) also nicht, vielmehr fallen die individuellen Personenmerkmale und sozio-kulturellen bzw. sozial-strukturellen Differenzkategorien, die im Heterogenitätsdiskurs üblicherweise auf Schülerseite aufgerufen werden, nicht in den Zuständigkeitsbereich der gesellschaftlichen Institution Schule. Das Bezugsproblem des Heterogenitätsdiskurses besteht so gesehen in der Wiedereinführung von Partikularismen in den als universalistisch konzipierten Raum des Schulischen. Dies wird implizit auch im Heterogenitätsdiskurs thematisch.

Auch wenn der Heterogenitätsbegriff tendenziell leer bleibt (vgl. Budde 2012: 56; Mecheril/Vorrink 2014: 105f.; Walgenbach 2014: 36), lenkt er die pädagogische Aufmerksamkeit dennoch auf Logiken der Differenzierung zwischen Schüler*innen, die quer zur meritokratisch legitimierten schuli-

schen Leistungsdifferenzierung liegen: „Dass neben der erwarteten Leistungsheterogenität auch die ‚askriptive‘ Heterogenität Gegenstand der pädagogischen Beobachtung sein soll, ist das tragende Motiv des Diskurses“ (Emmerich/Hormel 2013: 150). Diese *askriptive Heterogenität* wird über sozial-strukturelle bzw. sozio-kulturelle Differenzkategorien sowie kognitive und motivationale Personenmerkmale gefasst; sie basiert also auf einem Konzept relativer Differenz. Trautmann und Wischer nennen als relevante Bezugsgrößen insbesondere „kognitive Leistungsfähigkeit (Intelligenz, fachliche Leistungen, aber auch Lernbehinderung), soziale Herkunft (Sozialschicht, Familienstruktur, Migrationshintergrund, religiöse Einbindung etc.), die Geschlechtszugehörigkeit und das Alter“ (Trautmann/Wischer 2011: 41). Allerdings lässt der Heterogenitätsdiskurs die Frage, welche Rolle genau diese askriptiven Differenzkategorien in der Schule spielen sollen, offen, d.h., die Frage der *Relationierung* von schulischer Leistungsdifferenzierung und sozial-strukturellen bzw. sozio-kulturellen Logiken der Differenzierung bleibt theoretisch ungeklärt. Emmerich und Hormel attestieren dem Heterogenitätsdiskurs dementsprechend ein „Matching-Problem [...], weil die Frage, wie *schulexterne* Kategorien (askriptive Merkmale) und *schulinterne* Kategorien (Lern- und Leistungsmerkmale) in ein Passungsverhältnis gebracht werden sollen, für den Diskurs gleichermaßen konstitutiv wie kausallogisch unbeantwortbar ist“ (Emmerich/Hormel 2013: 179; Herv.i.O.).

De facto finden sich im Diskurs jedoch praktische Lösungen für dieses Matching-Problem, die darauf hindeuten, dass die Orientierung an der schulischen Leistungsdifferenzierung letztlich dominant bleibt. So setzt Prengel die Didaktik der Interkulturellen Pädagogik mit Maßnahmen der leistungsbezogenen Binnendifferenzierung gleich:

Die Didaktik der Interkulturellen Erziehung muß die homogene Jahrgangsklasse aufbrechen, denn Interkulturelle Pädagogik ist ohne Differenzierungsmaßnahmen nicht möglich: Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler macht einen flexiblen Einsatz von Innerer Differenzierung, Äußerer Differenzierung und Plenarunterricht notwendig. (Prengel 2019: 83)

An diesem Beispiel zeigt sich exemplarisch eine Konfundierung von schulischen und außerschulischen Logiken der Differenzierung, die deutlich macht, dass die Bezugsgröße des schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurses gerade *nicht* die aufgerufenen sozial-strukturellen bzw. sozio-kulturellen Differenzkategorien sind; *das tertium comparationis bleibt vielmehr die Leistung*. Die askriptive Heterogenität der Schülerschaft wird dementsprechend lediglich als Variable der Leistungsfähigkeit relevant, die thematischen Differenzen werden zu Lernvoraussetzungen. Dadurch besteht jedoch die Gefahr eines (schul-)pädagogischen Determinismus, der Leistungsfähigkeit direkt aus der sozialen Herkunft ableiten würde (vgl. Emmerich/Hormel 2013: 170ff.). In einer solchen Argumentation würde die Bourdieu'sche Kritik, dass die Leistungsideologie der modernen Schule lediglich deren soziale

Selektionsmechanismen verschleiern (vgl. Bourdieu/Passeron 1971), zur normativen Grundlage (schul-)pädagogischen Handelns. Statt implizit sozial zu selektieren, legt der Heterogenitätsdiskurs – würde man ihn beim Wort nehmen – also im Grunde nahe, dies nun explizit zu tun:

[H]eterogenitätspädagogische Konzepte [setzen] die Annahme voraus, dass Leistungsvariablen von Sozialvariablen relativ *abhängig* sind und die Beobachtung von Sozialvariablen entsprechend etwas über die erwartbare Ausprägung individueller Leistungsvariablen offenbart. (Emmerich/Hormel 2013: 179, Herv.i.O.)

Gleichzeitig ist jedoch auch innerhalb des Heterogenitätsdiskurses unstrittig, dass schulische Selektion auf diese Weise nicht legitimiert werden kann. Dementsprechend müssen die pädagogisch zunächst betonten Differenzkategorien in Bezug auf die Selektionsfunktion von Schule in ihrer Bedeutung argumentativ wieder zurückgefahren werden: „An den Kindern beobachtete soziale Gruppenmerkmale sollen förderbezogen relevant und *zugleich* selektionsbezogen irrelevant sein[...]“ (ebd., Herv.i.O.), so das Resümee von Emmerich und Hormel in Bezug auf die diskursiven Strategien des schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurses.

Das herausgearbeitete Bezugsproblem des schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurses zeigt, dass das leistungsbezogene kulturelle Muster der modernen Schule (vgl. Lambrecht i.E.), das im Zentrum der strukturfunktionalen Schultheorie steht und von jeher eng mit der universalistischen Idee *einer* Schule für *alle* verbunden war, nach wie vor gesellschaftlich relevant ist. Mit ihm geht eine spezifische Form der Bearbeitung gesellschaftlicher Differenz einher, die in der Abstraktion von Partikularismen besteht. Dieser Modus stellt die gesellschaftliche Hintergrundfolie für die Definition von legitimen Möglichkeiten und damit auch der Grenzen einer Relationierung von Schule und Differenz dar und kann programmatisch nicht einfach ignoriert werden. Dies wird im nächsten Abschnitt empirisch am Beispiel einer interreligiösen Privatschule aufgezeigt. Innerhalb dieser Schule reproduziert sich ebenjenes Bezugsproblem des Heterogenitätsdiskurses, das in diesem Abschnitt als Wiedereinführung sozial-struktureller bzw. sozio-kultureller Differenzkategorien in den schulischen Raum beschrieben wurde. Das Fallbeispiel bezieht sich dabei auf die Differenzkategorie Religion, eine Kategorie, die im Rahmen des Heterogenitätsdiskurses immer wieder aufgerufen, aber selten explizit thematisiert wird.

3 Die schulkulturelle Relationierung von Schule und religiöser Differenz

In diesem Kapitel wird die schulkulturelle Relationierung von Schule und religiöser Differenz anhand einer privaten Grundschule mit interreligiösem Profil rekonstruiert. Das Material stammt aus dem Anforshungsprojekt „(Inter-)religiöse Imaginationen des Schulischen“ (IRIS)¹, das im Anschluss an die Schulkulturtheorie (vgl. Helsper 2008) untersucht hat, welche gemeinsame Identität schulische Akteure an (inter-)religiös orientierten Grundschulen entwerfen und welche Rolle säkulare und (inter-)religiöse Aspekte für diese Identitätsentwürfe spielen. Das hier im Mittelpunkt stehende Schulkonstrukt stellt das Ergebnis der Privatisierung einer katholischen Bekenntnisgrundschule in öffentlicher Trägerschaft dar. Diese staatliche katholische Grundschule konnte aufgrund der veränderten sozialen Zusammensetzung ihres Umfelds die notwendige mehrheitlich katholische Schülerschaft nicht mehr garantieren und drohte als Bekenntnisschule aufgelöst zu werden. Sie wurde daraufhin von einer privaten katholischen Schulstiftung übernommen. Im Zuge dessen wurde ein neues interreligiöses Schulprofil entwickelt, sodass sich die Schule nun an religiös interessierte Eltern aller monotheistischen Religionsgemeinschaften – Judentum, Christentum, Islam – wendet. Die Schule befindet sich jetzt also in katholischer Trägerschaft, wird aber von den drei Religionsgemeinschaften gemeinsam verantwortet und gestaltet.

Die Schule ist für die Argumentation dieses Beitrags insofern interessant, als sie aufgrund ihrer spezifischen Geschichte den Versuch unternimmt, eine askriptive Differenzkategorie, die jenseits der klassischen schulischen Leistungsdifferenzierung angesiedelt ist und in der modernen Schule somit eigentlich keine Rolle mehr spielt, systematisch Bedeutung zu verleihen: Als ursprünglich religiös-partikulare Schule und damit schulhistorisches Relikt hat sie einen schulkulturellen Wandlungsprozess in Richtung einer Öffnung „für alle“ nachvollzogen, der jedoch an außerschulischen Kategorien religiöser Differenz festhält. Die Schule stellt also eine Art Feldversuch dar, in dem die im Heterogenitätsdiskurs geforderte schulische Berücksichtigung askriptiver Differenz praktisch erprobt wird. Natürlich gilt auch an dieser Schule das Prinzip der Leistungsdifferenzierung; auf der Ebene des Imaginären der Schulkultur (vgl. ebd.) kommt jedoch die Idee der Förderung eines interreligiösen Dialogs hinzu. Um dies zu gewährleisten, wurde ein Schulbeirat gegründet, in dem neben schulischen, kirchlichen und kommunalen Akteuren vor allem auch die Vertreter*innen der beteiligten religiösen Dachverbände aktiv sind. Im Folgenden wird das Ergebnis der Rekonstruktion eines Auszugs aus einem Interview mit einem Mitglied dieses Schulbeirats vorgestellt.

1 Das Projekt wurde von 04/2020 bis 12/2021 vom Nachwuchsfond der Universität Bielefeld gefördert und von der Autorin geleitet.

Die Rekonstruktion erfolgte objektiv-hermeneutisch (vgl. Oevermann 2000; Wernet 2009).

Iw: [...] ich hab in einer BroSCHÜRE äh gelesen dass die [Schulname] eben dass dort Judentum Christentum und Islam quasi gemeinsam Schule machen. so, das war so der der Tenor dort in dieser Broschüre, und ähm w- <<lachend <ich hätte jetzt gefragt was ist das Besondere der [Schulname]> und was unterSCHEIDET die Schule vielleicht auch von anderen =Sie haben schon gesagt äh sie UNTERSCHIEDET sich ja auch nicht so GRUNDSÄTZLICH oder nicht in ALLEN Dingen aber vielleicht können Sie das nochmal ähm FASSEN für mich sozusagen <<gedehnt> was für SIE sozusagen> das BESONDERE dieser Schule ist [...]

Ausgangspunkt der Rekonstruktion ist eine Interviewfrage nach „dem Besonderen“ der Schule, die hier im Ganzen analysiert wird. Diese Frage, die sich auf das interreligiöse Profil der Schule bezieht („dass dort Judentum Christentum und Islam quasi gemeinsam Schule machen“), stellt die schulische Selbstbeschreibung und damit das Schulkonzept im Grunde infrage („das war so der Tenor dort“). Vor diesem Hintergrund fordert die Interviewerin die nochmalige Explikation des Besonderen der Schule durch den Befragten ein, obwohl dieser sich dazu bereits geäußert hat: Kurz vor dieser Passage hat er offensichtlich erläutert, dass sich die Schule nicht grundsätzlich von anderen Schulen unterscheidet. Die Interviewerin besteht jedoch auf einer konkreten inhaltlichen Positionierung des Befragten zum Schulkonzept. In dieser Einforderung einer klaren Positionierung protokolliert sich insofern bereits die *Fraglichkeit der postulierten Andersheit der Schule*. Die Analyse der Antwort des Befragten erfolgt nun sequenzanalytisch.

BmJ: ja. (was was es wirk-) was GANZ wichtig ist

Die erste Antwortsequenz macht deutlich, dass die Beantwortung der Interviewfrage dem Befragten alles andere als leichtfällt. Es zeigt sich zunächst der Abbruch einer problematisierenden Bezugnahme auf das Schulkonzept; zu vermuten ist, dass hier zu der Formulierung „was es wirklich schwierig macht“ angesetzt wird. Der Befragte wechselt dann jedoch zu einer Formulierung, die auf die Fortführung der Äußerung im Sinne der programmatischen Selbstbeschreibung der Schule hindeutet. Latent zeigt sich in der Formulierung „was GANZ wichtig ist“ allerdings eine distanzierte Haltung zum Gesprächsgegenstand: Der Befragte spricht hier nicht als Teil der Schulgemeinschaft („ganz wichtig ist *uns*“), sondern als externer Beobachter der Schule („was *da/denen* ganz wichtig ist“). Insgesamt protokolliert sich in der ersten Antwortsequenz somit ein *Loyalitätskonflikt*, der möglichst diplomatisch versucht wird zu bearbeiten: Der Befragte hat Hemmungen, das Schulkonzept gegenüber der Interviewerin offen zu problematisieren. Dass für ihn latent jedoch eine Distanzierung zu eben diesem Schulkonzept notwendig ist, zeigt sich in der nächsten Sequenz.

es wird immer auf die BEFINDLICHKEITEN (.) der einzelnen äh geachtet. [Iw: hmh]

Mit der zweiten Antwortsequenz wird nun der manifeste Sinngehalt der Äußerung klar; der Befragte möchte zum Ausdruck bringen, dass das Besondere der Schule darin besteht, dass jeder in seiner Religiosität anerkannt wird und die beteiligten Religionsgemeinschaften gleichberechtigt im Schulalltag gewürdigt werden. Allerdings sind bezüglich der gewählten Formulierung dieses Sinngehalts mehrere Aspekte auffällig. Unterzieht man die Sequenz einer gedankenexperimentellen Kontextbildung, dann protokolliert sich in ihr sinnstrukturell die Logik eines Merksatzes, wie er beispielsweise in verschriftlichten Klassenregeln vorkommen könnte („es wird nur gesprochen, wenn man sich zuvor gemeldet hat“). Die Bezugnahme auf „Befindlichkeiten“ stellt darüber hinaus keine angemessene Thematisierung religiöser Haltungen dar, sondern bagatellisiert diese. Hinzu kommt, dass das Religiöse in der gewählten Formulierung de facto ausgelassen wird („äh“), es ist lediglich noch von den „Befindlichkeiten der einzelnen“ die Rede. Fasst man diese Aspekte zusammen, dann kann man die aktuelle Sequenz als Ausdruck einer *ironischen Distanzierung vom Schulkonzept* interpretieren. Letztlich wird der Appellcharakter der Schulprogrammatisierung hier ironisch zitiert und diese in ihrer inhaltlichen Beliebigkeit vorgeführt: In der rekonstruierten Fallstruktur betreibt die thematische Schule eine pauschale Wertschätzungsrhetorik, die das Religiöse in seiner partikularen Besonderheit jedoch verfehlt.

und das können Sie am BESTEN daran festmachen =Sie sehen am JahresANFANG (.) wenn das Schuljahr beginnt gibt es einen sozusagen interreligiösen KALENDER. und in diesem Kalender sind ALLE Feiertage der einzelnen Religionsgemeinschaften EINGetragen.

Im nun folgenden längeren Äußerungsabschnitt versucht der Befragte manifest, das Schulkonzept mit Leben zu füllen. Er führt dazu die Existenz eines interreligiösen Kalenders an, in dem die Feiertage aller Religionsgemeinschaften gleichberechtigt eingetragen sind. Latent protokolliert sich in dieser Passage allerdings eine zweifache Inkommensurabilität. Zum einen zeigt sich eine *Inkommensurabilität von Schule und Religion*, die in der Bezugnahme des Befragten auf unterschiedliche Zeitordnungen und Kalendersysteme zum Ausdruck kommt: Er rekurriert nacheinander auf das Kalenderjahr, das Schuljahr und – vermittelt über den interreligiösen Kalender – die verschiedenen religiösen Jahreskreise, ohne diese Systeme in ein spezifisches Verhältnis setzen zu können; sie bleiben unverbunden nebeneinander stehen. Der thematische interreligiöse Kalender erscheint dabei als völlig losgelöst vom Schulischen. Er wird weder als Schulkalender entworfen, noch wird seine Bedeutung für die Schule näher bestimmt; es „gibt“ ihn einfach zu Schuljahresbeginn. Zum anderen zeigt sich die *Inkommensurabilität der beteiligten Religionsgemeinschaften*. Dies kommt in der Formulierung zum Ausdruck, es handele sich bei dem thematischen Kalender „sozusagen“ um einen interreligiösen Kalender: Das Interreligiöse – also das leistungsunabhängige Gemeinsame der Schule – steht hier quasi in Anführungszeichen und wird so als

Konstrukt markiert. Stattdessen überführt der Kalender die Idee eines interreligiösen Dialogs in eine formal-paritätische Gleichbehandlung der beteiligten Religionsgemeinschaften. Damit steht er nicht für ein material gefülltes religionspädagogisches Schulkonzept, sondern für die schulspezifische Bearbeitung des (Inter-)Religiösen: Er ermöglicht sowohl eine rein formale Bestimmung des Verhältnisses von Schule und Religion, als auch die Formalisierung des Verhältnisses der beteiligten Religionsgemeinschaften zueinander. Dass diese *Formalisierung* dem Religiös-Partikularen gerade nicht gerecht werden kann, zeigt sich in der letzten hier betrachteten Antwortpassage noch einmal in eindrucklicher Weise.

da stehen die CHRISTLICHEN Feiertage die sowieso =ich mein jeder weiß dass am vierundzwanzigsten Dezember WEIHNACHTEN ist [lw: hmh] aber da stehen auch die JÜDISCHEN Feiertage drin. <<gedehnt> die Muslime> haben nicht so viel Feiertage aber trotzdem auch DIE es gibt stehen natürlich AUCH drin. [...]

Der Befragte geht nun die beteiligten Religionsgemeinschaften anhand des Kalenders durch. Auffällig ist, dass in dieser Aufzählung nur die jüdischen Feiertage als tatsächlich nennenswert herausgehoben werden („aber da stehen auch die jüdischen Feiertage drin“). Die Ausweisung christlicher und muslimischer Feiertage wird dagegen als letztlich überflüssig markiert: Das christliche Weihnachtsfest erscheint als eher (pop-)kulturelles Ereignis; der Islam als Religion ohne wirklich eigene religiöse Tradition. In dem sich hier latent protokollierenden Stolz auf die jüdischen Feiertage zeigt sich insofern nun tatsächlich so etwas wie eine *religiöse Identität*. Dieses Aufscheinen der partikularen Position des Befragten geht interessanterweise mit einem Kippen der Tonlage der Äußerung einher: Die Aufzählung, die eigentlich der Demonstration des interreligiösen Konzepts der Schule dienen soll, wird zu einer Abrechnung mit diesem Konzept, sein Konstruktcharakter wird aus der eigenen religiös-partikularen Position heraus fast genüsslich vorgeführt. An dieser Stelle bricht sich die bisher latent gehaltene Kritik am Schulkonzept nun also manifest Bahn.

In dem Umstand, dass diese Kritik am Schulkonzept über eine latente Abwertung der anderen beteiligten Religionsgemeinschaften artikuliert wird, zeigt sich darüber hinaus die konflikthafte Dimension der rekonstruierten Inkommensurabilität der beteiligten Religionsgemeinschaften. Angesichts dessen könnte man von einer eher konservativen Fallstruktur des Befragten ausgehen, die mit dem interreligiösen Konzept der Schule letztlich nicht zu vereinbaren ist. Die eigentlich diplomatische Haltung des Befragten, seine Versuche, sich loyal zum Schulkonzept zu verhalten, verweisen jedoch auf eine andere Lesart. Versucht man die Analyse in Hinblick auf eine *Fallstrukturhypothese* zusammenzufassen, dann steht m.E. weniger die Abgrenzung von den anderen Religionsgemeinschaften im Vordergrund als vielmehr die *Dekonstruktion des Schulkonzepts*: In der rekonstruierten Fallstruktur protokolliert sich eine eskalierende *Kränkung des Religiös-Partikularen*

durch die Schule, die von Versuchen der diplomatischen Umschiffung über solche der ironischen Distanzierung bis hin zu einer partikularen Abrechnung mit der schulischen Wertschätzungsrhetorik verläuft. Diese Kränkung ist angesichts des religionsbetonten Schulprofils erklärungsbedürftig. Die Rekonstruktion der formalen Relationierung von Schulischem und Religiösem legt diesbezüglich nahe, dass das Religiös-Partikulare in seiner Besonderheit auch an dieser Schule – außerhalb des analog zu staatlichen Regelschulen getrennt abgehaltenen Religionsunterrichts – keinen genuinen Ort hat. Zur Kränkung wird dieser Umstand jedoch erst durch das *Versprechen, es sei anders*. Diese Diskrepanz erklärt vermutlich auch das anfängliche Beharren der Interviewerin auf einer Erläuterung der Besonderheit der thematischen Schule. Diese Überlegungen sollen abschließend noch einmal diskutiert werden.

4 Die Inkommensurabilität von Schule und Partikularismen im Kontext der strukturfunktionalen Schultheorie

Im Rahmen dieses Beitrags wurde der schulpädagogische Heterogenitätsdiskurs mithilfe der strukturfunktionalen Schultheorie kritisch reflektiert und die Wiedereinführung von sozial-strukturellen bzw. sozio-kulturellen Differenzkategorien in den als universalistisch konzipierten schulischen Raum als Bezugsproblem des Diskurses herausgearbeitet. Dieses theoretische Bezugsproblem reproduziert sich im analysierten Fallbeispiel empirisch: Im vorangegangenen Abschnitt wurde der Fall einer Schule vorgestellt, die trotz interreligiösem Schulkonzept religiös-partikulare Kränkungen provoziert. In strukturfunktionaler Perspektive ergibt sich diese Kränkung aus einer formalisierten Verhältnisbestimmung von Schule und Religion, die das Besondere des Religiös-Partikularen der beteiligten Religionsgemeinschaften verfehlt: Das Religiöse kann innerhalb des universalistisch verfassten schulischen Raums nur als partikulare Befindlichkeit verhandelt werden. Damit werden sowohl die materialen religiösen Bedürfnisse der Beteiligten als auch das latent thematische Konfliktpotential des Konzepts eines interreligiösen Dialogs trivialisiert. Die Kränkung des Partikularen ergibt sich dann aber nicht aus der formalen Gleichbehandlung faktisch Verschiedener – eine häufige Kritik innerhalb des schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurses (vgl. Prengel 2001: 93) – sondern aus der *schulkulturellen Ignoranz sowohl der Inkommensurabilität von Schule und Religion als auch der Inkommensurabilität der beteiligten Religionsgemeinschaften*. Die Schwierigkeit, außerschulische Kategorien im Schulischen zu verorten bzw. schulisch zwischen Parti-

kularismen zu vermitteln, zeigt sich organisatorisch bereits in der Tatsache, dass (inter-)religiöse Fragen in den Schulbeirat ausgelagert werden.

Die strukturfunktionale Schultheorie, die die theoretische Basis für diese Analyse bildet, stellt natürlich nur eine Möglichkeit dar, das Verhältnis von Schule und Differenz zu bestimmen. Mit ihr kauft man sich einen gewissen Konservatismus ein: Sie setzt die Annahme eines Allgemeinen, für das die Schule steht, voraus und stützt die historisch durchgesetzte Position, dass dieses Allgemeine im schulischen Leistungsuniversalismus besteht. Sie ist insofern eng mit einem meritokratisch legitimierten Gesellschaftsmodell und den normativen Prämissen der sogenannten Leistungsgesellschaft verbunden. Ihre Leitunterscheidung Universalismus/Partikularismus sowie ihre Gleichsetzung des Allgemeinen mit einer bürgerlichen Leistungsethik verweist auf eine hegemoniale Gesellschaftsordnung westlich-moderner Prägung, die theorieintern nicht weiter infrage gestellt wird; darüber hinaus erscheint die Rede von einem Allgemeinen angesichts aktueller Zeitdiagnosen einer zunehmend digital-dezentralen Bedeutungsproduktion und der damit einhergehenden Vervielfältigung kultureller Möglichkeiten (vgl. Stalder 2021) als anachronistisch. Nichtsdestotrotz zeigen nicht nur aktuelle öffentliche Debatten (vgl. Boehm 2022), sondern auch die im Rahmen dieses Beitrags vorgenommenen theoretischen und empirischen Rekonstruktionen, dass die Frage nach der Relationierung von Allgemeinem und Besonderem sowohl gesellschaftlich als auch (schul-)pädagogisch nach wie vor relevant ist. Die exemplarische Fallrekonstruktion hat gezeigt, dass eine uneingeschränkte schulische Anerkennung von Differenz tatsächlich nur in Form von radikaler Differenz denkbar wäre. Dann müsste jedoch pädagogisch auf die Bezugnahme auf ein Allgemeines verzichtet werden. Alternativ wäre eine Neufassung des (schulisch) Allgemeinen denkbar. Diese dürfte jedoch nicht allein auf der formalen Addition von Partikularismen beruhen; auch das hat die Fallrekonstruktion gezeigt. Hier etwas anderes Gemeinsames zu entwickeln, das nicht ebenfalls wiederum hegemonial wird, stellt theoretisch und praktisch eine große Herausforderung dar (vgl. Welsch 1997: 295ff.). Die Verwerfungen der strukturfunktionalen Schultheorie, zu denen auch das Festhalten an der Idee einer „einen“ schulischen Leistungsdifferenzierung gehört (vgl. Parsons 1968), sind insofern keine ausschließlich theoretischen, in ihnen spiegeln sich vielmehr die Bauprinzipien und Strukturprobleme unserer Gesellschaft wider. Vielleicht ist jene gerade deshalb analytisch nach wie vor so leistungsfähig.

Für die Frage nach der Relationierung von Schule und Differenz beschreibt die strukturfunktionale Schultheorie jedenfalls einen Mechanismus, der in der leistungsbezogenen Abstraktion von Partikularismen besteht. Dies bedeutet nicht, dass sich die schulische Leistungsdifferenzierung tatsächlich (vorrangig) unabhängig von sozialen Variablen vollzieht. Die Idee einer herkunftsunabhängigen schulischen Positionsverteilung verhindert beispielsweise institutionelle Diskriminierung nicht (vgl. Gomolla/Radtke 2002). Das

Konstrukt der meritokratisch fundierten schulischen Leistungsdifferenzierung ermöglicht jedoch überhaupt erst die Kritik dieses Zusammenhangs. Weiter impliziert die strukturfunktionale Schultheorie, dass die Schule nicht für die ganze Person zuständig ist, sondern nur für funktionale Teilaspekte. Dies ist jedoch nicht gleichbedeutend mit der Negierung von Partikularität bzw. Differenz. Auch wenn gelegentlich argumentiert wird, dass bereits die Kategorisierung von Kindern und Jugendlichen als Schüler*innen problematisch sei, da dadurch die Alterität, die unvergleichliche Einzigartigkeit des pädagogischen Gegenübers angegriffen würde (vgl. Schäfer/Thompson 2010: 28f.), so kann die strukturfunktionale Spezifität der Schülerrolle doch auch als Schutz des Partikularen gelesen werden, gerade weil es jenseits des Schulischen und damit jenseits des (schul-)pädagogischen Zugriffs angesiedelt wird. Die strukturfunktionale Schultheorie lässt somit die Möglichkeit einer pädagogisch und gesellschaftlich unverfügbaren Dignität des Partikularen zumindest offen. Der Preis hierfür ist jedoch die Dezentralisierung des Partikularen, seine Inkommensurabilität im Sinne einer gesellschaftlichen Nichtvermittelbarkeit. Umgekehrt bedeutet das, dass sich das Hegemoniale der Schule umso stärker zeigen dürfte, je umfassender ihre pädagogischen Ansprüche werden. Der schulpädagogische Heterogenitätsdiskurs würde in einer solchen Lesart dann weniger auf die schulische Anerkennung von Vielfalt verweisen, sondern auf gesteigerte pädagogische Ansprüche gesellschaftlicher Integration.

Literatur

- Akbaba, Yaliz (2014): (Un-)Doing Ethnicity im Unterricht. Wie Schüler/innen Differenzen markieren und dekonstruieren. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript, S. 275–289.
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [Zugriff: 24.4.2023].
- Boehm, Omri (2022): Radikaler Universalismus. Jenseits von Identität. 2. Aufl. Berlin: Propyläen.
- Boger, Mai-Anh/Textor, Annette (2016): Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma. Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 79–97.

- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Budde, Jürgen (2012): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven [63 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 13 (2), Art. 16. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202160> [Zugriff: 4.5.2023].
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Fritzsche, Bettina/Tervooren, Anja (2012): Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 25–39.
- Goetze, Dieter (2006): Kulturalisierung sozialer Ungleichheiten. Einstiege der Entwicklungssoziologie. In: Rehberg, Karl-Siebert (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München, Bd. 1 u. 2. Frankfurt am Main: Campus, S. 1621–1628. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-144398> [Zugriff: 4.5.2023].
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (1), S. 63–80.
- Lambrecht, Maike (i.E.): Die sakrosankte Schule. Zur Tradierung des Schulischen im Kontext multireligiöser Privatschulkooperationen. In: Demmer, Christine/Engel, Juliane/Fuchs, Thorsten/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Zwischen Transformation und Tradierung. Qualitative Forschung zum Wandel pädagogischer Institutionen. Opladen: Barbara Budrich.
- Lyotard, Jean-François (1987): Der Widerstreit. München: Fink.
- Mecheril, Paul/Vorriink, Andrea J. (2014): Heterogenität. Sondierung einer (schul)pädagogischen Gemengelage. In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, S. 87–113.
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 58–156.
- Parsons, Talcott (1951): The Social System. London: Free Press.
- Parsons, Talcott (1968): Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 161–193.
- Parsons, Talcott/Shils, Edward A. (1951): Values, Motives, and Systems of Action. In: Parsons, Talcott/Shils, Edward A. (Hrsg.): Toward a General Theory of Action. Cambridge: Harvard University Press, S. 47–275.

- Prenzel, Annedore (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, Herma/Wenning, Norbert (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 93–107.
- Prenzel, Annedore (2019): *Die Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2014): Relative und radikale Differenz. Herausforderung für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript, S. 25–45.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2010): Anerkennung – eine Einleitung. In: Schäfer, Alfred/ Thompson, Christiane (Hrsg.): *Anerkennung*. Paderborn: Schöningh, S. 7–33.
- Stalder, Felix (2021): *Kultur der Digitalität*, 5. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (2014): Ethnographie als internationales und interdisziplinäres Projekt. Eine Einleitung. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript, S. 9–21.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Schöningh, S. 19–44.
- Welsch, Wolfgang (1997): *Unsere postmoderne Moderne*, 5. Aufl. Berlin: Akademie Verlag.
- Wenning, Norbert (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, Sebastian (Hrsg.): *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim: Beltz, S. 21–31.
- Wernet, Andreas (2003): *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wernet, Andreas (2009): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*, 3. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Zymek, Bernd (2001): *Re-Partikularisierung universalistischer Bildungssysteme? In: Apel, Hans Jürgen/Kemnitz, Heidemarie/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 84–102.

Krisen- und Differenzbearbeitung sozialer Aufsteigerinnen im Kontext nicht-/privilegierter Bildungsorte – schülerinnenbiografische Perspektiven

Edina Schneider, Ulrike Deppe

1 Einleitung, Fragestellung und theoretische Vorüberlegungen

Schulische, soziale und Bildungsaufstiege stellen im deutschen Bildungssystem, das trotz struktureller Öffnungsprozesse und Reformen einen maßgeblichen Beitrag bei der Reproduktion der sozialen Herkunft leistet, eine Ausnahme dar (vgl. Bellenberg 2020; Winkler 2020). Solche Aufsteiger*innen sind aus mehreren Gründen für die erziehungswissenschaftliche Forschung besonders interessant: Sie können Auskunft darüber geben, welche aufstiegsrelevanten besonderen Ressourcen und Eigenschaften sie entwickelt haben bzw. auf welche sie zurückgreifen konnten, welche Personen oder Gruppen, Organisationen, Settings und Bedingungen sie bei ihrem Weg unterstützt haben und wie sie mit erwartbaren institutionellen, aber auch persönlichen Schwierigkeiten und Hindernissen sowie mit Zuschreibungen umgegangen sind. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Frage, welche Relevanz unterschiedlich privilegierte schulische Bildungsorte in der Biographie- und Subjektkonstruktion sozialer Aufsteiger*innen haben.

Ziel des Beitrages ist es, diese Fragen zu Differenz- und Krisenbearbeitung über einen biographieanalytischen Zugang an sozialen Aufstiegskarrieren zu untersuchen. Die Biographien der sozialen Aufsteiger*innen, die aus zwei Forschungsprojekten (vgl. Deppe 2021; Schneider 2018) stammen, zeichnen sich durch eine aufsteigende Schulkarriere in einem Fall aus einer hier als nicht privilegiertes Bildungsort bezeichneten Hauptschule und in dem anderen Fall aus einem als privilegiertes Bildungsort bezeichneten staatlichen Hochbegabteninternatsgymnasium aus.¹ Ein analytischer Schwerpunkt liegt

1 Mit nicht/privilegierten schulischen Bildungsorten beziehen wir uns auf Schulen entlang unterschiedlich prestigeträchtiger Bildungsgänge, die sich in Bezug auf ihre (u.a. strukturelle und personelle) Ressourcenausstattung, Lerninhalte, soziale und bildungskulturelle

dabei auf dem Vergleich, inwieweit soziale Aufsteiger*innen trotz oder gerade angesichts des Besuchs diametral liegender schulischer Bildungsorte ähnliche oder unterschiedliche Differenzerfahrungen machen bzw. inwieweit nicht/privilegierte schulische Bildungsorte ähnliche oder unterschiedliche Herausforderungen der Differenz- und Krisenbearbeitung für soziale Aufsteiger*innen bereithalten.

Differenz wird hierbei als analytische Kategorie gefasst und als Unterschied verstanden, der in sozialen Interaktionen hergestellt und bearbeitet – sprich sozial (re-)konstruiert – wird (vgl. Trautmann/Wischer 2011). Des Weiteren wird Differenz zumeist in Kategorien gefasst, die bezüglich ihrer Differenzverhältnisse komplementär erscheinen, oft hierarchisch funktionieren und entlang von sogenannten Oppositionspaaren Macht- und soziale Ungleichheitsverhältnisse abbilden (vgl. Lutz/Wenning 2001). Dieser Beitrag legt einen weiteren Schwerpunkt auf den erziehungswissenschaftlichen, (bildungs-)ungleichheitstheoretischen Diskurs zu Differenzverhältnissen und untersucht aus einer schüler*innenbiographischen Perspektive Erfahrungen und Prozesse von Behinderung und Beeinträchtigung in Bezug auf das eigene Handeln und die eigene Identität von Schülerinnen, die über einen Schulaufstieg eine Verbesserung ihres sozialen Status vollziehen. In Bezug auf die Untersuchungsgruppe rücken damit – so wird vorab angenommen – vor allem Erfahrungen sozio-ökonomisch herkunftsbezogener Differenz in den Analysefokus. Zudem verläuft der soziale Aufstieg im Kontext unterschiedlich privilegierter Schulen, womit schulstrukturell- und schulmilieubezogene Differenzen zu beachten sind.

Im Zusammenhang mit verschiedenen gesellschaftlichen und sozialen (somit auch schulischen) Kontexten und den dort wirkenden normativen Vorstellungen und (Fremd-)Zuschreibungen haben Differenzen zugleich eine distinktive Funktion und dienen der Abgrenzung gegenüber anderen und anderem (vgl. Bourdieu 1982). Differenzverhältnisse sind Konstruktionen, die perspektivisch gebunden sind (vgl. Sturm 2016) und vor dem Hintergrund individueller Erfahrungen vorgenommen werden. In der Figur der Abgrenzung werden Unterschiede und Besonderheiten der eigenen Person markiert. Zugleich wirkt sie Gemeinsamkeit stiftend und lässt sich als sogenannter Distinktionsgewinn (vgl. Bourdieu 1982) verstehen, der über eine Abgrenzung und Abhebung von anderen erworben wird (vgl. von Schwanenflügel 2015). Dieser Beitrag fragt danach, inwiefern im Rahmen der Bearbeitung von insbesondere schulstrukturell- und schulmilieubedingten, aber auch anderen, u.a. durch die sozio-ökonomische Herkunft bedingten Differenzerfahrungen bestehende Zugehörigkeiten in welcher Weise distinguiert werden und/oder auch neue Zugehörigkeiten und Vergemeinschaftungen durch die Ausbildung neuer Differenzverhältnisse konstruiert werden und welche sub-

Zusammensetzung, Prestige sowie z.T. auch sozial-räumliche Lage und regionale Strukturproblematik stark unterscheiden.

jektive Bedeutungszuschreibung diese Differenz erhält, die als relevant genutzt wird.

Differenzverhältnisse können mit Erfahrungen von Ausschluss, Marginalisierung, Stigmatisierung und Fremdbestimmung sowie mit Behinderung und Beeinträchtigung in Bezug auf das eigene Handeln und die eigene Identität einhergehen und sich auf diese Weise in der Erfahrungsaufschichtung zu einer biographischen Krise konstituieren. Biographische Krisen werden hier im Anschluss an das theoretische Konzept der „trajectory“ nach Strauss und Schütze als ein dominant erlebter Erleidensprozess verstanden (vgl. u.a. Strauss/Glaser 1970; Schütze 2006: 206), der als Gegenpool zum intentionalen Prinzip biographischer Handlungsschemata durch interaktive und biographische Fremdbestimmung, fehlende Handlungsfähigkeit, das Erleben des Ausgeliefertseins und der Hilflosigkeit gekennzeichnet ist (vgl. Schütze 1981).² Die Entscheidung für das theoretische Verlaufskurvenkonzept ergibt sich zum Ersten aus dem forschungsmethodischen, biographietheoretischen Zugang. Zum Zweiten stellt es durch den Einbezug einer entwicklungs-, sozialisations- und bildungstheoretischen Perspektive (vgl. Alheit 2010) eine überzeugende Analysefolie dar, die u.E. auch in Hinblick auf die Untersuchung von Differenzverhältnissen und Erfahrungen von Behinderung und Beeinträchtigungen in Bezug auf die eigene Identität und das eigene Handeln sowie deren Entstehung und Bearbeitung im Zusammenhang mit Sozialisations- und Bildungsprozessen in der Schule relevant wird. Zum Dritten werden auch die strukturtheoretischen Überlegungen von Oevermann (1996) zur nicht zufälligen Erzeugung des Neuen aus der Krisenbewältigung im Verlaufskurvenkonzept in den Blick genommen. Die Entstehung des Neuen (z.B. die Entdeckung und Ausbildung einer neuen Kompetenz) im Modus der Kreativitätseinfaltung tritt besonders deutlich in einem biographischen Wandlungsprozess im Anschluss an die Bearbeitung einer Krise zutage (vgl. Schütze 1981). Dabei ist immer die Annahme leitend, dass erst vor dem Hintergrund der Biographie erfassbar ist, was Differenz jeweils subjektiv bedeutet und auf welche Weise diese zu einer Behinderung und Beeinträchtigung in Bezug auf das eigene Handeln, die eigene Identität und die eigene biographische Entwicklung wird (vgl. von Schwänenflügel 2015).

Im Folgenden werden der Forschungsstand zu (schulischen und sozialen) Aufstiegen und zur biographischen Relevanz von exklusiven, nicht/privilegierten Bildungsorten dargestellt. Anschließend werden die zwei Forschungsprojekte, aus denen die miteinander zu vergleichenden biographischen Fallanalysen stammen, in ihrem methodischen Vorgehen und ihren

2 Damit wird nicht die Relevanz krisenhafter Erlebnisse in anderen Prozessstrukturen des Lebensablaufs (vgl. Schütze 1981) ausgeschlossen. Hier fokussieren wir allerdings solche Krisen, die im Rahmen des Ablaufmusters einer Verlaufskurve als dominante Prozessstruktur in der Biographie rekonstruiert werden.

theoretischen Bezügen knapp skizziert und die Fälle dargestellt. Es folgen die Fallkontrastierung, eine Zusammenfassung sowie Diskussion der Ergebnisse.

2 Relevante Forschung zu schulischen und sozialen Aufstiegen sowie zu exklusiven, nicht/privilegierten Bildungsorten

Die hier vorgestellten Fallanalysen bilden zwei soziale Aufsteigerinnen, deren Bildungsverläufe davon gekennzeichnet sind, dass sie einen höheren Schulabschluss – hier das Abitur – erreichen, als im Elternhaus vorhanden ist. Im ersten Fall ist der Schulkarriereverlauf auch durch einen Aufstieg von einem niedrigen Bildungsgang der Sekundarstufe I (Hauptschule) in die Sekundarstufe II gekennzeichnet, womit dieser schulformspezifische Aufstieg gleichzeitig einen sozialen Aufstieg bedeutet.

Solche sozialen Aufstiege durch (formale Schul-)Bildung werden aufgrund ihrer sozialstrukturellen Distanz als „soziale Langstreckenmobilität“ (Geißler 2014: 315) oder auch „Extremaufstiege“ (El-Mafaalani 2014: 9) beschrieben. Bereits bei Parsons wurden soziale Aufsteiger*innen in Hinblick auf die soziale Reproduktionslogik als „crosspressured‘ group“ (Parsons 1968: 163) markiert, die aktuell vor dem Hintergrund wachsender sozialer und Bildungsungleichheit zunehmend unwahrscheinlich ist (vgl. Liegemann 2007; Pollak 2010: 29; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018).

Aufsteigende Schulkarrieren kommen in den deutschen Schulsystemen deutlich seltener vor als schulformspezifische Abstiege (Liegemann 2007; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018) und sind immer noch wenig in Bezug auf die Bildungs- und Sozialisationsprozesse in diesen Karrieren untersucht worden (vgl. Thiersch et al. 2020: 6). Da diese Verläufe nicht als eine soziale Reproduktion des Herkunftsmilieus und als ein Durchlaufen einer Normal(schul)laufbahn (vgl. Kohli 1985: 3) gedeutet werden können, sind diese individualisiert zu vollziehen und müssen durch den Wechsel von ungleichen Statuspositionen von einem prestigearmen zu einem prestigeträchtigen Bildungsgang – mit einem erhöhten Risiko des Erlebens von Ausschluss, Nichtzugehörigkeit und individualisierenden, negativen Zuschreibungen –individuell gedeutet und bearbeitet werden (vgl. Thiersch et al. 2020: 6).

Für einen erfolgreichen Aufstieg bedarf es nach El-Mafaalani (2014) enormer Veränderungs- und Anpassungsleistungen sowie der Ausbildung einer Trennungskompetenz und Fähigkeit, die divergierenden, sozioökonomisch milieuspezifischen (und/oder auch migrationspezifischen) Er-

fahrungsräume gewinnbringend in einen sinnvollen Deutungszusammenhang zu synthetisieren. Damit wird die Relevanz der individuellen Bearbeitung sozio-ökonomisch bedingter Differenzerfahrungen und deren Überwindung betont. Allerdings fehlt in der Forschung zu Bildungs- und sozialen Aufstiegen die systematische Berücksichtigung der Relevanz des Bildungsortes Schule.

Quantitative Studien verweisen auf sogenannte Kompositionseffekte, die einen Einfluss auf die Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung der Lernenden haben (vgl. Baumert et al. 2006). Die leistungsbezogene und damit einhergehende soziale Homogenisierung von Lerngruppen trägt in mehrfacher Weise zu einer Benachteiligung der Schüler*innen prestigearmer Schulen bei: Neben einer Reduzierung der Lerninhalte führt die soziale Homogenisierung in schulischen anforderungsbezogenen niedrigen, prestigearmen Bildungsgängen (wie Haupt- oder Förderschulen) zu einem ungünstigen Lernklima und geringen Netzwerkressourcen (vgl. Solga/Wagner 2010), die eine anregungsarme Lernumwelt (vgl. Wocken 2007) bilden. Demgegenüber arbeiten Gymnasien unter besonders günstigen – privilegierten – Ausgangslagen (vgl. Maaz et al. 2009; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). In Bezug auf die soziale Milieuzugehörigkeit und den Besuch eines nicht privilegierten schulischen Bildungsortes wirken Zuschreibungen wie „bildungsfern“ und „schulisch desinteressiert“ auf die betroffenen Schüler*innen und ihre Familien, die, wie qualitative Untersuchungen zeigen, im Rahmen von Marginalisierungs- und Stigmatisierungsprozessen wirken und sich als negative, belastende Fremdzuschreibungen in das Selbstbild der betroffenen Schüler*innen einschreiben (vgl. Pfahl 2011; Wellgraf 2012; Niemann 2015; Schneider 2018, 2020). Im Zusammenhang mit diesen Zuschreibungen werden gesellschaftliche wie auch – und diese sind besonders kritisch zu sehen – pädagogische und (erziehungs-)wissenschaftliche Normalitätsvorstellungen und deren ungleichheitsreproduzierende Wirkmächtigkeit sichtbar, indem sie in einer unreflektierten Weise subsumtionslogisch zur Charakterisierung eines Milieus dienen und gleichzeitig gesellschaftliche ungleichheitsverfestigende Perspektiven auf dieses Milieu prägen (vgl. Wieszorek/Puhlmann 2013: 198).

Bezüglich der Anforderungen und Positionierungen von Aufsteiger*innen in privilegierten Bildungseinrichtungen wie exklusiven Gymnasien, Internatsschulen oder auch Elite(hoch-)schulen ist dagegen wenig bekannt. Die Studie von Reay, Crozier und Clayton (2009) zu Studierenden mit einem Working-Class-Hintergrund in britischen Eliteuniversitäten verweist ähnlich wie die oben genannten Studien auf die Fähigkeit, Ambivalenzen zwischen den Milieus auszubalancieren und tragfähige soziale Beziehungen zu den Angehörigen des Ankunftsmilieus aufzubauen, die sie gewissermaßen adoptieren (vgl. El-Mafaalani 2014; Kupfer 2015).

Demnach ist davon auszugehen, dass sich in den unterschiedlichen Bildungsgängen Schüler*innen mit (familial, sozial und bildungsgangbezogen) sehr unterschiedlichen Problembelastungen und Differenzerfahrungen befinden. Des Weiteren lässt sich festhalten, dass Aufstiege mit komplexen Transformationsanforderungen einhergehen, die durch Differenzverhältnisse und entsprechend erhöhte habituelle Herausforderungen gekennzeichnet sind. Die hier untersuchten Fälle stehen damit vor einer doppelten Transformationsanforderung: die Distanzierung vom „alten“, zum einen familial-sozialen und zum anderen schulischen Herkunftsmilieu sowie die Anpassung an das jeweils ‚neue‘ Milieu. Dabei fordert die Zugehörigkeit zu einem exklusiven, im Sinne eines stigmatisierten, nicht privilegierten wie auch eines elitären, privilegierten Bildungskontextes, den betroffenen Schüler*innen in besonderer Weise identitätsbezogene Positionierungs- und Deutungsleistungen ab. Im Zusammenhang mit Differenzbearbeitung und verschiedenen exklusiven Schulkontexten werden Erfahrungen von Marginalisierung, Stigmatisierung und Privilegierung sowie Exklusion und Exklusivität relevant, und es ist davon auszugehen, dass „die organisationalen wie personellen Spezifika der Schule mit der biographischen Struktur der Akteur*innen amalgamieren“ (Deppe 2020, S. 13).

3 Vergleichende biographische Fallanalysen aus zwei Forschungsprojekten

Die hier miteinander zu vergleichenden biographischen Fallanalysen stammen aus zwei unterschiedlichen Forschungsprojekten, deren theoretische und methodische Rahmen zunächst skizziert werden, woran sich die fallanalytischen Skizzen anschließen. In einem sekundäranalytischen Zugang wurden aus den Samples der beiden Forschungsprojekte zwei Fälle ausgewählt, in deren Biographien sich eine soziale Aufstiegskarriere präsentiert und die in Bezug auf die dominante Prozessstruktur einer biographischen Wandlung eine große Ähnlichkeit aufweisen. Dabei handelt es sich um die Biographien von zwei Aufsteigerinnen, in denen die Auseinandersetzung mit schulstrukturell- und schulmilieubedingten Differenzerfahrungen sowie (schulbezogenen) Fremdzuschreibungen besonders deutlich zutage treten.

Der im Folgenden vorgestellte erste Fall „Sunay“ stammt aus der schülerbiographischen Längsschnittstudie „Von der Hauptschule in die Sekundarstufe II“ von Edina Schneider (2018). Entlang des biographietheoretischen Ansatzes (vgl. Schütze 2005) wurden autobiographisch-narrative Interviews mit Hauptschüler*innen aus Bayern, Nordrhein-Westfalen und Berlin durchgeführt, die zum Interviewzeitpunkt vor dem Erwerb des mittleren Schulabschlusses am Ende der zehnten Klasse an der Hauptschule waren, mit dem

Ziel, anschließend in die Sekundarstufe II einer Gesamtschule, eines Berufskollegs oder Gymnasiums überzugehen, um das Abitur zu erwerben. Zweieinhalb Jahre nach den Erstinterviews, als die nun ehemaligen Hauptschüler*innen im zweiten Halbjahr der zwölften Klasse waren, wurde ein zweites narratives Interview mit den Schüler*innen geführt. Die Auswertung erfolgte entlang des narrationsstrukturellen Verfahrens (vgl. ebd.).

In der DFG-Studie „Biografische Verläufe und Berufskarrieren von Absolventinnen und Absolventen exklusiver Internatsgymnasien in Deutschland“ von Ulrike Deppe, aus dem der zweite Fall stammt, werden die Biographien und Berufskarrieren von Absolvent*innen ausgewählter reformpädagogischer Internatsschulen und Hochbegabteninternatsgymnasien analysiert. Die Studie bezieht sich wie die erste Studie auf den biographietheoretischen Ansatz nach Schütze und rekonstruiert vergleichend die Prozessstrukturen des Lebensablaufs (vgl. ebd.). Zugleich werden durch die Anwendung der Dokumentarischen Methode (vgl. Nohl 2017) auch die Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte und damit der Orientierungsrahmen der Absolvent*innen rekonstruiert (vgl. Deppe 2019). In dem Sample befinden sich auch vier Aufsteiger*innen, die sowohl staatliche als auch private Internatschulen besuchten. An den staatlichen Schulen spielen nicht nur IQ-Tests und Leistungsüberprüfungen eine Rolle, sondern auch soziale Verfahren, in denen die mögliche Passung der Anwärter*innen zur Schule und zum Internatsleben überprüft wird.

Bei der vergleichenden Fallanalyse sind wir wie folgt vorgegangen: In einem ersten Schritt haben wir zunächst die Erfahrungen von Differenz im Verlaufe des Aufwachsens im Kontext der Familie untersucht und inwieweit diese mit biographischen Krisensituationen einhergehen. In einem zweiten Schritt wurden dann die Differenzenerfahrungen herausgearbeitet, die die Aufsteigerinnen in den Schulkontexten machen, denen sie zugeteilt worden sind und die sie selbstbestimmt und eigenaktiv gesucht haben. Die fallweise herausgearbeiteten Differenzenerfahrungen und biographischen Krisenkonstellationen sowie deren Bearbeitung wurden anschließend miteinander verglichen.

4 Fallanalysen

4.1 Der Fall Sunay Adivar

Sunay Adivar gehört zu einer in der dritten Generation in Deutschland lebenden türkischstämmigen, muslimischen Familie. In der religiös definierten Funktion der Reproduktion der islamischen Familie und ihrer patriarchalen Sozialordnung inmitten der säkularen und modernen deutschen Mehrheitsgesellschaft wird an Sunay als ältester Tochter der familiale Lebensentwurf

einer arrangierten Ehe gerichtet, in dem akademische Bildung nur wenig Bedeutung hat. Des Weiteren spielt in der Familie, deren sozialer Status niedrig ist, die deutsche Sprache keine große Rolle. Auf prozessanalytischer Ebene zeigen sich weitere familiäre Restriktionen: In Sunays Kindheit verlässt der Vater die Familie, der Großvater begeht Selbstmord, woraufhin die Mutter in eine anhaltende Depression fällt. Seitdem übernimmt Sunay quasi elterliche Aufgaben und die Verantwortung gegenüber ihren jüngeren Geschwistern.

Die anfängliche Schulkarriere und der Übergang in die Sekundarstufe I machen die Relevanz des familialen Milieus sehr deutlich. Obgleich Sunays Grundschulleistungen einen Übergang auf die Real- oder Gesamtschule möglich machen, wird Sunay aber aufgrund des ungünstigen Zusammenspiels zwischen ihrer Mutter und ihrer Grundschullehrerin der Hauptschule zugewiesen, was sie als massive Ungerechtigkeit und Deplatzierung erlebt:

war ja halt ebn, nich so b- nich so begeistert, dass ich auf die hauptschule sollte weil ich (deutlich) bessere zeugnisse hatte und da warn deutlich alle viel schlechtere als ich und die ging auf die gesamtschule realschule und so (I.1: 179), und meine mutter [...] wollte sie schon dass ich mit . heirate mit achtzehn [...] und da hat meine mutter vorgeschlagtn das ich auf die hauptschule gehen sollte, und die lehrerin hat dazu dann . war auch einverstanden . [...] so kam ich dann da, auf die hauptschule . . obwohl ich das nich verstanden hab (I.1: 201).

Über diese erfahrene Fremdbestimmung hinaus sind mit der Zuteilung zu diesem leistungsanspruchsniedrigen Bildungsgang Stigmatisierungserfahrungen verbunden, die das Selbstbild der Schülerin belasten und bei ihr Scham erzeugen: „*hauptschule (...) hat nisch ein schön ruf so sag ich (..) man kommt sich dumm vor und hauptschüler werden ja sch- ständisch so schlecht gamacht*“ (I.1: 113). Die erfahrene Deplatzierung und Stigmatisierung konstituieren sich zusammen mit dem biographisch destabilisierenden Prozess in der Familie sowie der (sekundär) erlittenen Verlaufskurvendramatik der hilfebedürftigen Mutter zu einer ersten biographischen Krisensituation, die in ihrer Bearbeitung in Sunays Biographie zu einem Wandlungsprozess führt (vgl. Schneider 2018: 99ff.). Paradoxerweise wird die zerbrochene Familie neben all den Belastungen und Restriktionen gleichzeitig zu einem Möglichkeitsraum für Individualisierungs- und Transformationsprozesse sowie für selbstbestimmtes Handeln. Denn an die Stelle der fehlenden patriarchalen Vaterfigur tritt keine stellvertretende Person und auch die Mutter kann ihre Tochter aufgrund der eigenen Hilfebedürftigkeit nicht langfristig reglementieren, sondern wird durch ihr Erleiden zu einem Gegenbild, von dem sich Sunay massiv distanziert: „*ich bin . direkt das Gegenteil von meiner mutter*“ (I.1:117). Im Gegenentwurf zu ihrer leidend-passiven Mutter entwickelt Sunay ein ambitioniertes Bildungs- und Aufstiegschema, von der Hauptschule in die Oberstufe aufzusteigen, um das Abitur zu erwerben, und ver-

sucht auf diese Weise, den familialen und schulbezogenen „Fallstricken“ zu entkommen.

Es entwickelt sich nun allerdings ein schwieriger Widerspruch in ihrer Identität zwischen dem Selbstbild einer handlungs- und leistungsfähigen, selbstbestimmten und bildungsorientierten Schülerin auf der einen Seite und den normativen Erwartungen der bildungsrestriktiven Familie und dem gesellschaftlichen Bild der versagenden, bildungsdesinteressierten Hauptschülerin auf der anderen Seite. Die Erfahrung der Nichtpassung schichtet sich erneut als Verlaufskurvenpotenzial zu einer zweiten Krisensituation auf. In einer Außenseiterposition in der Hauptschulklientel der neunten Klasse, in der sie sich – sehr leistungs- und aufstiegsorientiert – von eher schuloppositiven und wenig leistungsorientierten Peers umgeben sieht, kommt es zu einem Motivationsverlust ihrerseits, der ihren Entwurf des Aufstiegs in die Sekundarstufe II massiv gefährdet: *„ich hatte keine lust mehr aufs lern (...) weil keiner was gelernt, keiner was gemacht hat“* (I.1: 355). Auf Anraten ihrer Lehrerin wechselt Sunay auf eine andere Hauptschule, an der günstigere Lernbedingungen bestünden. Entscheidend für die Umsetzung des Aufstiegschemas ist Sunays Partizipation an der Manga- und Cosplayszene³, was sie eigentheoretisch als ihre *„größte veränderung“* markiert (I.1: 110). Dort stößt sie auf bildungs- und leistungsorientierte Peers, die das Abitur anstreben oder bereits studieren und zu einem identitätsrelevanten, orientierungswirksamen Substitut der in der Familie und Hauptschule fehlenden bildungsbiographischen Berater werden. Gleichzeitig versucht sie sich im Rahmen der biographischen Krisenbearbeitung konsequent von ihrer muslimisch-traditionalistischen Familie und den (insbesondere türkischen) Mitschüler*innen an der Hauptschule abzugrenzen, was sich entlang neuer Differenzsetzungen u.a. in ihrer distanzierten Haltung gegenüber ihrer türkischen Herkunft dokumentiert: *„ich bin nich so stolz auf meine [türkische] nationalität“* (I.1: 274) oder wenn sie beschreibt, dass *„ähm meine [türkische] muttersprache kann ich nich mehr so gut weil ich immer nur deutsch rede und nur deutsche freunde hab“* (I.1: 25). Auf diese Weise kann sie ihr positives Selbstbild stabilisieren und ihre Handlungsfähigkeit wahren in der Konsequenz einer Konsolidierung ihres Aufstiegsentwurfs.

Sunay schafft den Übergang in die Sekundarstufe II, der sich allerdings als fallenartige Konstellation erweist: Durch die (1) Erfahrungen schulischen Versagens aufgrund massiver schulformbedingter anforderungsdifferenter Wissensrückstände, (2) Erfahrung der Degradierung von der ehemals leistungsstärksten zu einer der leistungsschwächsten Schüler*innen, (3) biographischen Kosten der massiven Reduzierung ihres Peerengagements, da die Schule ihr Leben zu vereinnahmen droht (*„die schule nimmt einen alles weg“* I.2: 126) und (4) erneuter Stigmatisierungserfahrungen, wenn sie von einem

3 Cosplay ist eine japanische Verkleidungspraxis, bei der Figuren aus der Manga- und Animeszene nachgestellt werden.

Teil der Oberstufenschüler*innen und -lehrer*innen signalisiert bekommt, als ehemalige Hauptschülerin am neuen Bildungsort deplatziert zu sein, kommt es zu einem dritten Krisenerlebnis in Sunays Biographie. Eine intensiviertere Zuwendung zu der selbst gesuchten Manga-Peergroup greift erneut als Krisenbearbeitungsstrategie. In dieser Peerszene kann sie ihr Selbstbewusstsein und ihre Identität stärken, sodass sie sich im Sinne eines „Stigmatisierungsmanagements“ (Goffmann 1967: 123) unabhängig von den Beurteilungen der neuen Mitschüler*innen und Lehrpersonen der Sekundarstufe II machen kann, erneut Handlungsfähigkeit erlangt und eine gewisse Unabhängigkeit vom schulischen Kontext schafft.

4.2 *Der Fall Ines Berger*

Ines Berger ist Absolventin eines Hochbegabteninternatsschuliums, das Intelligenztests und Eignungsprüfungen als Eingangsvoraussetzungen hat. Sie stammt aus einer ostdeutschen Arbeiterfamilie ohne höhere Bildungsabschlüsse. Ines hat zwei Geschwister, einen älteren Bruder und eine jüngere Schwester, die später auch die Internatsschule besucht hat. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sie sich in ihrer Ausbildung zur Fachärztin und in der Elternzeit mit ihrem dritten Kind. Ihre Eltern ließen sich kurz nach ihrer Geburt in einer dörflichen Region nieder. Ines erhält eine Gymnasialempfehlung am Ende der Grundschulzeit, die von den Eltern auch berücksichtigt wird, allerdings muss sie das am leichtesten selbstständig zu erreichende Gymnasium besuchen und nicht die Schule, die sie sich gewünscht hatte, die jedoch weiter entfernt liegt. Im dörflichen Umfeld findet sie keinen Anschluss und erfährt auch am Gymnasium Langeweile und Isolation. Ihre Eltern charakterisiert sie dahingehend als wenig unterstützend und den Vater als desinteressiert:

also meine Mutter hat schon immer sehr lange gearbeitet @ äh das is keine von den Müttern die ein- also (.) d-d- klar hat die mal was mit uns unternomm oder so aber unter der Woche irgendwie mal regelmäßig zum (.) Musikunterricht oder irgendwo hinbring war nich; ja, und ähm (.) mein Vater hatte da auch kein besonderes Interesse und der hatte zwar relativ pünktlich Feierabend aber der hat dann irgendwie im Garten weitergewurschelt oder so der wollte ehr immer so von uns Kindern nich gestört werden so ungefähr (I: 85-91)

Die dörfliche Lage und die Tatsache, dass der Großteil der von der Grundschule abgehenden Schüler*innen in die Realschule wechselt, verstärken das Verlaufskurvenpotenzial, indem Ines sich in einer „Falle“ gefangen sieht, aus der sie dann eigenaktiv nach Auswegen sucht. Ines erlebt sich als wenig anschlussfähig an die Praktiken und den Umgang der „*Dorffjugend*“ (I: 103), grenzt sich zugleich aber auch davon ab. In der achten Klasse wird sie über einen Zeitungsartikel über eine neu im Bundesland gegründete Internatsschu-

le für Hochbegabte aufmerksam. Da die Aufnahme regulär zur siebten und zur zehnten Klasse erfolgt und ihre Eltern weder interessiert sind an ihren Bestrebungen noch über das Wissen verfügen, dass ein Quereinstieg auch zu anderen Zeitpunkten möglich gewesen wäre, wartet Ines bis zur 9. Klasse mit ihrer Bewerbung.

nen Artikel über [Internatsschule 4] aufgetaucht ist dass es geplant is das zu eröffnen //Iw: hm-hm// und äh meiner Erinnerung nach hab ich den irgendwie jahrelang aufgehoben (I: 113-115)

Sie wird aufgenommen und wechselt in die zehnte Klasse des Internatsgymnasiums. In der Abiturstufe erlebt Ines allerdings einen Widerspruch in den Anforderungen der Internatsschule zwischen der Entfaltung der eigenen Interessen, der Nutzung schulischer Angebote und der Qualifizierung, den sie nur zum Teil ausbalancieren kann. In der Folge verfehlt sie den notwendigen Abiturschnitt für ein Medizinstudium, womit ihr berufsbiographischer Entwurf, Ärztin zu werden, bedroht wird. Schließlich kann sie sich aber in einem Auswahlgespräch mit Hochschuldozent*innen und praktizierenden Mediziner*innen über ihre Schulherkunft profilieren und sichert sich auf diese Weise einen Studienplatz.

die sagten dann als erstes zeigen sie doch mal ihr Abiturzeugnis, (.) hab ich das rausgeholt ham se draufgeguckt ham se gesagt whoo? (.) [Internatsschule 4] da sind Sie ja die Elite. und dann warn wir schon ähm quasi mittendrin im Gespräch (I: 596-600)

Die im Auswahlgespräch durch medizinische Expert*innen erfahrene Zuschreibung, zur „Elite“ zu gehören, sichert ihr nicht nur den Studienplatz, sondern sie wird während des Studiums in eine Gesellschaft Hochbegabter aufgenommen. Über diese Mitgliedschaft konsolidiert Ines das Selbstbild, ein auserwählter Teil einer exklusiven Gemeinschaft zu sein, das für sie zu einer nachhaltigen Bearbeitungsressource für beeinträchtigende Differenzenerfahrungen wird. Denn auch im Medizinstudium erlebt sie mehrfach Erfahrungen habitueller Fremdheit und des Scheiterns, die sie mit der internalisierten sozialen Identität, hochbegabt zu sein, bewältigt und mit den während der Internatsschulzeit habitualisierten Grundüberzeugungen eines berechtigten Anspruchs an akademischer Bildungsteilhabe und der Vorstellung eigener natürlicher Begabung aushält.

Gleichzeitig finden sich Distinktionen bei Ines gegenüber ihrer Herkunftsfamilie, insbesondere wenn sie sich von den handwerklichen Tätigkeiten des Vaters („*im Garten weitergewurschtelt*“, I: 90), der Arbeitswelt der Mutter („*hat schon immer sehr lange gearbeitet @**“, I: 85-86) oder vom Bruder, der keine höhere Bildungslaufbahn eingeschlagen hat, abgrenzt („*ich denke nicht dass er im klassischen Sinne dumm is @**“, I: 60). Eine Distanzierung von den Eltern über diese distinktive Haltung hinaus wird für Ines während des Studiums und auch später, wenn sie als Ärztin berufstätig ist, nicht relevant. Vielmehr bilden die Eltern im Zusammenhang mit den eigenen

Kindern, die sie später hat, eine wichtige Unterstützungsressource für die Vereinbarkeit zwischen Familie und Studium bzw. Beruf.

5 Kontrastierung

Die aus den Fallrekonstruktionen gewonnenen Ergebnisse werden nun miteinander im Sinne der bereits in Abschnitt 2 beschriebenen doppelten Transformationsanforderung, also der Distanzierung vom „alten“ familial-sozialen und schulischen Herkunftsmilieu und der Anpassung an das jeweils ‚neue‘ Milieu, verglichen.

5.1 *Differenzerfahrungen und Verlaufskurvenbearbeitung im familialen Kontext*

Ein Blick auf die familialen Konstellationen lässt trotz der nur im Fall Sunay gegebenen migrationsbedingten ethnisch-kulturellen Differenzerfahrungen folgende Gemeinsamkeiten zwischen den Fällen erkennen: Beide stammen aus Familien mit einem geringen sozialen Berufsstatus und niedrigen Bildungsaspirationen der Eltern. Die in diesem Zusammenhang relevant werdenden Differenzerfahrungen gehen mit einer marginalisierten Lebenssituation einher: Sunay Adivars muslimisch-traditionalistische, in der türkisch-stämmigen Community stark zurückgezogen lebende Familie und Ines Bergers im dörflich-strukturschwachen Umfeld lebende Familie. Damit entfaltet sich ein familiales Verlaufskurvenpotenzial. Während für Sunay zu jeder Zeit die Verstrickung in die Verlaufskurvendramatik ihrer alleinerziehenden, an Depressionen leidenden Mutter innerhalb der geschlechtsstereotypisierenden, türkisch-traditionalistisch marginalisiert lebenden Familie droht, führt für Ines das Aufwachsen in einem dörflichen, strukturschwachen Umfeld zu einer Verlaufskurve von sozialer Vereinsamung und bildungskultureller Isolation. In beiden Fällen treten die Eltern als ‚Bremsen‘ der bildungsbiographischen Entwicklung ihrer Kinder auf, indem sie gegen die Bildungschancen ihrer Kinder opponieren (vgl. Nittel 1992: 365; Schneider 2018: 238). So bleibt am Ende der Grundschulzeit für Ines aufgrund der fehlenden elterlichen Erlaubnis zunächst der Besuch eines aus ihrer Perspektive anforderungsbezogen passförmigen, exklusiven Gymnasiums verwehrt, während Sunay gegen ihren Willen durch das Zusammenspiel der chronisch kranken Mutter und einer nicht an den Bildungschancen der Schülerin orientierten Grundschullehrerin auf die Hauptschule übergeht. Das familiale Verlaufskurvenpotenzial schichtet sich in beiden Fällen zu einer biographisch krisenhaften Konstellation auf und stellt ein erstes Kontrastierungskriterium dar. Die

Erfahrung von massiver Fremdbestimmung und schul- bzw. leistungsbezogener Nichtpassung in dieser Krise führen bei den Schülerinnen zur Reflexion des Zustandekommens der eigenen Situation und deren Auswirkungen auf das bisherige, gegenwärtige und zukünftige Leben. Im Rahmen der Bearbeitung bilden Sunay und Ines den handlungsschematischen Entwurf des Aufstiegs aus, bei dem sie aufgrund der Erleidenserfahrung in der Situation nicht resignieren, sondern sich an diesen Perspektiven (z.B. bei Ines das jahrelange Aufheben des Zeitungsartikels) festhalten und diese langfristig umsetzen. Der im ersten Gang schulbezogene und implizit sich daraus im zweiten Gang ergebende soziale Aufstieg stellt den handlungsschematischen Bearbeitungs- und Kontrollversuch einer Krise dar und den Ausstiegsversuch aus dem Verlaufskurvenprozess. Die Umsetzung und Gestaltung dieses Aufstiegsentwurfs verlangt den Betroffenen in besonderer Weise Transformationsleistung ab. An dieser Stelle der Krisenbearbeitung werden nun erneut Differenzverhältnisse relevant. Diese dokumentieren sich bei Sunay in der Abgrenzung von und Deidentifikation mit ihrer türkisch-muslimischen Herkunft und der sozial prestigearmen, wenig bildungsambitionierten Familie. Bei Ines besteht die Leistung im Verlassen der Herkunftsfamilie, des dörflichen Kontexts zugunsten eines neuen Bildungsorts außerhalb der Familie in einem völlig neuen Umfeld der Hochbegabteninternatsschule. Gleichzeitig werden von den Schülerinnen neue identitätsrelevante Bezüge in Form einer Hinwendung und Vergemeinschaftung mit bildungsorientierten Peers ausgebildet, die von deutlichen Formen der Differenzsetzung und Distinktion in Bezug auf die familiäre Herkunft begleitet sind: z.B. in der Form einer totalen Negation des türkisch-muslimischen sozialen Herkunftsmilieus und der eigenen leidenden Mutter im Fall Sunay und bei Ines als distinguierende Haltung gegenüber dem eigenen handwerklich arbeitenden Vater und seiner Ausrichtung am Praktischen und Notwendigen.

5.2 Schul- und statusbezogene Differenzenerfahrungen im Rahmen exklusiver Bildungsorte

Neben diesen ähnlichen Differenzenerfahrungen und Formen der Bearbeitung von Differenz und Krise verlaufen die Schulkarrieren der Schülerinnen, trotz des in beiden Fällen sich präsentierenden sozialen und schulformspezifischen Aufstiegs, sehr different: Beide bewältigen den Aufstieg über exklusive Bildungsorte, die allerdings in Bezug auf Ressourcenausstattung und Renommee diametral zueinander liegen und damit einen maximalen Kontrast bilden. Während Sunay den Aufstieg über den stigmatisierten, nicht privilegierten Bildungsort Hauptschule bewältigen muss, verläuft der Aufstieg im Fall Ines im Kontext eines privilegierten Internatsgymnasiums. Damit werden schulbezogene Differenzenerfahrungen relevant, die eine Behinderung und Ermögli-

chung akademischer Teilhabe bedeuten. So kann Ines die individualisierte Zuschreibung der Hochbegabung durch den Besuch der privilegierten Schule für den weiteren Verlauf ihrer Bildungskarriere an den entscheidenden Gelenkstellen wie der Aufnahme in das Medizinstudium und in den Verein für Hochbegabte als ‚Trumpf‘ ausspielen. Demgegenüber wirkt in Sunays Fall der Besuch der Hauptschule in mehrfacher Weise wie eine ‚Hypothek‘ auf den Aufstiegsprozess: Im Kontext der Hauptschule entstehen der Schülerin erstens aufgrund reduzierter Curricula nicht nur erhebliche Wissensnachteile, die einen nahtlosen Übergang in die Sekundarstufe II verunmöglichen. Zweitens führt die mit dem Hauptschulbesuch einhergehende Stigmatisierung und Diskriminierung zur Beeinträchtigung ihrer Identität (vgl. Goffmann 1967). Drittens wird die schulische Bewährungssituation im selbst mühevoll erarbeiteten privilegierten Sekundarstufe-II-Kontext, in dem sie angekommen ist, durch den Status der Ex-Hauptschülerin durch ein Fortlaufen des Stigmatisierungsprozesses zusätzlich beeinträchtigt. Während es bei Ines die individuelle Deutung und Bearbeitung des exzellenten und distinktiven Modus einer Hochbegabteineinrichtung ist, die sie positiv für ihr Selbstbild und ihre Aufstiegsbestrebungen nutzen kann, werden im Fall Sunay die Aufstiegs- und Selbstständigkeitsbestrebungen durch die Stigmatisierung und negative Klassifizierung in der Folge des Besuchs eines prestigearmen Bildungsortes massiv behindert. Der mühevoll selbst erarbeitete Aufstieg in die Sekundarstufe II stellt für Sunay ein ambivalentes Institutionenverhältnis und die Differenzenerfahrung in Form einer erneuten Nichtpassung dar, wenn sie sich im für die eigenen Aufstiegsbestrebungen notwendigen und privilegierten Oberstufenschulkontext als versagende Ex-Hauptschülerin erlebt. Demgegenüber erfüllt der selbst gesuchte, exklusive und privilegierte Schulkontext im Fall Ines eine positive identitätsstiftende Funktion und wird als Passung erlebt. Die Konstruktion der individuellen Hochbegabung im Zusammenhang mit der Zugehörigkeit zu einer exklusiven privilegierten Schule im Fall Ines steht im maximalen Kontrast zur Wirkmächtigkeit der fremdzugeschriebenen Bildungsferne und fehlenden Begabung im Fall Sunay im Zuge des Besuchs eines stigmatisierten, nicht privilegierten Bildungsortes.

6 Zusammenfassung und Diskussion der Befunde

In den hier untersuchten Biographien schulisch und sozial aufsteigender Schülerinnen fallen die folgenden vier Aspekte besonders auf: Die biographieanalytischen Rekonstruktionen zeigen *erstens*, dass sich soziale Aufsteigerinnen in besonderer Weise für die Untersuchung von Bearbeitungs- und Gestaltungsprozessen von Differenzverhältnissen eignen, da durch die sozialstrukturell zurückzulegende Distanz eine „Langstreckenmobilität“ unter ma-

ximalen milieubezogenen Differenzverfahren zutage tritt (vgl. Soremski 2019; Reuter et al. 2020), wie sie in sogenannten erwartungsgemäßen Bildungskarrieren (vgl. Parsons 1986: 163; aktuell Bellenberg 2020; Winkler 2020) empirisch eher selten zu finden sind. Mit dem sozialen und schulischen Aufstieg ist in Bezug auf das familiäre Herkunfts- und auch schulische Anknüpfungsmilieu ein massives habituelles ‚Gap‘ zu beachten, die Aufsteiger*innen bearbeiten müssen (vgl. z.B. Eribon 2016; Rieger-Ladich/Grabau 2018).

Dabei wird *zweitens* die Relevanz der Schule als Differenzen konstruierende und fördernde oder auch vermindernde Sozialisationsinstanz besonders deutlich. Die Bedeutung von Differenzkonstruktion im Kontext von Schule wurde bereits in der praxeologischen differenzbezogenen Unterrichtsforschung empirisch fundiert (vgl. u.a. Rabenstein et al. 2013; Sturm/Wagner-Willi 2015), wird hier nun aber biographietheoretisch mit dem Erkenntnisgewinn einer identitäts-, bildungs- und sozialisationsbezogenen Relevanz beschrieben. Mit der biographieanalytischen Position der retrospektiven Erschließung sozialer und biographischer Prozesse geraten nicht nur Entstehungs- und Verlaufsprozesse sozialer Aufstiegskarrieren in den Blick, sondern auch die „soziale Logik und Spezifik der jeweiligen gesellschaftlichen Kontexte“ (Ricken/Wittpoth 2017: 246), hier nicht/privilegierter Bildungsorte. Der Fallvergleich verweist im Ergebnis auf die unterschiedliche Wirkmächtigkeit hegemonialer Diskurse und gesellschaftlicher Normierungsprozesse (vgl. Wiezorek/Puhlmann 2013) zu und um schulische Bildungseinrichtungen sowie auf eine damit verbundenen Bearbeitung differenzbezogener, klassifizierender Anrufungen als Zugehörige eines nicht/privilegierten Bildungsortes.

Drittens lässt sich festhalten, dass im Zusammenhang mit Differenzverhältnissen bezogen auf das soziale, familiäre Herkunftsmilieu ein (bildungskulturell) ressourcenarmes Schulmilieu sowie eine marginalisierte Lebenssituation im Rahmen einer ethnisch-kulturellen Rückzugsposition (wie im Fall Sunay sowie in „Marginal Man“ von Park (1964) oder eines isolierten Landlebens wie im Fall Ines) Erfahrungen von Behinderung und Benachteiligung in der sozialen und akademischen Teilhabe gemacht werden, die in eine biographisch destabilisierende Krise münden können. Differenzverfahren von Behinderung und Beeinträchtigung in Bezug auf die eigene Identität und das eigene Handeln bilden ein Verlaufskurvenpotenzial und lassen sich auf diese Weise als *Kriseninduktor* beschreiben. Gleichzeitig werden aber im Zuge der Krisenbearbeitung auch neue Differenzverhältnisse gestaltet, die in distinguierender Weise positiv identitätsstiftend im Streben nach mehr Selbstbestimmung und Handlungsfähigkeit wirken. Die Differenzkonstruktion fungiert dann als *Krisenlöser*. Das gesellschaftliche Prestige einer einzelnen Schule oder einer gesamten Schulform können dabei als ‚Quelle‘ von Differenz(re-)konstruktion krisenverstärkend wie auch als Bearbeitungsressource krisenlö-

send wirken. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die biographische Funktion und Bedeutung unterschiedlicher nicht/privilegierter schulischer Bildungsorte sowie die Art und Weise, in der Differenzkonstruktionen, negative Kategorisierungen und responsabilisierende wie stigmatisierende Normalitätsvorstellungen sowie Fremdzuschreibungen bearbeitet, angeeignet oder negiert werden, immer von den Lebensverläufen, (familiären) Ressourcen und biographischen Erfahrungen abhängig sind.

Viertens lässt sich abschließend diskutieren, inwiefern der biographietheoretische Ansatz und das Konzept der Verlaufskurve einen geeigneten Zugang innerhalb der Diskussionen zu Differenz- und Krisenkonstruktionen und deren Bearbeitung darstellen. Die Möglichkeiten, die der biographietheoretische Ansatz für die Diskussion bereithält, liegen u.E. nicht nur in der stringenter Berücksichtigung und Darstellung der Subjektperspektive – hier der Schülerinnen – und deren Erfahrungen, sondern in der Anschlussfähigkeit des Konzepts an theoretische Ansätze wie das sozial konstruktivistische Verständnis von Differenz. Dabei verfügt das Konzept der Biographie über die Möglichkeit, die Prozesshaftigkeit von Differenzenerfahrungen in unterschiedlichen schulischen Milieukontexten (marginalisiert, stigmatisiert vs. renommiert, privilegiert) und Veränderungen über die Zeit und damit auch die Nachhaltigkeit von exklusiven, nicht/privilegierten Schulkontexten im Sinne von deren Wirkung auf die Selbstbildung und Identität über verschiedene Lebensphasen hinweg zu rekonstruieren (vgl. Apatzsch et al. 2006). Das Verlaufskurvenmodell gibt hierbei u.E. erste Aufschlüsse über diejenigen Prozesse und Momente, in denen die Schüler*innen im Zusammenhang mit Differenzkonstruktionen, normativen Vorstellungen und Fremdzuschreibungen eine Verwirrung in Bezug auf das eigene Selbstverständnis und eine Behinderung des eigenen Handelns und der eigenen sozialen und akademischen Teilhabe bis hin zur Handlungsunfähigkeit und Hilflosigkeit erleben oder besser erleiden. In jedem Fall werden mit dem Konzept der Verlaufskurve chaotische Zustände in sozialen Zusammenhängen der „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ (Berger/Luckmann 1996) nicht nur sichtbar, sondern sie können darüber hinaus rekonstruiert werden. Damit wird verstehbar, in welcher Weise Differenzkonstruktionen biographisch relevant sind.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Bielefeld: Bertelsmann.
- Alheit, Peter (2010): Identität oder „Biographizität“? In: Griese, Birgit (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Wiesbaden: VS, S. 219–249.

- Apitzsch, Ursula/Fischer, Wolfram/Koller, Hans-Christoph/Zinn, Jens (2006): Die Biographieforschung – kein Artefakt, sondern Bildungs- und Erinnerungspotential in der reflexiven Moderne. In: Bukow, Wolf-Dietrich/Ottersbach, Markus/Tuider, Elisabeth/Yildiz, Erol (Hrsg.): Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Individuelle Standortsicherung im globalisierten Alltag. Wiesbaden: VS, S. 37–62.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (2006): Schulstruktur und die Entstehung differentieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Dies. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Wiesbaden: VS, S. 95–188.
- Bellenberg, Gabriele (2020). Individuelle Bildungswege durch Auf-, Abstieg, Um- und Ausstiege im Schulsystem. Eine strukturelle und empirische Bestandsaufnahme. In: Thiersch, Sven/ Silkenbeumer/Mirja, Labede, Julia (Hrsg.): Individualisierte Übergänge. Wiesbaden: Springer VS, S. 19–34. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23167-5_2
- Berger, Peter/Luckmann, Thomas (1996): Die gesellschaftliche Konstruktion der sozialen Wirklichkeit. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deppe, Ulrike (2019): Identität und Habitus. Prozessanalytische und dokumentarische Perspektiven auf die Biografien von ehemaligen Internatsschülerinnen und -schülern. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 20(1), S. 73–89.
- Deppe, Ulrike (2020): Die Arbeit am Selbst. Eine systematische Betrachtung der theoretischen Positionen und empirischen Befunde zu Karrieren an herausgehobenen Bildungsorten und erwartungswidrigen Bildungsvläufen. In: Dies. (Hrsg.): Die Arbeit am Selbst. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–20.
- Deppe, Ulrike (2021): Biografische Verläufe von Absolvent*innen exklusiver Internatsgymnasien in Deutschland: Zwischen Selbstverwirklichung und familialem Auftrag. In: Zeitschrift für Pädagogik 67 (3), S. 392–409.
- El-Mafaalani, Aladin (2014): Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung. St. Augustin, Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.
- Eribon, Didier (2016). Rückkehr nach Reims. Berlin: Suhrkamp.
- Geißler, Rainer (2014): Die Sozialstruktur Deutschlands. Wiesbaden: Springer VS.
- Goffmann, Erving (1967): Stigma. Über die Techniken der Bewältigung beschädigter Identitäten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37 (1), S. 1–29.
- Kupfer, Antonia (2015): Educational Upward Mobility. Practices of Social Changes. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Liegemann, Anke Barbara (2007): Schulformwechsel. Perspektiven auf schulische Selektionsprozesse. Diss. Universität Duisburg-Essen.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Dies. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske+Budrich, S. 11–24.
- Maaz, Kai/Nagy, Gabriel/Jonkmann, Kathrin/Baumert, Jürgen (2009): Eliteschulen in Deutschland. Eine Analyse zur Existenz von Exzellenz und Elite in der gymnasial-

- alen Bildungslandschaft aus einer institutionellen Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2), S. 211–227.
- Niemann, Mareke (2015): Der ‚Abstieg‘ in die Hauptschule – vom Hauptschülerwerden zum Hauptschülersein. Wiesbaden: Springer VS.
- Nittel, Dieter (1992): Gymnasiale Schullaufbahnen und Identitätsentwicklung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–183.
- Parsons, Talcott (1968): Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt am Main: Europäische Verlags-Anstalt, S. 161–193.
- Park, Robert E. (1964): Cultural Conflict and the Marginal Man. In: Ders. (Hrsg.): Race and culture. Essays in the sociology of contemporary man. London: Free Press of Glencoe, S. 372–377.
- Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehindertendiskurs. Die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript.
- Pollak, Reinhard (2010): Kaum Bewegung, viel Ungleichheit. Eine Studie zu sozialem Auf- und Abstieg in Deutschland. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (5), S. 668–690.
- Reay, Diane/Crozier, Gill/Clayton, John (2009): ‘Strangers in Paradise’? Working-class Students in Elite Universities. In: Sociology 43(6), S. 1103–1121.
- Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Frerk (Hrsg.) (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Bielefeld: transcript.
- Ricken, Norbert/Wittpoth, Jürgen (2017): Sozialisation? Subjektivierung? In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hrsg.). Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 227–254.
- Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (2018): Didier Eribon: Porträt eines Bildungsaufsteigers. In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (6), S. 788–804.
- Schneider, Edina (2018): Von der Hauptschule in die Sekundarstufe II. Eine schülerbiografische Längsschnittstudie. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, Edina (2020): Der ‚lange Arm‘ eines kollektiven Verlaufskurvenprozesses von Stigmatisierung im Kontext schulischer Aufstiegskarrieren. In: Thiersch, Sven/ Silkenbeumer, Mirja/Labede, Julia (Hrsg.): Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem. Wiesbaden: Springer VS, S. 109–129.
- Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, Joachim/Pfeifenberger, Arno/Stosberg, Manfred (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, S. 67–156.

- Schütze, Fritz (2005): Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 6(2), S. 211–248.
- Schütze, Fritz (2006): Verlaufskurve des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.). Handbuch erziehungswissenschaftlicher Sozialforschung. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 205–238.
- Solga, Heike/Wagner, Sandra (2010): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS, S. 191–221.
- Soremski, Regina (2019): Bildung – Institution – Lebenswelt. Eine biografische Studie zu institutioneller und lebensweltlicher Bildung im Lebensverlauf von BildungsaufsteigerInnen. Opladen: Barbara Budrich.
- Strauss, Anselm/Glaser, Barney (1970): Anguish. The case history of a dying trajectory. Mill Valley, CA: The Sociology Press.
- Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (2015): Implizite Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schulform der Sekundarstufe – zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. In: Gender 7 (1), S. 64–78, <https://www.budrich-journals.de/index.php/gender/article/view/21910> [Zugriff: 5.4.2023].
- Sturm, Tanja (2016): Lehrbuch: Heterogenität in der Schule. München, Basel: Reinhard.
- Thiersch, Sven/Silkenbeumer, Mirja/Labede, Julia (2020): Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem. Wiesbaden: Springer VS.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS.
- Schwanenflügel, Larissa von (2015): Partizipationsbiographien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Wellgraf, Stefan (2012): Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld: transcript.
- Wiezorek, Christine/Pardo-Puhmann, Margaret (2013): Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit: Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätstsvorstellungen. In: Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Wiesbaden: Springer VS, S. 197–215.
- Winkler, Oliver (2020): Mehr Chancengleichheit durch mehr Durchlässigkeit? In: Thiersch, Sven/Silkenbeumer, Mirja/Labede, Julia (Hrsg.): Individualisierte Übergänge. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–59. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23167-5_3
- Wocken, Hans (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In: Demmer-Dieckmann, Irene/Textor, Annette (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 35-59.

V. Flucht – Migration – Rassismus und ihr Verhältnis zur Krise

Persistenz der Krise? Rassismus zwischen Krisenerfahrung und Krisenthematisierung

Merle Hinrichsen, Saskia Terstegen

1 Einleitung

Historisch betrachtet hat sich in der Moderne ein Verständnis von Krise herausgebildet, das diese als Ausnahmezustand auffasst (vgl. Mergel 2012). Sie steht damit einer Routine und unhinterfragten Selbstverständlichkeiten der Lebensführung gegenüber. Die Krise stellt so einerseits eine Irritation und Bedrohung des Bewährten und Gewohnten dar, andererseits eröffnet sie aber auch das Potenzial für Neues (vgl. Oevermann 2016). Sozialwissenschaftlich ist für die Erforschung der Krise dabei besonders anschlussfähig, dass diese sich in eine offene, ungewisse Zukunft hinein ereignet und häufig erst in der Retrospektive – z.B. über Narrationen – erfassbar wird (vgl. Balibar 1990: 261; Mergel 2012). In der Erziehungswissenschaft wird der Krise und ihrer Bearbeitung sowohl in Bezug auf Bildungsinstitutionen (z.B. rassismuskritische Bildungsarbeit und pädagogische Professionalisierung; vgl. Badawia et al. 2003; Scharathow/Leiprecht 2009; Füllekruss et al. 2022) als auch in Bezug auf biographische Lern- und Bildungsprozesse eine hohe Bedeutung zugemessen (vgl. z.B. Marotzki 1990; Koller 2012).

Individuelle wie gesellschaftliche Krisen lassen sich dabei übergeordnet als „Wahrnehmungsphänomene“ (Mergel 2012) begreifen. Dies verweist darauf, dass Krisen über normative Bewertungen von Ereignissen sozial und diskursiv hervorgebracht werden. Darüber hinaus steht die Krise in engem Zusammenhang mit der Kritik (s. auch Koselleck 1973; Bünger 2015) und damit mit der Thematisierung *von etwas als* Krise; wie aber Krisenthematisierung und Krisenerfahrung zusammenhängen, ist bisher wenig untersucht. In unserem Beitrag setzen wir an der Untersuchung dieses Zusammenhangs an, indem wir Rassismus als Krise aus einer biographie- und diskursanalytischen Perspektive beleuchten. Zentrale Fragestellung ist dabei, wie Rassismuserfahrungen und ihre Deutung mit der narrativen Konstruktion von Rassismus als gesellschaftliches Krisenphänomen verschränkt sind und welche Möglichkeiten für Widerstand sich daraus für Subjekte ergeben. Hierfür gehen wir wie folgt vor: Zunächst führen wir Rassismus als ein doppeltes Krisenphänomen ein (Abschnitt 2). Vor diesem Hintergrund beleuchten wir dann Funktion und Bedeutsamkeit biographischer Narrationen (Abschnitt 3).

Am Beispiel der Rekonstruktion von zwei biographischen Interviews mit jungen Frauen of Color, die sich in sozialen Medien gegen Rassismus zur Wehr setzen, wird die Verschränkung von Rassismuserfahrungen und deren Thematisierung empirisch expliziert (Abschnitt 4). Über einen Fallvergleich werden abschließend Erkenntnisse zu diesem Zusammenhang herausgestellt (Abschnitt 5) und in einem Fazit gebündelt (Abschnitt 6).

2 Rassismus als doppeltes Krisenphänomen: zwischen Krisenthematisierung und Krisenerfahrung

Rassismus lässt sich als Herrschaftsverhältnis beschreiben, das – in poststrukturalistisch-diskurstheoretischer Perspektive – Resultat diskursiver Wissensbestände ist (vgl. Hall 2000). Rassismus ist in diesem Sinne zugleich ein ungleichheitsreproduzierendes System und eine „machtvolle Unterscheidungspraxis“ (Mecheril/Melter 2011). So wird im rassistischen Diskurs ein Wissen über die „Anderen“ hervorgebracht, das diese als minderwertig und defizitär konstruiert, und damit das Eigene als höherwertig erscheinen lässt (vgl. Hall 2000: 14). Rassistische Logiken sind zugleich in patriarchale, postkoloniale und neoliberale Verhältnisse eingebettet; *race* ist insofern intersektional verschränkt mit *gender*, *class* und weiteren ungleichheitswirksamen Differenzdimensionen (vgl. Riegel 2016). Indem diese Differenzdimensionen sich in alltägliche Praktiken einschreiben, bringen sie privilegierte und deprivilegierte Subjektpositionen hervor und tragen so zu sozialer Ungleichheit bei. Analytisch begreifen wir Rassismus entsprechend als diskursives und strukturelles Phänomen, das transnational und historisch im Zusammenspiel mit weiteren Macht- und Herrschaftsverhältnissen gewachsen ist. Die Weise, in der sich rassistische Praktiken und Strukturen artikulieren, variiert allerdings je nach Zeit, Ort und diskursiven Konjunkturen (vgl. Hall 1994a: 127ff.; Bojadžijev 2008; Karakayali 2012).

Dieses Verständnis ermöglicht es uns, Rassismus als doppeltes Krisenphänomen zwischen Krisenthematisierung und Krisenerfahrung zu beschreiben. So ist Rassismus nicht per se krisenhaft (vgl. Balibar 1990), seine Krisenhaftigkeit lässt sich vielmehr als „Wahrnehmungsphänomen“ (Mergel 2012) bestimmen: Inwiefern Rassismus zur Krise wird, ist nicht zuletzt hochgradig abhängig von der jeweiligen Position, von der aus seine Krisenhaftigkeit beurteilt wird. So ist etwa in öffentlichen Debatten um rechtspopulistische Bewegungen in den letzten Jahren eine Veränderung wahrnehmbar, die bewirkt, dass die nach wie vor wirkmächtige Tabuisierung von Rassismus in Deutschland zumindest brüchig wird (vgl. Hummrich/Terstegen 2020: 49). Rechtsextremismus und hiermit verbundene Gewalt werden verstärkt nicht mehr als Ursache, sondern als Ausdrucksform von Rassismus beschrieben

und Rassismus so in seiner Krisenhaftigkeit für den gesellschaftlichen Zusammenhalt, für Demokratien und ihre Institutionen diskutiert (vgl. Gomolla et al. 2018; Mecheril/van der Haagen-Wulff 2020). Eine Krisenhaftigkeit von Rassismus im Bildungssystem zeigt sich daran, dass der in der Selbstbeschreibung des Bildungssystems formulierte meritokratische Anspruch, ausschließlich anhand leistungsbezogener Kriterien zu operieren, nicht eingelöst ist: Studien zu diskriminierenden Praktiken und Strukturen der Schule verdeutlichen, dass sich rassistische Logiken in Leistungsbewertungen einschreiben und ein neoliberaler Meritokratismus damit paradoxerweise zu Bildungsungleichheit beiträgt (vgl. Gomolla/Radtke 2009; Kollender 2020; Hummrich et al. 2022).

Für Subjekte hat dies zur Folge, dass jenen, die kontextspezifisch als weiß gelesen werden, Privilegien zugesichert und schulische Teilhabe ermöglicht werden, während diese Privilegien zugleich jenen verwehrt bleiben, die im jeweils gültigen Klassifikationsschema rassistisch markiert werden. Während das Privileg, nicht rassistisch markiert zu werden und somit von Weißsein zu profitieren, von ersteren häufig unbemerkt bleibt (vgl. Gillborn 2005: 56), wird die negative Betroffenheit von Rassismus für letztere sehr konkret und auch in krisenhafter Weise erfahrbar (vgl. Rose 2012; Scharathow 2014; Schwendowius 2015; Terstegen 2023).

Erste Hinweise darauf, wie Krisenthematisierung und Krisenerfahrung zusammenspielen, geben Protestbewegungen wie Black Lives Matter. So erfährt der politische Kampf gegen Rassismus, der in einer langen Tradition von Bewegungen steht, „die wesentlich von Schwarzen Frauen und nicht-binären Personen getragen werden“ (Bergold-Caldwell et al. 2021: 11), in der neu entfachten Debatte um rassistische Polizeigewalt und im Zuge von Diskursereignissen wie den rassistischen Anschlägen in Hanau und Halle aktuell auch in Deutschland eine stärkere Sichtbarkeit. Negativ von Rassismus Betroffene artikulieren ihre Erfahrungen dabei vermehrt in den sozialen Medien und kritisieren Rassismus explizit (Cox 2017; Reynolds/Mayweather 2017; Hinrichsen 2023). Rassismus wird damit auch mittels biographischer Narrationen diskursiv als Krise hervorgebracht, indem jene Verhältnisse konstitutiv infrage gestellt werden, welche ihn ermöglichen.

3 Biographische Narrationen als Seismographen der Krise

Biographische Narrationen repräsentieren keineswegs nur individuelle Sicht- und Erlebnisweisen Einzelner, vielmehr sind sie aufs Engste mit gesellschaftlichen Strukturen, Diskursen und Prozessen verbunden, welche sie gleichzeitig zum Thema machen (vgl. Alheit/Dausien 2009: 307). Sie bieten damit einen methodologischen Zugang dazu, wie Lebenswelten und Erfahrungen

von Macht- und Herrschaftsverhältnissen durchdrungen sind (vgl. Dausien 2006: 189f.). Zugleich sind sie als *Re-Konstruktionen* darauf verwiesen, was situativ vor dem Hintergrund biographischer, diskursiver und interaktionaler Kontexte verbalisiert werden kann (vgl. ebd.: 201ff.). Dies betrifft nicht nur diskursive Sagbarkeitsgrenzen, die in Bezug auf das häufig tabuisierte Thema Rassismus eine besondere Relevanz entfalten, sondern auch die körperliche Dimension von (Diskriminierungs-)Erfahrungen (vgl. Gabriel et al. 2023), die auch jenseits des Erzählbaren liegen können. Hinzu kommt, dass biographische Narrationen per se keine Krisenthematisierung beinhalten (müssen); hierzu werden sie erst unter einer der folgenden Perspektiven: zum einen, indem sie leidvolle Erfahrungen, Lebenswelten und -verhältnisse von marginalisierten Personen(-gruppen) sichtbar machen, deren Perspektiven ansonsten unsichtbar bleiben. Zum anderen, indem in Narrationen Subjektpositionen, welche wiederum die jeweiligen Machtverhältnisse zum Ausdruck bringen, nicht nur angenommen, sondern auch interpretiert und verschoben werden können (vgl. Leiprecht/Lutz 2015). In beiden Varianten schreibt sich damit eine Kritik in die Narration ein, die die soziale Ordnung, ihre Regierungsweisen und Sagbarkeitsgrenzen befragbar macht (vgl. Butler 2002). In der Folge, dass „eigene und fremde Biographien gerade in Zeiten beschleunigten sozialen Wandels ein wichtiges Orientierungswissen zur Verfügung stellen“ (Corsten 2009: 75), sind solche öffentlich artikulierten „Counter-Narratives“ (Bamberg/Andrews 2004) damit nicht nur an der Hervorbringung von Krisen beteiligt, ihnen wohnt auch ein Widerstandspotenzial inne. Dieses ist darin begründet, dass Erfahrungen und Lebensverläufe jenseits dominanter Skripte erzählt werden können und auf diese Weise das Spektrum möglicher Subjektpositionen erweitert wird, womit Identifikations- und Zugehörigkeitsangebote für weitere Subjekte eröffnet werden (vgl. Andrews 2004: 2). Ein Beispiel hierfür stellt die historisch kontinuierlich zentrale Rolle von gelebten Erfahrungen Schwarzer¹ (queerer) Frauen* und ihren Erzählungen dar, die in eine gemeinsame Wissensproduktion im Kontext sozialer Kämpfe im Schwarzen Feminismus einfließen (vgl. Bergold-Caldwell et al. 2021: 13).

Der Widerstand von Frauen* gegen Rassismus ist damit keineswegs ein neues Phänomen; vielmehr ist davon auszugehen, dass sich die Modi, in denen sich biographische Erfahrungen in solche Wissensproduktionen einschreiben, verändern und vervielfältigen.² Wie bereits mit Blick auf die Black-Lives-Matter-Bewegung angedeutet, erleben biographische Formate in der Krisenthematisierung derzeit vor allem im Kontext sozialer Medien eine

- 1 Die Großschreibung soll anzeigen, dass Schwarz als sozial konstruierte und zugleich politische Kategorie begriffen wird, die aus emanzipatorischen Kämpfen heraus entstanden ist (aktuell hierzu siehe Obulor 2021).
- 2 In historischer Perspektive: „Die Wissensproduktion fand auf Plantagen, in ländlichen Gebieten der Subalternität, an Küchentischen und Kochstellen, bei der Kulturproduktion und in spirituellem Wissen, in kodierten Rhythmen und Gesängen, auf den Busfahrten in Gefängnisse sowie in den Lagern und Knästen statt“ (Bergold-Caldwell et al. 2021: 13).

neue Konjunktur (vgl. Heinze 2013; Hinrichsen/Terstegen 2023). Soziale Medien schaffen dabei durch ihre multimodale und interaktive Beteiligungsstruktur einerseits veränderte Möglichkeiten der Partizipation und Vernetzung, andererseits artikulieren sich auch hier Rassismus und Sexismus (vgl. Hinrichsen 2023; Senft/Noble 2013). In ihnen bilden sich neue Formen der Biographisierung und Subjektivierung aus (vgl. Paulitz 2014; Bettinger 2022), die u.a. in veränderten Formen des digitalen „Geschichtenerzählens“ Gestalt gewinnen. So prägen nicht klassische autobiographische Formate, sondern vielmehr alltägliche biographische Ausdrucksgestalten das Netz: sogenannte „kleine Geschichten“ (Dausien/Thoma 2023), die mit anderen biographischen Ausdrucksformen wie Fotos, Videos, Gedichten, Stories usw. kombiniert werden (vgl. Breckner 2021; Gabriel et al. 2023). Zu der spezifischen Logik solcher digitaler Text-Bild-Kombinationen zählt auch, dass sie durch dahinterliegende algorithmisierte Ordnungen strukturiert werden (vgl. Demmer/Engel 2022). Dabei entfalten insbesondere Formen des „Hashtag-Aktivismus“ (Drücke 2015) eine Dynamik der biographischen Bezugnahme aufeinander, in deren Folge in öffentlichen Diskursen häufig tabuisierte Geschichten zum Thema gemacht und Kritik an vergeschlechtlichten und rassistischen Herrschaftsverhältnissen artikuliert werden kann. Die Konjunktur biographischer Narrationen über Rassismus stellt so auch einen Seismographen von Rassismus als gesellschaftlichem und individuellem Krisenphänomen dar: Zum einen sind diese Narrationen Ausdruck rassistischer Herrschaftsverhältnisse, ihrer Gewalt und Brutalität, die die Lebensverhältnisse marginalisierter Subjekte nachhaltig prägen, zum anderen bringen sie Rassismus als Krise gleichzeitig mittels seiner Thematisierung mit hervor.

4 Empirische Perspektiven: das Projekt „Widerständige Frauen?“

Basis für die folgenden Rekonstruktionen bilden Daten aus dem Projekt „Widerständige Frauen?“³, in dem wir aus einer intersektionalen Perspektive den Widerstand junger Frauen gegen Rassismus und Sexismus in Bildungsinstitutionen untersuchen. Hierfür haben wir ausgehend von einer Online-Ethnographie sozialer Plattformen bisher sechs biographisch-narrative Interviews (Schütze 1983) mit jungen Frauen of Color geführt, die sich in sozialen Medien gegen erfahrenen Rassismus zur Wehr setzen, und diese gebeten, uns einige ihrer Posts zur Verfügung zu stellen. Unser Datenkorpus umfasst damit neben den sechs Interviews je Fall eine Sammlung von Posts (Videos,

3 Leitung: Merle Hinrichsen, Betül Karakoç-Kafkas und Saskia Terstegen; Förderung: „Kleine-Gender-Projekte“, Goethe-Universität Frankfurt.

Texte sowie Text-Bild-Kombinationen). Zwei dieser Fälle, Julia und Elena,⁴ dienen im Folgenden dazu, kontrastierende Varianten des Zusammenspiels von Krisenthematisierung und Krisenerfahrung aufzuzeigen.

Methodologisch verstehen wir Interviews und Posts hier als differente Ausdrucksformen des Biographischen (vgl. Alheit/Dausien 2009; Breckner 2021). Die Posts – welche wir hier aus Platzgründen nur cursorisch einbeziehen – stellen dabei eine spezifische Form der Thematisierung von Rassismus als Krise dar. Als diskursive Praxis (vgl. Wrana 2015) sind sie in anderer Weise als die Interviews an der Hervorbringung von Rassismus beteiligt, indem sie eine Öffentlichkeit erzeugen (vgl. Heinze 2013: 21). Wie diese Thematisierung von Rassismus vor dem Hintergrund biographischer Konstruktionen mit Erfahrungen und Deutungen, sozialen Kontexten und Diskursen verschränkt ist, wird im Folgenden in einer Kombination aus Narrations- und Positionierungsanalyse (vgl. Schütze 1983; Deppermann 2013) anhand der narrativen Interviews (Schütze 1983) rekonstruiert.

4.1 „Das macht mich nicht zur Vollblutaktivistin“ – der Fall Julia

Julia ist zum Zeitpunkt des Interviews 22 Jahre alt und kurz davor, ihr Studium der sozialen Arbeit abzuschließen. Ihr Vater ist aus Nigeria nach Deutschland migriert, die Mutter kommt aus Deutschland. Sie wächst gemeinsam mit zweien ihrer fünf Geschwister bei der Mutter auf. Julias biographische Erzählung wird dominiert von Erfahrungen der Nichtzugehörigkeit und Diskriminierung, die sie in Bezug auf ihren Bildungsweg und familiär als krisenhaft erfährt. Bereits im Kindergarten wird sie als „einziges Schwarzes Kind“ exponiert. Ihre „schlimmen Mobbing Erfahrungen“ in der Schule führt sie einerseits auf ihre Hautfarbe und ihre Haare zurück, andererseits auf ihren ausgeprägten Gerechtigkeitssinn, aufgrund dessen sie sich für andere einsetzt und damit zur Zielscheibe wird. Wie krisenhaft die Rassismuserfahrungen für Julia werden, wird am Schulübergang deutlich: Trotz ihrer guten Noten erhält Julia „nur eine halbe Gymnasialempfehlung“ – eine Erfahrung, die sie als „weltzerstörerisch“ bezeichnet, insofern ihr hierdurch die Legitimation fehlt, gegen das fehlende Zutrauen ihres näheren sozialen Umfelds dennoch ihre Bildungsambitionen durchzusetzen und das Gymnasium zu besuchen. Das Gefühl des fehlenden Zutrauens und ihr generelles Gefühl, familiär keine Zugehörigkeit beanspruchen zu können, verschränken sich nach dem Wechsel auf die Gesamtschule, zu der ihr ihre Familie rät, erneut mit „schlimmen Mobbing Erfahrungen“, von denen sie zunächst niemandem erzählt. Aus ihr heraus bricht der damit verbundene Schmerz erst ein Jahr später, als Julias jüngere Schwester begeistert von ihrem Start auf dem Gymnasium erzählt:

4 Alle personenbezogenen Daten sind im Folgenden anonymisiert.

und dann wo, sie so erzählt hat, musst ich so schrecklich weinen, weil ich so mit dieser meine Schulerfahrung war, ich hatte gute Noten, die Schule an sich hatte n super Programm aber ich hatte halt diese schlechten Erfahrungen und diese teils teilweise traumatisierenden Erfahrungen und, dann ehm hat meine Mutter damals ne Freundin angerufen von mir und die hat halt alles erzählt. und dann gabs viele Gespräche mit Lehrern und ich weiß noch, dass, mir damals nicht erlaubt worden ist, die ehm. die Klasse zu wechseln die ham gesagt „ne, wir gehn dagegen vor und Julia muss in der Klasse bleiben“ und ich sollte Klassensprecherin bleiben und all sowas. also es wurde gar nicht so auf meine Wünsche eingegangen und das wiederum hat mich dann gezwungen dass ich dann doch auf n Gymnasium gekommen bin (Interview Julia, S. 3/33-4/12)

Die Erzählung der Schwester wird für Julia zur krisenhaften Differenzenerfahrung. Indem sie ihre eigenen Schulerfahrungen hier als traumatisierend deutet, positioniert sie sich als nachhaltig (rassistisch) verletzt. Dass dies nun durch die Mutter aufgedeckt und in die Schule getragen wird, ist für Julia allerdings nicht erleichternd. Vielmehr rahmt sie die Weise, wie „dagegen“ vorgegangen wird, als Erfahrung, in ihren Wünschen (z.B. nach einem Klassenwechsel) nicht gehört zu werden. Dies konstruiert Julia als Umstand, der notwendigerweise dazu führt, dass sie nach der sechsten Klasse nun doch auf das Gymnasium wechselt. Julia präsentiert dies als Ergebnis einer Leidensgeschichte, die ihr – so deutet sie es an – auch hätte erspart bleiben können. Auf dem Gymnasium kämpft Julia sich durch und obwohl sie auch hier Schwierigkeiten hat, sozialen Anschluss zu finden, absolviert sie das Abitur mit der Note 2,1.

Eine wichtige Funktion für die Verarbeitung ihrer Emotionen hat für Julia bereits in der Grundschule das Schreiben. Sie schreibt vor allem für sich und „versteckt“ sich regelrecht; als sie im Alter von 14 Jahren Familienangehörigen einen ihrer Texte präsentiert, können diese nicht glauben, dass sie diesen verfasst hat. Wie es dazu kommt, dass Julia das erste Mal ein Gedicht zum Thema Rassismus verfasst und sogar posted, beschreibt sie mit Blick auf ein Ereignis, das sie betroffen macht: der Tod des Schwarzen US-Amerikaners Ahmaud Arbery, der zum Opfer rassistischer Gewalt wurde. Das Video der gefilmten Tat fand auf Youtube und Twitter schnell eine weite Verbreitung.

und dann weiß ich noch das 2020 (fragend). ehm am Anfang des Jahres, in Amerika Ahmaud Arbery gestorben ist eh beziehungsweise erschossen wurde. eh er wurde_ es wurde ihm vorgeworfen eh dass er irgendwie, was geklaut habe und er war nur joggen. und eh daraufhin hab ich meinen Text geschrieben und ehm, hab da einfach super viel verarbeitet, meine eigenen Erfahrungen [...] und eh ich weiß auch noch, dass ich auch eh, vor zwei Jahren das war auch eine der schlimmsten Sachen, die ich jemals in meinem Leben gehört hab, ne Frau zu mir gesagt hat, in=ner Bahn „nur weil meine Eltern hier in dem Land miteinander geschlafen haben, brauch ich nicht denken dass ich das Recht habe hier, leben zu dürfen“ also das ist jetzt noch in nett ausgedrückt aber das ist einer der Sachen, das werd ich nie, in meinem Leben, vergessen, und das war für mich so: schlimm, weil die Frau kannte mich nicht, ich hab sie noch nie gesehen und ehm, das war für mich ganz, ganz, ganz schlimm und ehm. ja und dann hat ich halt wie gesagt diesen Text geschrieben und den hab ich dann eh zum ersten Mal auf Social Media geteilt (Interview Julia, S. 15/3-16/3)

Julia artikuliert ihre Empörung darüber, dass der junge Mann zum Opfer von rassistischer Gewalt wird, obwohl er nur seiner Alltagsroutine, dem Joggen nachgeht, und nimmt damit eine gerechtigkeitsorientierte Perspektive ein. In ihrer Kritik und der Erschütterung über den Grund für den Mord deutet sich jedoch zugleich die Wirkmächtigkeit eines rassistischen Narrativs an: dass es möglicherweise Handlungs- oder Verhaltensweisen gäbe, die eine solche Gewalt rechtfertigen würden. Obwohl Rassismuserfahrungen sie seit ihrer Kindheit begleiten, bewegt erst der Tod Arberys Julia dazu, ein Gedicht zu verfassen, in dem sie diese thematisiert. Relevant für die Entstehung des Gedichts ist für Julia zudem ihr „schlimmes Erlebnis“ in der Bahn. Sie bringt in der Beschreibung dieser Rassismuserfahrungen nicht nur eine Handlungsunfähigkeit zum Ausdruck, sondern mit der Parallele ihrer Erfahrungen zum Diskursereignis auch eine Sorge, wie die vermeintliche Normalität des Rassismus unvermittelt zur tödlichen Falle werden kann. Indem sie das Gedicht öffentlich teilt, positioniert sie sich als Angehörige eines diskriminierten und unterrepräsentierten Kollektivs, das Rassismus offen kritisiert. Julia versteht ihr Schreiben nun vermehrt politisch. Sie wird zu Veranstaltungen eingeladen und postet Texte. Dabei klagt sie explizit die gesellschaftlichen Umstände an, ist sich aber auch der begrenzten Reichweite ihrer Netzaktivitäten bewusst und versteht sich daher mehr als „Rednerin“ bzw. „Poetin“ denn als „Vollblutaktivistin“.

4.2 *„Ich will [...] einfach voll ins Herz treffen“ – der Fall Adeeba*

Adeeba ist zum Zeitpunkt des Interviews ebenfalls Anfang zwanzig und studiert Medizin. Ihre Eltern sind in den 2000er Jahren aus dem Libanon nach Deutschland migriert und trennen sich kurz nach Adeebas Geburt. Adeeba wächst bei ihrer Mutter auf, die erneut heiratet, als Adeeba vier Jahre alt ist. Im Gegensatz zum Fall Julia finden sich in Adeebas Haupterzählung nur am Rande Hinweise auf das Krisenhafte eigener Rassismuserfahrungen. Stattdessen hebt sie zunächst andere „Einschnitte“ und „Etappen“ hervor, die biographische Relationierungen erfordern: Hierzu zählt sie erstens die Diagnose einer chronischen Erkrankung in der Grundschulzeit, zweitens die Entscheidung ein Kopftuch zu tragen, welche sie trotz der Bedenken ihrer Eltern im Übergang von der sechsten in die siebte Klasse trifft, und drittens die Bewerbung für ein Stipendium, das sich gezielt an leistungsstarke Schüler*innen mit „Migrationshintergrund“ richtet. Die Erfahrungen im Rahmen des Stipendiums stellt sie ihren von Ausgrenzung geprägten Schulerfahrungen in der Mittelstufe gegenüber, die sie auf ihre religiöse Lebensweise zurückführt. Sie lässt sich durch diese Ausgrenzungserfahrungen aber nicht von ihren „Prinzipien“ abbringen, sondern sucht sich Freunde außerhalb der Schule, bis sie in der Oberstufe ihre „Leute“ findet. In einer zweiten Erzählli-

nie konstruiert Adeeba ihre Liebe zum Schreiben als biographische Ressource, die es ihr u.a. im Deutschunterricht ermöglicht, Rassismus zu begegnen:

und ehm ich muss auch sagen, eh ich fands auch immer ganz, schön irgendwie oder es hat mir auch n gewisse Art von Genugtuung gegeben (lachend) weil ich natürlich auch schon damals irgendwie verstanden hatte dass ich ehm von anderen nicht so vollkommen als Deutsche wahrgenommen werde [...] und dann war es aber halt so, wie ich da stand und als Einzige aus der gesamten Klasse, einer Klasse die halt echt aus zu neunzig Prozent aus Deutschen bestand, diejenige war die von allen ne Eins geschrieben hat in Deutsch, dann hat mir das dann hat mich das stolz gemacht und zwar über diese Note an sich hinaus, sondern es war auch meine Eltern hat es stolz gemacht (Interview Adeeba, S. 11/31-12/18)

Adeeba markiert es hier als „Genugtuung“, über das Schreiben dem widerfahrenen Othering zu trotzen. Dies wird in einer Art Umkehr von Machtverhältnissen symbolisch: Mit ihren Leistungen im Fach Deutsch gelingt es Adeeba, ihre deutschen Mitschüler*innen entgegen der allgemeinen Erwartung zu übertrumpfen und damit ihre Zugehörigkeit unter Beweis zu stellen. Dies wird durch schulische und familiäre Anerkennung gestützt.

Das Schreiben stellt für Adeeba sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule eine Möglichkeit dar, ihren Erfahrungen und Gefühlen Ausdruck zu verleihen und sich als handlungsfähig zu erleben. Ihre Texte veröffentlicht sie zunächst in sozialen Medien, später tritt sie mit ihnen regelmäßig vor Publikum im Rahmen des Stipendiums auf. Ihren ersten politischen Text schreibt sie kurz vor den rechtsextremistischen Ausschreitungen von Chemnitz 2018 und der Gegenbewegung #wirsindmehr. In diesem thematisiert sie Zugehörigkeit und gesellschaftlichen Zusammenhalt und trifft damit einen „Nerv“, woraufhin sie vermehrt Texte darüber schreibt, „was in dieser Gesellschaft falsch läuft“:

ich will mit diesen Geschichten einfach voll ins Herz treffen und zwar genau in die Ecke wo sämtliche Fakten der Welt nicht hinkommen, und ich hab halt eben bei diesem Text das erste Mal so richtig gemerkt, dass ich das dass ich das kann. so und eh und dass ich das will und dass ich es als notwendig empfinde das zu machen und es ist natürlich gleichzeitig nen Text gewesen eh mit dem ich mich son bisschen auch offen lege weil n Kritik an solchen Texten ist n direkte Kritik an mich und an dem was ich glaube und an dem für das ich mich einsetze und für das ich dastehe und wenn ich da über die Sachen spreche, die mich wütend machen, die die mich beschäftigen dann en klar es ist inner gewissen Kunstform aber es sind trotzdem Gedanken, die mir super nahe liegen und die mich beschäftigen und die man vielleicht nicht unbedingt mit Fremden teilen möchte eigentlich, weil sie total persönlich sind ehm aber, es ist eben notwendig (Interview Adeeba, S. 22/34-23/15)

Adeeba formuliert hier das Ziel, andere mit ihren Geschichten in einer Weise zu berühren, die ein abstraktes Faktenwissen nicht leisten könne: Sie voll ins Herz zu treffen und damit auch Reflexion und Veränderungsbereitschaft herbeizuführen. Die Erfahrung, dass ihr dies gelingt, verbindet sie auch mit der Pflicht, dies zu nutzen, um ein gesellschaftliches Umdenken herbeizuführen. Gleichzeitig verweist sie auf das Risiko, im Zuge der damit einhergehen-

den Offenbarung von Persönlichem selbst zum Opfer der Kritik zu werden; und dies in einer für sie durchaus bedrohlichen Weise. Letztlich konstruiert sie aber eine solche Form der öffentlichen Selbstpräsentation als alternativlos.

Im Interview empört Adeeba sich immer wieder über Diskriminierungserfahrungen. Sie positioniert sich als Angehörige eines marginalisierten Kollektivs und kritisiert die fehlende dominanzgesellschaftliche Anerkennung von Rassismus als gesellschaftliche Krise. Dem stellt sie die Normalität von migrantisch gelesenen Personen gegenüber: „Die warten eigentlich nur auf die nächste Katastrophe, da sind wir angekommen.“ Dieses Gefälle der Wahrnehmungen von Rassismus macht sie in ihren Texten immer wieder zum Thema und ist mit ihrer öffentlichen Kritik auf Veranstaltungen und im Netz bestrebt, gesellschaftliche Veränderung mit anzutreiben.

5 Zum Zusammenhang von Krisenthematisierung und Krisenerfahrung: ein Fallvergleich

Ausgehend von den skizzierten Rekonstruktionen lässt sich im Fallvergleich der Zusammenhang von Krisenthematisierung und Krisenerfahrung mit Blick auf Rassismus weiter ausdifferenzieren: Erstens wird hinsichtlich der biographischen Relevanz von Rassismuserfahrungen übergreifend deutlich, dass diesen ein Krisenpotenzial innewohnt, insofern sie mit Othering und Ausschluss einhergehen (Riegel 2016). Wie sich dieses Krisenpotenzial biographisch aufschichtet und präsentiert wird, ist aber durchaus unterschiedlich. Im Zentrum von Julias Erzählung stehen verlaufskurvenförmige Erfahrungen in Schule und Familie. Das Gefühl einer Handlungsunfähigkeit zeigt sich auch in ihren Relationierungen zu aktuellen rassismusrelevanten Situationen und steht im Gegensatz dazu, dass sie sich zunehmend politisiert und in ihren Posts rassismuskritisch positioniert. Adeeba erwähnt Rassismuserfahrungen hingegen eher beiläufig. Stattdessen hebt sie hervor, wie sie ihnen mit Handlungsfähigkeit und Widerstand begegnet. Anders als Julia kann Adeeba dabei auf das Schreiben sowie auf familiäre und institutionelle Unterstützungsstrukturen als biographische Ressourcen zurückgreifen. Sie konstruiert den Widerstand gegen Rassismus insofern als biographisches Muster, das sich auch in ihren Auftritten und Posts widerspiegelt. Das Bedürfnis beider Frauen, rassistische Herrschaftsverhältnisse öffentlich zu kritisieren, ist in diese biographischen Prozessstrukturen eingewoben. Über das Schreiben, Posten und über Auftritte verarbeiten sie nicht nur ihre Erfahrungen und Emotionen, sondern unterlaufen auch Tabuisierungen von Rassismus, wie sie ihnen insbesondere in der Schule begegnen. Soziale Medien eröffnen in diesem Zusammenhang einen Erprobungsraum für die biographische Artikulation von Kritik (vgl.

Hinrichsen 2023). Rassismus wird hier als Krisenphänomen sichtbar gemacht, indem die Kritik als „kunstvoller Vollzug“ (Butler 2002: 263) artikuliert wird: Mittels medialer, multimodaler und ästhetischer Formen der biographischen Artikulation arbeiten die Frauen daran, Rassismus aus seinen gewöhnlichen diskursiven Zwängen zu lösen und in einem Gegendiskurs zu re-kontextualisieren – auch in dem Bewusstsein, sich neuen Verletzungsrisiken auszusetzen.

In den Biographien zeigt sich zweitens, wie sich die narrativen Konstruktionen von Rassismus als Krise mit Krisenerfahrungen verschränken: So wird in den Biographien die Deutung der Erfahrungen *als* Rassismus mithilfe von theoretischen Wissensbeständen vorgenommen, welche sich die Erzählerinnen im Verlauf ihrer Schulzeit u.a. über soziale Medien aneignen. Indem sie ihre Erfahrungen artikulieren, tragen sie zu ebenjener Wissensproduktion bei (vgl. Bergold-Caldwell et al. 2021), die ihnen Deutungsfolien für die eigene Krisenerfahrung bereitstellt. Wie dies erfolgt, ist jedoch durchaus unterschiedlich: Im Fall Julia ist es u.a. ein konkretes (in sozialen Medien repräsentiertes) Diskursereignis, das sie nicht nur als ursächlich dafür konstruiert, eigene Rassismuserfahrungen neu zu ordnen, sondern das auch zum Anlass wird, Rassismus öffentlich als Krise zu thematisieren. Im Fall Adeeba nimmt dagegen die Zeit als Stipendiatin eine zentrale Bedeutung ein, insofern sie hier die Verbalisierung von Diskriminierungskritik in Form von Texten erprobt. Das Wissen um die negative Betroffenheit von Frauen* im Kontext von Rassismus und Sexismus eröffnet in beiden Fällen Optionen der Selbstkonstruktion und des Widerstands, u.a., indem sie sich marginalisierten Kollektiven zurechnen. Die Effekte einer solchen Zugehörigkeit für eine Krisenwahrnehmung deuten sich etwa in der offenkundigen emotionalen Betroffenheit von Diskursereignissen an, die sie zuweilen so präsentieren, als wären sie ihnen selbst widerfahren. Hier zeigt sich eine enge Verbindung von Schmerz, kollektiver Erfahrung und Widerstand (vgl. Ahmed 2014), wie sie bereits für die #MeToo-Bewegung affekttheoretisch herausgearbeitet wurde (vgl. Martin 2021).

Inwiefern die biographische Artikulation von Rassismus als Krise diskursiv anerkenntbar wird, ist wiederum an die Modalitäten zurückgebunden, die sich im Kontext von Widerstandsbewegungen wie Black Lives Matter (vgl. Reynolds/Mayweather 2017) herausgebildet haben. Als ambivalent zeigt sich in den präsentierten Fällen etwa, dass Widerstand erst möglich wird, indem eine rassifizierte Position eingenommen wird, um von dort aus sprechen zu können (vgl. Hall 1994b: 76f.). Widerstand gegen Rassismus erfolgt insofern nicht im herrschaftsfreien Raum, sondern geht mit je spezifischen Unterwerfungen und Sagbarkeiten einher (vgl. Terstegen 2023: 335ff.). Dies schlägt sich auch in den Biographien nieder und unterstreicht, dass letztlich auch der kollektive Widerstand an ebenjene Ordnungen zurückgebunden ist, gegen die er sich richtet (vgl. Alkemeyer/Bröckling 2018: 24).

6 Fazit

Der Beitrag gibt damit einen Einblick, wie sich Krisen als „Wahrnehmungsphänomene“ (Mergel 2012) im Zusammenspiel von Biographie, Kollektiv, Diskurs und Gesellschaft konstituieren. Am Beispiel von Rassismus als doppeltem Krisenphänomen konnte verdeutlicht werden, wie sich Krisen und Biographien gegenseitig hervorbringen: Rassismus wird für die jungen Frauen zu einer Krisenerfahrung, die ihre Lebenswelten und Erfahrungen ebenso wie ihre Selbst- und Weltkonstruktionen durchdringt. Die öffentliche Thematisierung von Rassismus als Krise z.B. in sozialen Medien wird hierbei einerseits zu einer Ressource in der Bewusstwerdung über die eigene Betroffenheit von Rassismus, andererseits zu einer leidvollen Erfahrung. Dass die Frauen nun selbst eine Sprecherinnenposition im Diskurs um Rassismus einnehmen und ihn als Krise öffentlich thematisieren, ist vor diesem Hintergrund zu betrachten: Sie verbinden damit das Anliegen, eigene Erfahrungen zu verarbeiten, andere Betroffene zu ermutigen und letztlich rassistischen Verhältnissen entgegenzuwirken. Zwar sind Krise wie auch Biographie dadurch gekennzeichnet, dass sie sich beide potenziell in eine offene Zukunft hinein entwickeln; wie offen diese Zukunft jedoch tatsächlich ist, lässt sich vor dem Hintergrund der biographischen Rekonstruktionen durchaus problematisieren. So zeigt sich mit Blick auf Rassismus, dass sich beide Biographinnen zwar einerseits an der Hoffnung auf eine „bessere“, d.h. diskriminierungsfreie Zukunft orientieren, zugleich aber die Enttäuschung dieser Hoffnung immer wieder erfahren und antizipieren. Ein wesentlicher Moment der Krise – nämlich die Chance einer Re-Normalisierung (vgl. Parr 2021: 23) – fällt damit aus. So greift Adeeba die Sorge vor einer solchen Unumkehrbarkeit bereits mit dem Hinweis darauf auf, nur auf die nächste Katastrophe und damit auf eine weitere irreversible Zäsur (vgl. ebd.) zu warten.

Mit Blick auf die Zurückweisung der Kritik an Rassismus und dem widerfahrenen Unrecht, das den jungen Frauen in ihrem Alltag, in der Schule ebenso wie in den sozialen Medien beständig begegnet, deutet sich das Ringen um eine neue Krise an: Sobald die Kritik an Rassismus als legitim anerkannt wird, verliert dieser seine Legitimation. Die Kritik an Rassismus wird auf diese Weise krisenhaft für jene, deren Privileg nun infrage gestellt wird. In unseren Fällen wird dies übergreifend an den dominanzgesellschaftlichen Abwehrmechanismen deutlich, mit denen die Kritik der Frauen zurückgewiesen wird (s. auch Hinrichsen 2023): Auf ihre Instagram-Posts folgen neben positiven Reaktionen auch Hate-Speech-Kommentare (vgl. Butler 2006).

Gleichzeitig zeigt sich in den biographischen Konstruktionen, dass diese Persistenz von Rassismus als Krise und Krisenerfahrung nicht in einer Handlungsunfähigkeit oder Resignation mündet. Vielmehr macht der gewählte biographie- und diskursanalytische Zugang die verschiedenen Weisen sicht-

bar, wie die jungen Frauen sich zu ihren Erfahrungen ins Verhältnis setzen, wie sie „ihre“ Geschichte und die ihrer Communities in unterschiedlichen Kontexten konstruieren und welche Bedeutsamkeit diesbezüglich Rassismuskurse und „Counterstories“ einnehmen. So machen die Ausführungen deutlich, wie die Krise als „eine Tochter der Kritik“ (Mergel 2012: 12) auch neue Denkooptionen eröffnen kann (vgl. ebd.). Jenseits einer Fokussierung auf Erfahrungen des Erleidens lassen sich dabei vielfältige Formen des Widerstands rekonstruieren, die letztlich auf einen biographisch eigensinnigen Umgang mit Sprachlosigkeiten und Ohnmachtserfahrungen verweisen. Es gilt daher, den Blick offen dafür zu halten, wessen Krise in welchen Zusammenhängen debattiert wird. Für die weitere Erforschung von Widerstand bedeutet dies, diese produktiven biographischen Umgangsweisen und Widerstandsbewegungen, wie sie hier sichtbar wurden, in ihrer Kontinuität, ihrer Vielstimmigkeit und ihren Modi zu untersuchen, ohne dabei die Mechanismen aus dem Blick zu verlieren, die darauf zielen, solche Formen der Kritik zu unterlaufen und bestehende Privilegien aufrechtzuerhalten.

Literatur

- Ahmed, Sara (2014): Kollektive Gefühle oder die Eindrücke, die andere hinterlassen. In: Baier, Angelika/Binswanger, Christa/Häberlein, Jana/Nay, Yv/Zimmermann, Andrea (Hrsg.): Affekt und Geschlecht. Eine einführende Anthologie. Wien: Zaglossus, S. 183–214.
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina. (2009): ‚Biographie‘ in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. In: Fetzer, Bernhard (Hrsg.): Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie. Berlin, New York: de Gruyter, S. 285–316.
- Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich (2018): Jenseits des Individuums. Zur Subjektivierung kollektiver Subjekte. Ein Forschungsprogramm. In: Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (Hrsg.): Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven. Bielefeld: transcript, S. 17–32.
- Andrews, Molly (2004): Opening to the original contributions. Counter-narratives and the power to oppose. In: Bamberg, Michael/Andrews, Molly (Hrsg.): Narrating, resisting, making sense. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, S. 1–6.
- Badawia, Tarek/Hamburger, Franz/Hummrich, Merle (Hrsg.) (2003): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt am Main: IKO – Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Balibar, Étienne (1990): Rassismus und Krise. In: Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel (Hrsg.): Rasse – Klasse – Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg, Berlin: Argument, S. 261–271.

- Bamberg, Michael/Andrews, Molly (2004): *Considering Counter-Narratives. Narrating, resisting, making sense.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bergold-Caldwell, Denise/Löw, Christine/Thompson, Vanessa Eileen (2021): *Schwarze Feminismen – Verflochtene Vermächtnisse, Kritische Gegenwartsanalysen, emanzipatorische Horizonte.* In: *FemPol* 30 (2), S. 9–22.
- Bettinger, Patrick (2022): *Educational Perspectives on Mediality and Subjectivation: Introduction.* In: Bettinger, Patrick (Hrsg.): *Educational Perspectives on Mediality and Subjectivation. Discourse, Power and Analysis.* Cham: Springer International Publishing AG, S. 1–18.
- Bojadžijev, Manuela (2008): *Die windige Internationale. Rassismus und Kämpfe der Migration.* Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Breckner, Roswitha (2021): *Bildbiografien in vernetzten Lebenswelten.* In: Dietrich, Mark/Leser, Irene/Mruck, Katja/Ruppel, Paul S./Schwentenius, Anja/Vock, Rubina (Hrsg.): *Begegnen, Bewegen und Synergien stiften. Transdisziplinäre Beiträge zu Kulturen, Performanzen und Methoden.* Unter Mitarbeit von Günter Mey. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, S. 191–207.
- Bünger, Carsten (2015): *Bildung – Macht – Subjektivierung? Sondierungen im Feld der Bildungsforschung.* In: Christof, Eveline/Ribolits, Erich (Hrsg.): *Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme.* Wien: Löcker, S. 15–30.
- Butler, Judith (2002): *Was ist Kritik?* In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 50 (2), S. 249–266.
- Butler, Judith (2006): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Corsten, Michael (2009): *Biographie zwischen sozialer Funktion und sozialer Praxis.* In: Klein, Christian (Hrsg.): *Handbuch Biographie. Methoden, Traditionen, Theorien.* Berlin, Heidelberg: J.B. Metzler, S. 143–151.
- Cox, Jonathan M. (2017): *The source of a movement: making the case for social media as an informational source using Black Lives Matter.* In: *Ethnic and Racial Studies* 40 (11), S. 1847–1854.
- Dausien, Bettina (2006): *Repräsentation und Konstruktion. Lebensgeschichte und Biographie in der empirischen Geschlechterforschung.* In: Brombach, Sabine/Wahrig, Bettina (Hrsg.): *Lebensbilder. Leben und Subjektivität in neueren Ansätzen der Gender Studies.* Bielefeld: transcript, S. 179–212.
- Dausien, Bettina/Thoma, Nadja (2023): *„Kleine Geschichten“ als Forschungszugang. Reflexionen zum biografischen Erzählen aus einem ethnografischen Projekt mit geflüchteten Schüler*innen.* In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 24 (1), Art. 3. <https://doi.org/10.17169/fqs-24.1.3784>
- Demmer, Christine/Engel, Juliane (2022): *Educational research in (post-)digital spaces.* In: *ZQF – Zeitschrift für qualitative Forschung* 23 (1), S. 60–66.
- Deppermann, Arnulf (2013): *Positioning in narrative interaction.* In: *Narrative Inquiry* 23 (1), S. 1–15.
- Drüeke, Ricarda (2015): *Feministischer Hashtag-Aktivismus.* In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen* 28 (3), S. 26–35.
- Füllekruss, David/Kourabas, Veronika/Krenz-Dewe, Daniel/Natarajan, Radhika/Ohm, Vanessa/Rangger, Matthias/Schietow, Katharina/Shure, Saphira/Streicher, Noelia (Hrsg.) (2022): *Migrationsgesellschaft – Rassismus – Bildung.* Festschrift für Paul Mecheril. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Gabriel, Sabine/Hinrichsen, Merle/Kinne, Tanja/Terstegen, Saskia (2023): Körper-Leibliches in der Analyse von Differenz und Diskriminierung im Kontext Schule. Annäherungen aus transdisziplinärer Perspektive. In: Kondratjuk, Maria/Epp, André/Gabriel, Sabine/Gasterstädt, Julia/Hinrichsen, Merle/Koewel, Arne/Rüger, Stella/Terstegen, Saskia/Wanka, Anna/Zschach, Maren (Hrsg.): Transdisziplinarität in der Bildungsforschung. Perspektiven und Herausforderungen theoretischer, method(olog)ischer und empirischer Grenzgänge. Wiesbaden: Springer VS, S. 85–101.
- Gillborn, David (2005): Education policy as an act of white supremacy: whiteness, critical race theory and education reform. In: *Journal of Education Policy* 20 (4), S. 485–505.
- Gomolla, Mechtild/Kollender, Ellen/Menk, Marlene (2017): Rechtsextremismus und Rassismus in Deutschland Figurationen und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen. In: Gomolla, Mechtild/Menk, Marlene/Kollender, Ellen (Hrsg.): Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland. Figurationen und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 9–27.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hall, Stuart (1994a): ‚Rasse‘, Artikulation und Gesellschaften mit struktureller Dominante. Rassismus und kulturelle Identität. In: Hall, Stuart (Hrsg.): Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg: Argument, S. 89–136.
- Hall, Stuart (1994b): Alte und neue Identitäten, alte und neue Ethnizitäten. In: Hall, Stuart (Hrsg.): Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg: Argument, S. 66–88.
- Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Rätzel, Nora (Hrsg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument, S. 7–16.
- Heinze, Carsten (2013): Einleitung: Die mediale und kommunikative Perspektive in der (Auto-)Biografieforschung. In: Heinze, Carsten/Hornung, Alfred (Hrsg.): Medialisierungsformen des (Auto-)Biografischen. Konstanz, München: UVK, S. 3–32.
- Hinrichsen, Merle (2023): #Widerstand. Erfahrungen von Sexismus und Rassismus in den Biografien junger Frauen of Color und ihre öffentliche Artikulation in sozialen Medien. In: *Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 15 (1), S. 41–55.
- Hinrichsen, Merle/Terstegen, Saskia (2023): Resisting racialization: Subjectivation of women of color in and beyond school. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01199-z>
- Hummrich, Merle/Schwendowius, Dorothee/Terstegen, Saskia (2022): Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich – Einleitung. In: Hummrich, Merle/Schwendowius, Dorothee/Terstegen, Saskia (Hrsg.): Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, S. 1–46.
- Hummrich, Merle/Terstegen, Saskia (Hrsg.) (2020): Migration. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

- Karakayali, Juliane (2012): Rassismus in der Krise. In: *Femina Politica* 21 (1), S. 99–106.
- Kollender, Ellen (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld: transcript.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koselleck, Reinhart (1973): Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2015): Without Guarantees. Stuart Halls Analysen und Interventionen im Kontext von Rassismus, Kultur und Ethnizität. In: Reuter, Julia/Mecheril, Paul (Hrsg.): Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 289–305.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Martin, Lioba (2021): Eine affekttheoretische Betrachtung. In: *Zeitschrift diskurs* 6, S. 63–83. <https://doi.org/10.17185/diskurs/74375>
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2011): Einleitung. In: Mecheril, Paul/Melter, Claus (Hrsg.): Rassismus als machtvolle Unterscheidungspraxis. Weinheim: Beltz Juventa, S. 1–33.
- Mecheril, Paul/van der Haagen-Wulff, Monica (2020): Angst und Wut. Zur affektiven Konstruktion migrationsgesellschaftlicher Ordnung. In: Kulaçatan, Meltem/Harun Behr, Harry (Hrsg.): Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität. Bielefeld: transcript, S. 157–174.
- Mergel, Thomas (2012): Einleitung. Krisen als Wahrnehmungsphänomene. In: Mergel, Thomas (Hrsg.): Krisen verstehen. Historische und kulturwissenschaftliche Annäherungen. Frankfurt am Main: Campus, S. 9–24.
- Obulor, Evein/RosaMag (Hrsg.) (2021): Schwarz wird großgeschrieben. München: & Töchter UG.
- Oevermann, Ulrich (2016): „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In: Becker-Lenz, Roland/Franzmann, Andreas/Jansen, Axel/Jung, Matthias (Hrsg.): Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–114.
- Parr, Rolf (2021): Krisen und/oder Katastrophen erzählen? In: Balint, Iuditha/Wortmann, Thomas (Hrsg.): Krisen erzählen. Leiden, Boston, Singapore, Paderborn: Wilhelm Fink, S. 21–34.
- Paulitz, Tanja (2014): Subjektivierung und soziale Praxis im Kontext des Web 2.0 – zur Einleitung. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 39 (1), S. 1–6.
- Reynolds, Rema/Mayweather, Darquillius (2017): Recounting Racism, Resistance, and Repression: Examining the Experiences and #Hashtag Activism of College Students with Critical Race Theory and Counternarratives. In: *The Journal of Negro Education* 86 (3), S. 283–304.
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othring. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.

- Scharathow, Wiebke (2014): Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld: transcript.
- Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2009): Rassismuskritik. 2. Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 1983 13 (3), S. 283–293.
- Schwendowius, Dorothee (2015): Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik. Bielefeld: transcript.
- Senft, Theresa/Noble, Safiya Umoja (2014): Race and social media. In: Hunsinger, Jeremy/Senft, Theresa (Hrsg.): The social media handbook. New York: Routledge, S. 107–125.
- Terstegen, Saskia (2023): Das schulische Raceregime. (De-)Privilegierungen und Widerstand an US-amerikanischen Highschools. Wiesbaden: Springer VS.
- Wrana, Daniel (2015): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–141.

Wessen Bildung? Rassismuskritische Rückfragen an den Topos der Krise als Bildungsanlass

Marie Hoppe

1 Einleitung: Bildung, Krise, Differenz

Die Rede von der Krise ist allgegenwärtig – sie ist zu einer Normalität geworden: Finanzkrise, Klimakrise, Coronakrise, Energiekrise. Etablierte Modelle, Lebensweisen und Selbstverständlichkeiten geraten an ihre Grenzen, werden fragwürdig, zeigen sich als nicht mehr angemessen oder möglich. Auch auf den Krisenbegriff, der im Zentrum dieses Beitrags stehen soll, treffen diese Beschreibungen zu – er interessiert hier jedoch nicht als Beschreibung, Herausforderung oder gar Diagnose von gegenwärtigen Gesellschaften, sondern auf biographieanalytischer Ebene als subjektive Konstruktion, d.h. als Konstellationen, die von Menschen als krisenhaft erlebt werden und mit denen konkrete Einzelsubjekte in ihren Lebensrealitäten umgehen. Dabei gehe ich davon aus, dass das, was Subjekte als Krise erleben, in vielen Fällen (wenn auch sicherlich nicht immer) damit zusammenhängt, wie sie in der Gesellschaft positioniert sind und somit, über welche an gesellschaftliche Strukturen gebundene Möglichkeiten des Denkens, Handelns und Selbstbezugs sie verfügen und über welche nicht. Folglich, so vermute ich, erscheint es sinnvoll, „Krisen“ im Leben von Einzelsubjekten in ihrer Verwobenheit mit gesellschaftlichen Differenzverhältnissen zu betrachten. Ich möchte mich im Folgenden vertieft mit einer erziehungswissenschaftlichen Theorie auseinandersetzen, für die der Topos der Krise eine zentrale Bedeutung hat: die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (Koller 2012/2018; vgl. Marotzki 1990), die in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zum zentralen Referenzpunkt modernen Bildungsdenkens geworden ist. Diese möchte ich auf ihr Erklärungspotenzial für Bildungsprozesse unter Bedingungen gesellschaftlicher Differenzverhältnisse, insbesondere unter Bedingungen von Rassismus befragen. Leitend ist dabei die Annahme, dass gesellschaftliche Differenzordnungen Subjekte „bilden“ und somit Rassismus „mittels Wissen und Erfahrung auf Prozesse der Konstitution und Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen positiv oder negativ Einfluss nimmt“ (Brodn/Mecheril 2010: 7). Ein spezifischer Fokus wird im Beitrag auf den Topos

der „Krise als Bildungsanlass“ gelegt, der von Vertreter*innen der Theorie transformatorischer Bildung stark gemacht wird. Vor dem Hintergrund eines empirischen Ausschnitts aus meiner Dissertationsstudie, in der ich Schulbildungsbiographien sich als kurdisch positionierender Frauen in der Türkei subjektivierungstheoretisch gelesen habe, möchte ich diskutieren, welches Erklärungspotenzial der Krise als Anlass von Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses zukommt, um die Erfahrungen von marginalisiert positionierten Subjekten bildungstheoretisch zu lesen.

Dazu möchte ich zunächst die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse und den Topos der Krise sowie einige an der Theorie formulierten Kritikpunkte aufrufen (Abschnitt 2), führe dann kurz in das empirische Forschungsprojekt und die leitenden Perspektiven Subjektivierung und Rassistiskritik ein (Abschnitt 3) und zeige daraufhin empirische Ausschnitte, die ich mit der Frage nach transformatorischer Bildung besprechen möchte (Abschnitt 4). Meine Auseinandersetzung mündet sodann in zwei Überlegungen (Abschnitt 5): Zum einen schlage ich einen stärkeren Fokus auf die empirische Rekonstruktion von Anerkennungsverhältnissen vor, welche potenziell insbesondere ausschlaggebend sind für Bildungsprozesse von marginalisiert Positionierten, und zum anderen bespreche ich unter dem Stichwort der „Normalität einer Nichtkrisenhaftigkeit“ eine theoretische Setzung der Theorie transformatorischer Bildung, die die Orientierung der Theorie an privilegierten Biographien sichtbar macht.

2 Die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse und ihre Kritiken

Der Begriff der Bildung bezeichnet grundsätzlich einen Wandlungsprozess, aus dem ein Individuum verändert hervorgeht. In einer allgemeinen Annäherung an den Begriff konstatiert Hans-Christoph Koller, es handele sich um den „Prozess der Konstitution und Transformation von Subjekten im Zuge einer aktiven und selbsttätigen Auseinandersetzung dieser Subjekte mit der Welt“ (Koller 2016: 32). In der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, die er in seinem Buch *Bildung anders denken* (Koller 2012/2018) ausführlich beschreibt, fasst Koller Bildung im Anschluss an Winfried Marotzki als einen höherstufigen Lernprozess, bei dem nicht nur neue Informationen angeeignet werden, sondern sich ebenso der Modus der Aneignung ändert (vgl. ebd.: 15). Bildung ist demnach als Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses zu verstehen. Koller schließt mit seinen Gedanken an das klassische Bildungsverständnis von Humboldt an, kritisiert daran jedoch einerseits, dass in idealisierender Manier Widersprüche und Konflikte im Prozess ausgeblendet würden, und andererseits, dass Bildung

bei Humboldt aus innerem Antrieb entstehe und keines besonderen Auslösers bedürfe. Im Anschluss an die phänomenologischen Theorien von Bernhard Waldenfels und Günter Buck geht Koller eher davon aus, dass es eine Krisen-, Irritations- oder Fremdheitserfahrung braucht, damit eine Transformation von etablierten Welt- und Selbstverhältnissen angestoßen wird. Dabei bezieht sich Koller u.a. auf den Erfahrungsbegriff von Waldenfels, den dieser in seiner *Topographie des Fremden* (1997) einführt: Erfahrung bedeutet nach Waldenfels eine Widerfahrnis, in der ein Gegenstand und die Art seines Erscheinens untrennbar zusammenfallen. Die Art und Weise, wie uns etwas erscheint, d.h. als was wir eine Sache erfahren, verweist dabei auf kontingente Ordnungen (vgl. ebd.: 19f.; Koller 2012/2018: 80). Etwas „Fremdes“ zeigt sich laut Waldenfels gerade dadurch, dass es sich einer gegebenen Ordnung entzieht (vgl. Waldenfels 1997: 42). Im Anschluss daran lässt sich Koller zufolge dann von einer Krisenerfahrung sprechen, wenn ein Subjekt ein erlebtes Phänomen nicht mittels einer ihm bekannten und bis dato bewährten Ordnung einordnen oder bearbeiten kann. Bezüglich des Krisenverständnisses innerhalb der Theorie transformatorischer Bildung lässt sich dann festhalten: Krisen finden im Modus der Erfahrung statt, indem uns etwas widerfährt, das wir nicht einordnen können und das die uns zur Verfügung stehenden Ordnungen an ihre Grenzen treibt. Erst retrospektiv werden diese Krisenerfahrungen bzw. -widerfahrnisse im Modus biographischer Konstruktion durch Subjekte eingeordnet und reflektiert, was sich dann schließlich wissenschaftlich re-konstruieren lässt. Entsprechend wird angenommen, dass sich, um Bildungsprozesse empirisch zu untersuchen, besonders biographische Zugänge eignen, da so die individuellen Bedingungen und der zeitliche Verlauf re-konstruiert werden können, die zu einer Umgestaltung von Welt- und Selbstverhältnissen beitragen (vgl. Koller 2012/2018: 152).

So populär das Konzept transformatorischer Bildung im deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs in den vergangenen zehn Jahren geworden ist, wurden jedoch auch Kritiken an ihm formuliert. Besonders prominent wurde hier auf die theoretische Verengung der Perspektive auf Transformationen hingewiesen, sodass „damit die *Entstehung* und die *Aufrechterhaltung* von Ordnungen systematisch aus der Beobachtung ausgeschlossen werden“ (Rucker/Anhalt 2017: 55, Herv.i.O.). Der starke Fokus auf die Neuordnung von Selbst- und Weltverhältnissen lässt damit „[k]onstante Entwicklungen und kleinschrittige Erweiterungen im Aufbau des Welt- und Selbstverhältnisses [...] ebenso wie das Durchhalten eines Deutungsmusters trotz manifester Widerstände“ (Fuchs 2015: 19) nicht als bildungsrelevant in den Blick kommen. Diese der Theorie eingelagerte Normativität ist insofern folgenreich, als dass die wissenschaftliche Praxis des Bescheinigens oder Absprechens eines Bildungsprozesses zu einer „normativ-evaluierende[n] Beurteilung“ (ebd.: 20) wird – die überdies als machtvolle Wissensproduktion über die beforschten Subjekte bzw. Gruppen verstanden werden muss.

Krinninger und Müller weisen in diesem Zusammenhang zudem darauf hin, dass der Zugang zum Forschungsfeld durch den „auf die Emergenz des krisenhaft erlebten Neuen ausgerichteten Blick[s]“ (Krinninger/Müller 2012: 59) stark gelenkt wird, was sich etwa in der Auswahl des Datenmaterials („vorzugsweise Außenseiterbiographien und Bildungsromane“, ebd.) sowie im interpretativen Fokus auf biographische Um- und Zusammenbrüche widerspiegeln (vgl. ebd.). Ebenso wurde kritisch eingewendet, dass der Fokus des Konzepts transformatorischer Bildung auf die Krise als negativer Bildungsanlass aus dem Blick verliere, dass Bildungsprozesse einerseits spontan erfolgen (vgl. Nohl 2006) und andererseits auch durch positive Erfahrungen angestoßen werden könnten (vgl. Lipkina 2021).¹

Diese kritischen Rückfragen an die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse geben wichtige Hinweise auf die der Theorie eingelagerten impliziten Annahmen und Verengungen. Bei ihrer Sichtung fällt jedoch auf, dass die Bedeutsamkeit gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse für das Erleben von Krisen und eine damit zusammenhängende Befragung der Theorie auf eventuelle Universalismen im Kontext sozialer Ungleichheit hin in den aktuell vorliegenden Kritiken nur marginal in den Blick genommen wird (vgl. etwa Hinweise bei Wischmann 2021). Währenddessen stellt Koller selbst fest, dass „viele Bildungstheorien der Verflochtenheit von Bildung in Machtverhältnisse zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt [haben]“ (Koller 2021: 54). Auch er weist somit auf die Relevanz einer macht- und herrschaftssensiblen Perspektive hin, wenn er dafür plädiert, „dass zu den Kriterien für die Richtung von Transformationen, die erfüllt sein sollten, damit von Bildung die Rede sein kann, insbesondere die kritische Reflexion eigener Positionen sowie gesellschaftlicher Machtverhältnisse gehören sollten“ (Koller 2014a: 234). Dieser Fährte möchte ich mich anschließen, wenn ich im Folgenden empirische Ausschnitte in Form von Fragmenten aus einem narrativ-biographischen Interview betrachte, die meines Erachtens auf eine Transformation von Selbstsein verweisen, die sich durch eine intensive Auseinandersetzung des erzählten Ichs mit der es umgebenden Welt vollzieht. Ob diese Transformation jedoch durch eine Krisenerfahrung veranlasst wird, erscheint mir diskussionswürdig. Bevor ich zur Besprechung des empirischen Ausschnitts komme, soll kurz skizziert werden, in welchem Forschungszusammenhang das biographische Material entstanden ist und welche theoretischen Perspektiven meine weiteren Ausführungen anleiten.

1 Für eine Zusammenstellung und Diskussion unterschiedlicher Kritikpunkte an der Theorie transformatorischer Bildung durch Hans-Christoph Koller selbst s. Koller 2022. Für aktuelle Beiträge zur Diskussion um die Krise als Bildungsauslöser s. den Sammelband *Bildung jenseits von Krisen* (Lipkina/Epp/Fuchs 2023).

3 Das empirische Forschungsprojekt: Schulbildungsbiographien in subjektivierungs- und rassismuskritischer Perspektive

In der Dissertationsstudie habe ich mich für Subjektwerden am Ort Schule unter Bedingungen nationalstaatlicher In- und Exklusionsverhältnisse interessiert (vgl. Hoppe 2023). Dies untersuchte ich empirisch anhand von schulbildungsbiographischen Interviews mit jungen, sich als kurdisch positionierenden Frauen in Istanbul.² Dem voran stand die Überlegung, dass gerade ein biographischer Forschungszugang es erlaubt, die „Verwobenheit zwischen subjektiven und gesellschaftlichen Verhältnissen methodisch zugänglich zu machen“ (Dausien 2022: 168). Die biographischen Texte wurden aus subjektivierungs- und rassismustheoretischer Perspektive gelesen und rekonstruiert, wie in ihnen Anpassung an bzw. Widersetzung gegen nationalstaatliche Normen auf subjektiver Ebene verhandelt werden. Konkret führte ich im Zeitraum 2016/17 neun biographisch-narrative Interviews (Schütze 1983) mit Frauen zwischen 18 und 23 Jahren, die sich selbst als kurdisch positioniert hatten. Die daraus entstandenen Texte wurden mittels einer Kombination aus Grounded-Theory-Methodologie (vgl. Strauss/Corbin 1996) und Dausiens kontextreflexivem Verfahren zur Interpretation biographischer Texte (vgl. Dausien 2006) interpretiert. Sie stellen angesichts des transnationalen Erhebungssettings, in dem ich als *weiße* Deutsche mit kurdisch positionierten Frauen in der Türkei Interviews führte, Produkte einer besonderen Sprech- und Interaktionssituation dar, die durch spezifische Sagbarkeiten und Unsagbarkeiten gerahmt ist. Ebenso müssen die von mir vorgelegten Interpretationen insofern als standortgebunden verstanden werden, als sie grundlegend durch meine soziale Positionierung innerhalb globaler und national-

- 2 Das Forschungsinteresse richtete sich dabei vor allem auf Erfahrungen von In- und Exklusion von kurdisch positionierten Subjekten als natio-ethno-kulturelle Andere innerhalb des nationalgesellschaftlichen und durch Schule vertretenen Zugehörigkeitskontexts Türkei. Die Türkei kann als nationalstaatlicher Kontext verstanden werden, der sich seit der Republikgründung 1923 um ein starkes Narrativ nationaler, „ethnisch“ wie religiös begründeter Identität bemühte und dies gegenüber als anderen (als „ethnisch“ nicht türkisch bzw. religiös nicht muslimisch-sunnitisch) Kategorisierten u.a. gewaltvoll umsetzte (vgl. Yeğen 1996). Somit ist die Geschichte kurdischer Subjektpositionen in der Türkei bis heute gekennzeichnet durch Diskurse der Verleugnung und De-Thematisierung natio-ethno-kultureller „Andersheit“ oder aber einer Diffamierung und Dämonisierung der kurdischen Anderen (vgl. Ergin 2014) sowie durch die Ausübung direkter staatlicher Gewalt. Vor diesem Hintergrund stand die nationale Schule der Türkei als zentraler Kontext der Vermittlung nationalstaatlicher Ideen und Werte (vgl. Gök 2007) und als potenzieller Kontext von Differenzenerfahrungen für als kurdisch markierte bzw. sich als kurdisch verstehende Schüler*innen im Aufmerksamkeitsfokus der Studie. Ihre Schulbildungsbiographien bildeten damit die empirische Grundlage für die Frage nach Subjektivierungsprozessen (s. genauer Hoppe 2023).

gesellschaftlicher Machtverhältnisse und damit zusammenhängenden situier- ten biographischen Erfahrungshorizonten geformt sind. Sie sind damit Pro- dukte (m)eines situierten Wissens (vgl. Haraway 1995).

Auszüge aus den Re-Konstruktionen des biographischen Falls, der den Namen Büşra Kahraman trägt, möchte ich weiter unten einbringen, um an ihm das Verhältnis von Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen und gesellschaftlichen Differenzverhältnissen zu diskutieren und daraus Schlüsse zum Topos der Krise zu ziehen. Mit der Frage nach transformatori- schen Bildungsprozessen stelle ich eine analytische Zuspitzung an, die im oben beschriebenen Forschungsprojekt nicht im erkenntnistheoretischen Fokus stand, sich jedoch an einigen Stellen als produktive Perspektive auf das empirische Material erwies. Für die folgende Analyse und die aus ihr abgeleiteten Rückfragen an das Konzept transformatorischer Bildung und die Rolle des Krisenhaften kommt zum einen eine subjektivierungstheoretische Analysebrille zum Einsatz, die danach fragt, wie Individuen unter Rückbezug auf gesellschaftliche Normhorizonte zu sozial lesbaren Subjekten werden (vgl. Butler 2001). Zum anderen ist mein Blick auf Material und Theorie durch eine rassismuskritische Perspektive geschärft. Dieser Perspektive fol- gend verstehe ich Rassismus als ein „moderne“ Gesellschaften konstituieren- des Macht- und Herrschaftsverhältnis, in das alle Individuen – auf durchaus unterschiedliche Art und Weise – eingebunden sind. Anschließend an Stuart Halls Verständnis von Rassismus als einen machtvollen Diskurs (vgl. Hall 2000) kann *race* dann als eine diskursive Kategorie verstanden werden, die innerhalb rassistischer Diskurse erst produziert wird, und – durch sie in die Welt gesetzt – soziale Wirklichkeit strukturiert. Folglich kann von einer „Normalität des Rassismus“ (Brodin/Mecheril 2010: 12) und somit von einer grundlegenden Strukturierung und gerade nicht nur von einem partikularen Phänomen gesprochen werden. Diese Normalität wirkt sich massiv auf Selbstverständnisse und -praxen von Subjekten aus, da diese mittels rassisti- scher Zugehörigkeitsordnungen die gesellschaftliche Realität und die eigene Position in ihr erfahren – in eben diesem Sinne entfaltet Rassismus subjekti- vierende Wirkung (vgl. ebd.).

Neben diesem analytischen Fokus auf das machtvolle Werden von Sub- jekten innerhalb rassistischer Ordnungen wird es anschließend an rassismus- kritische Einsätze, die eine große Nähe zu postkolonialen Theorien aufwei- sen, aber auch möglich, einen kritischen Blick auf das eigene Theorieinstru- mentarium zu werfen und die „Normalität des So-Seienden“ in den einzelnen Disziplinen aufzubrechen“ (Reuter/Karentzos 2012: 11). Produktiv sind diese Perspektiven also ebenfalls für das „Aufzeigen der Partikularitäten, Veren- gungen und blinden Flecken vermeintlich universaler oder eben nicht- normativer Begriffe und Theorien im (sozial-)wissenschaftlichen Feld“ (Reu- ter/Villa 2010: 23) und somit für machtkritische Impulse für Theorieentwick- lung. In dieser Funktion sollen sie auch in der hier geführten Diskussion um

transformatorische Bildungsprozesse und die Rolle der Krise hierin unter Bedingungen gesellschaftlicher Marginalisierung zum Einsatz kommen.

4 Empirischer Ausschnitt aus dem Interview mit Büşra Kahraman

Um die Passagen, die ich im Folgenden genauer vorstellen möchte, besser einordnen zu können, will ich zunächst kurz einen Überblick über die biographische Selbstpräsentation von Büşra Kahraman geben. Zunächst sei gesagt, dass Büşra zum Zeitpunkt des Interviews 19 Jahre alt ist und an einer Istanbul-Universität Literaturwissenschaften studiert. Aufgewachsen und zur Schule gegangen ist sie in direkter Nähe zur Großstadt Diyarbakır in den südöstlichen kurdischen Gebieten der Türkei. In ihrer Erzählung geht sie schulbildungschronologisch vor, erzählt zunächst über die Grund- und Mittelschulzeit. Hier präsentiert sie vor allem Erfahrungen von Ohnmacht angesichts eines Schulsystems und Lehrkräften, die in keiner Weise darauf eingehen, dass sie und ihre Mitschüler*innen ohne jegliche Türkischkenntnisse in die monolingual strukturierte Schule kommen. Immer wieder wird in den Passagen zur Grund- und Mittelschule die Schule als ein Ort zu verstehen gegeben, an dem die Vermittlung nationalstaatlich codierten Wissens im Mittelpunkt steht, während etwa die kurdische Geschichte, Sprache oder Subjektpositionen konsequent negiert werden. Büşra und ihre Mitschüler*innen tauchen hier zumeist als handlungsunfähig und eingeschüchtert auf. Zudem wird deutlich, dass die kindliche Büşra eine Diskrepanz erlebt zwischen dem Wissen, das ihr in der Schule vermittelt wird (z.B. über die türkisch-nationale Geschichte und „Verräter“ und „Gegner“ der Nation) und Geschichten, die sie aus ihrer Familie kennt (z.B. über kurdische Aufstände und deren „Helden“ im Kampf gegen Türkifizierungspolitik in der frühen Republikzeit). Die Erzählerin präsentiert all dies vorrangig in einem Modus einer postkolonial informierten Kritikerin, die ihre eigenen Erfahrungen von Verleugnung und Gewalt vor diesem Hintergrund deutet.

Interessant ist nun, dass sich diese Erzählung radikal wandelt, wenn Büşra zu ihrer Gymnasialzeit kommt. Bereits im Einführungssatz zu dieser Phase spricht sie von „schönen Dingen also von der Bildung her“, die sie in ihrer Gymnasialzeit verortet. Sehr ausführlich schildert Büşra, wie sie zu dieser Zeit neben dem Unterricht her von einigen Lehrkräften regelmäßig Bücher ausgeliehen bekam. Zwei Passagen möchte ich nun genauer zeigen und besprechen, da sie mir interessant erscheinen für die Frage nach der Rolle von

Krisen für Prozesse transformatorischer Bildung in gesellschaftlichen Differenzverhältnissen.³

B: Außerdem *şey*/ hat sie mir Bücher auf Kurdisch gegeben zum Beispiel () „Liest du das? Kannst du es?“ und so. Ich kann es, aber *hani şey* zum Beispiel, ich konnte mit keinem außer meiner Mutter Kurdisch sprechen. [...] zu der Zeit gibt es Roj TV [kurdischsprachiger Fernsehsender; MH] und so, zum Beispiel gucke ich Roj TV oder Azadiya Welat, eine [kurdischsprachige, MH] Zeitung, die lese ich. Ich kann es nicht verstehen, aber ich versuche, es zu lesen, ich habe keinen Unterricht darin gehabt, aber trotzdem zwingt mich, sodass ich es verstehen und lesen werde. *İşte* die *Hoca* hat gesagt „Kannst du es?“. „Kann ich“, habe ich gesagt.

Dadurch, dass die Lehrkraft kurdischsprachige Bücher mitbringt und Büşra nach ihren Sprachkenntnissen in Kurdisch fragt, wird ein sprachliches Tabu gebrochen, wird doch sogar in der türkischen Verfassung festgehalten, dass die einzige Sprache in Schulen in der Türkei Türkisch zu sein habe: Die in Schule jahrelang verleugnete Sprache wird in diesen Raum eingeführt, noch dazu über eine Lehrkraft, die hier nicht länger als verlängerter Arm der hegemonialen Ordnung erscheint, sondern beinahe als Komplizin. In dieser Konstellation erhält die Anfrage, ob Büşra auch an kurdischsprachigen Büchern interessiert sei, eine politische Note. Innerhalb des intimen Raums zwischen Büşra und ihrer Lehrkraft, in dem Kurdischsprechen nicht nur zu einer Möglichkeit, sondern gar wünschenswert wird, wird ein neuer Normhorizont eingeführt. Büşra wird als Sich-zu-Beweisende adressiert, zugleich aber auch als potenziell widerständiges Subjekt. Der Interviewerin gegenüber macht Büşra deutlich, dass sie nur über eingeschränkte Kurdischkenntnisse verfügt. Dass sie die Frage der Lehrkraft trotzdem uneingeschränkt bejaht, deutet in meiner Lesart auf eine gewisse Dringlichkeit hin, als eröffne diese Frage die einmalige Möglichkeit, Zugang zu etwas Neuem zu erhalten.

In einer nächsten Passage schildert Büşra den Prozess, in den sie mit der kurdischsprachigen Literatur eintritt.

B: Ich habe begonnen, von ihr kurdische Bücher anzunehmen. Ich hatte große Schwierigkeiten am Anfang so ich konnte es nicht lesen und so. So in einer halben Stunde eine Seite zu lesen und so, so sehr zu leiden. *Yani* weil du gar keinen Unterricht bekommen hast. Es ist etwas, das nur in deinem Kopf ist. Eine Sprache, die du mit deiner Mutter und deinem Vater sprichst. Und das ins Abstrakte übers/ jetzt ist vor deinen Augen ein Papier () das musst du lesen. Am Anfang hatte ich große Schwierigkeiten, aber ich habe mich gezwungen also ich habe nicht aufgegeben. Zwischendurch hinterfrage ich es, „warum lese ich das?“ und so weil ich sehr leide, ich kann es nicht verstehen. [...] *Hani* endlich hat es bei mir begonnen, schnell zu fließen und dass diese Sprache sich entwickelt. *Yani hani* Kurdisch war endlich in meinem Gehirn/ich habe es in mein Gehirn aufgenommen *yani* es hat sich in meinem Gehirn festgesetzt irgendwie. Es sind sehr interessante Sachen passiert zum

3 Dass es sich bei den Interviewausschnitten um Übersetzungen aus dem Türkischen handelt, merkt man zum einen an den hier kursiv gesetzten Füllwörtern, die ich unübersetzt gelassen habe, und zum anderen am Lesefluss, der sich einer nahen Orientierung der Übersetzung am türkischsprachigen Ausgangstext unterordnet.

Beispiel. *İşte* dort, im Buch sehe ich ein Wort, „Ah das hat meine Oma immer gesagt“ sage ich und so. [I: aaah] Ja. Dort taucht ein Sprichwort auf, „Ah das benutzt meine Mutter immer“ und so sage ich. Oder *ışte* ein Wort taucht auf, das hat wiederum meine Tante gesagt und so, *yani* dauernd. [...] *İşte* wenn ich dauernd diese kurdischen Wörter dort gefunden habe *hani* habe ich mich gefühlt, als hätte ich etwas von mir selbst gefunden und es machte mir so viel mehr Spaß, so *hani* fand ich meine Identität wieder, ich fand eine Zugehörigkeit gegenüber dieser Sprache. So habe ich, indem ich mich selbst gezwungen habe, angefangen, Kurdisch zu lesen. Am Anfang Geschichten, danach Romane, danach Gedichte und bis das Gymnasium zu Ende war, hat es sich auch entwickelt.

Zunächst einmal lässt sich sagen, dass der Prozess der Rückaneignung der kurdischen Sprache als gemeisterte Herausforderung dargestellt wird. Diese wird von etwas, das „nur in deinem Kopf“ ist, also von etwas Eingeschlossenem und möglicherweise Hirngespinnartigem zur handfesten Realität: einer Sprache, die auf gedruckten Seiten steht (was ein handfester Gegenbeweis zu der in der Schule vermittelten Aussage ist, dass es keine Sprache gebe, die Kurdisch heißt – eine Passage aus Büşras grundschulbezogener Erzählung). Sie erhält durch diese Materialisierung eine Aufwertung und wird zu etwas offiziell Anerkennbarem. Büşra kämpft sich durch die kurdischen Wörter und obwohl es keine äußeren Zwänge gibt, erscheint dieser Prozess alternativlos. Zudem verknüpft sich das neue sprachliche Wissen mit familienbezogenen Erinnerungen: Das sprachliche Wissen der Familie erscheint nicht länger nischenhaft und kontextlos, sondern fügt sich in eine schriftsprachliche Welt und Tradition ein, zu der Büşra nun einen Zugang erhält. Büşra entsteht dadurch selbst gewissermaßen als ein Subjekt mit Geschichte: als Teil von etwas Größerem und als Subjekt mit biographischer Vergangenheit und Herkunft. Dieser Zugang zu eigenen frühkindlichen Erinnerungen schildert sie als freudvollen Prozess, dessen Emotionalität auch sprachlich etwa über die wörtliche Rede deutlich wird.

Insbesondere in dieser Passage lässt sich meines Erachtens ein Prozess zeigen, aus dem das erzählte Ich als Andere hervorgegangen ist. Bringt man diese Erzählung mit der Position zusammen, die die Sprechende im Interview einnimmt, so könnte man sagen, Büşra schildert hier, wie sie zu dem kritischen, sich offensiv als kurdisch positionierenden Subjekt geworden ist, als das sie im Interview spricht. Sieht man in Büşras Wandlungsprozess nun eine Transformation ihres Welt- und Selbstverhältnisses, so bin ich jedoch zurückhaltend damit, den Anlass bzw. Anstoß dieses Prozesses in einer Krisenhaftigkeit zu sehen, wie Koller sie beschreibt.

Natürlich ließe sich von einer Irritation oder Fremdheitserfahrung sprechen, die Büşra macht, als ihr die Lehrkraft nahelegt, kurdischsprachige Literatur zu lesen, werden doch die nationale Schule und kurdische Sprache und Kultur zuvor als absolute Antagonismen dargestellt. In diesem Sinne könnte davon gesprochen werden, dass eine bis dahin gültige etablierte Ordnung in eine Krise gerät. Allerdings wird die Ablösung von dieser Ordnung nicht als schmerzvolles Überwinden oder mühevolleres Durchbrechen von bis dahin

Struktur und Sicherheit Gebendem gerahmt, sondern als die Möglichkeit, sich aus einer schulbildungsbiographischen Krisenhaftigkeit herauszuarbeiten, die in Differenz- und Verleugnungserfahrungen in der Grund- und Mittelschulzeit besteht. Es ist nicht diese Erfahrung, die eine Krise und einen mühevollen Prozess anstößt, vielmehr wird dieser wenn auch unerwartete Impuls gleichsam dankbar von Büşra angenommen (sogar vorausseilend, indem sie ihre Kurdischkenntnisse der Lehrkraft gegenüber selbstbewusst äußert). Diese Erfahrung wird hier also weniger als Krise denn als Chance gerahmt. Kurzum, der Impuls der Lehrkraft und der darauffolgende Rückan eignungsprozess einer verstellten Kategorie können meines Erachtens eher als Prozess einer biographischen Stabilisierung gelesen werden.

Mit dem Hinweis auf Erfahrungen verwehrt Zugehörigkeit und biographischer Instabilität angesichts rassistischer Veränderung am Ort Schule werden in Büşras biographischer Erzählung Dynamiken sichtbar, die auch in anderen biographischen bzw. interviewbasierten Studien zu Erfahrungen von Migrationsanderen (vgl. Mecheril 2010) im deutschsprachigen Raum gezeigt werden konnten (vgl. etwa Mecheril 2003; Wischmann 2010; Rose 2012; Velho 2016; Wojciechowicz 2018). Diese verweisen ebenfalls auf ständige Unsicherheiten im Selbst- und Weltverhältnis, auf eine ständig zu erbringende Zugehörigkeitsarbeit (vgl. Mecheril 2003: 353) und permanente Auseinandersetzung mit einer fehlenden Repräsentation der eigenen Subjektposition im schulischen Raum sowie verändernden Zuschreibungen. Mit einem heuristischen Fokus auf transformatorische Bildungsprozesse muss etwa Wischmann in ihrer Studie zu „Adoleszenz, Bildung und Anerkennung im Kontext sozialer Benachteiligung“ (Wischmann 2010) feststellen, dass die von ihr befragten migrantisierten Jugendlichen sich derart prekären Bedingungen des Heranwachsens ausgesetzt sehen, dass hier keine Transformationen, sondern vielmehr „Konsolidierungs- und Stabilisierungsprozesse“ (Wischmann 2020: 108) von Selbst- und Weltverhältnissen erfolgten. Angesichts der obigen Analyse aus dem Fall Büşra sowie der Befunde aus anderen qualitativ(-biographisch)en Studien lässt sich also durchaus kritisch fragen, als wie sinnvoll sich die Bestimmung von „gelungenen“ Bildungsprozessen entlang der etablierten Marker Krisenerfahrung und Transformation erweist, wenn man die Biographien von potenziell als „Anderen“ Kategorisierten in den Blick nimmt. Die Frage drängt sich nämlich auf, „ob die Annahmen zum Transformationsgeschehen nicht auch zu wenig in der Lage sind, soziale Heterogenität aufzunehmen und ihr gerecht zu werden“ (Wischmann 2014: 299). Angesichts dieser Vermutung und im Versuch, bestimmte Personengruppen nicht durch das wissenschaftliche Absprechen von bildungsrelevanten Prozessen ein weiteres Mal zu marginalisieren, plädiert Wischmann dafür, dass der angelegte Bildungsbegriff „fallspezifisch reflektiert und ggf. infrage gestellt werden [muss]“ (Wischmann 2020: 108). Nimmt man Wischmann ernst, so ließe sich die Frage, ob man im Fall Büşra nun einen

transformatorischen Bildungsprozess identifizieren kann oder nicht, anders wenden, nämlich auf die Frage: Was macht der Fall Büşra hinsichtlich transformatorischer Bildungsprozesse und der Rolle von Krisen sichtbar? In diesem Kontext möchte ich abschließend zwei Überlegungen anstellen.

5 Abschließende Überlegungen zu transformatorischen Bildungsprozessen und Krise unter Bedingungen gesellschaftlicher Machtverhältnisse

Zum einen verweist der Fall Büşra darauf, dass im Kontext machtvoller gesellschaftlicher Ordnungen möglicherweise verstärkt Anerkennungsverhältnisse in Verbindung mit Prozessen transformatorischer Bildung stehen: Die Frage danach, als wer man in sozialen Kontexten (nicht) anerkannt sein kann, verweist einerseits auf die *grundlegende* Abhängigkeit von Subjekten von sozialen Normen und von den uns umgebenden Anderen, an die Judith Butler uns immer wieder erinnert (vgl. Butler 2003; auch Balzer/Ricken 2010: 67ff.), und andererseits auf die *spezifisch* unsicheren Seinsbedingungen, denen sich Subjekte ausgesetzt sehen, die nicht den gültigen sozialen Ordnungen entsprechen können oder wollen. Dementsprechend muss Subjektivierung, d.h. das Entstehen von sozial lesbaren Subjekten durch ihr Unterworfensein unter gesellschaftliche Normhorizonte (vgl. Butler 2001), sowohl als *allgemeiner* Modus der Hervorbringung von Subjekten verstanden werden, darf aber gleichzeitig nicht den Blick dafür verstellen, dass es sich bei Subjektivierung in Differenzordnungen wie etwa Rassismus um eine „*spezifisch* repressive Form der Erzeugung beschränkter und beschädigter Identitäten“ (Mecheril 2006: 132, Herv.d.A.) handelt. Die Frage danach, welche Subjekte welche Welt- und Selbstverhältnisse aufbauen können (also abseits noch von einer Transformation derselben), ist also bereits unmittelbar geknüpft an diejenigen Positionen, die wir in Gesellschaft einnehmen können, und jene, die uns verweigert bleiben. Sich selbst als souverän handelndes und über sich und die eigenen Entscheidungen verfügendes Subjekt begreifen zu können und Ausnahmen von dieser Normalität als krisenhafte (Einzel-)Erfahrungen einordnen zu können, verweist dabei tendenziell eher auf eine privilegierte Position innerhalb gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse (vgl. Hoppe/Rose 2022). In Bezug auf Prozesse transformatorischer Bildung unter Bedingungen von sozialen Ungleichheitsverhältnissen stellt Koller die These auf, „dass die Verweigerung der sozialen Anerkennung zu einem Anlass für Bildungsprozesse im Sinne der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen werden kann“ (Koller 2014b: 29). Hingegen zeigt der Fall Büşra, dass die Gewährung von Anerkennung gerade zum An-

lass für eine Transformation wird, indem eine als krisenhaft erlebte Normalität eine Relativierung und Entschärfung erfährt. Dies wird im Fall Büşra aber erst dadurch möglich, dass sich die Sphären des Anerkennbaren verschieben, bzw. sie durch Dritte in machtvolleren Positionen (hier: die Lehrkraft) verschoben werden, und damit die Entwicklung eines neuen Selbst- und Weltverhältnisses ermöglichen. Hier ist also die Transformation von individuellen Welt- und Selbstverhältnissen eng gekoppelt an die Transformation der gültigen Normen der Anerkennbarkeit. Dies weist allgemein darauf hin, dass es sinnvoll sein könnte, grundlegender die spezifische diskursive Eingebundenheit und die damit möglichen und unmöglichen Handlungsspielräume von Subjekten im Blick zu haben – ein Fokus, der sich sicherlich auch mit Kollers eigenen Bezügen auf Butler zusammendenken ließe.

Zum anderen macht der Fall Büşra aber ebenfalls auf eine der Theorie eingelagerte Norm von Nichtkrisenhaftigkeit aufmerksam, die auf einen bestimmten Subjektentwurf zurückweist. Werden „Differenz- und Fremdheitserfahrungen“ als „typische[r] Anlass für solche Transformationen der Welt- und Selbstverhältnisse“ (Koller 2016: 42) bestimmt, so stellt sich die Frage, welche Biographien hier imaginiert werden: Dass eine Irritation, Verunsicherung oder Destabilisierung als Auslöser für Transformationsprozesse vorausgesetzt wird, suggeriert, dass es in den vorherigen Welt- und Selbstverhältnissen keine Krisen, Instabilitäten oder Infragestellungen gegeben und sich das Subjekt mit Selbst und Welt eingerichtet hätte. Die unterstellte Nichtkrisenhaftigkeit erweist sich jedoch als potenziell unzutreffend für biographische Erfahrungen von Subjekten, deren Selbst- und Weltverhältnisse etwa innerhalb rassistischer Verhältnisse als dauerhaft prekär, brüchig und instabil verstanden werden müssen, wie dies nicht nur im Fall Büşra, sondern auch in anderen Fällen in meinem Sample sichtbar wurde (vgl. Hoppe 2023), und überdies in vielen qualitativen Studien im Kontext der BRD ebenfalls gezeigt werden konnte (vgl. Mecheril 2003; Rose 2012; Velho 2016). Dabei werden vielmehr die *permanenten* Versuche deutlich, auf das oft eng abgesteckte Feld der Anerkennbarkeit erweiternd einzuwirken – das Krisenhafte, so zeigen meine Fälle, wird permanent biographisch bearbeitet. Unter gesellschaftlichen Bedingungen, in denen sich bestimmte Subjekte fortwährend mit der eigenen Ansprechbarkeit als Andere und ihrer potenziellen Nicht-Anerkennbarkeit auseinanderzusetzen haben, erscheint die Konzeptualisierung des krisenhaften Einschnitts in ihrem Verweis auf die subjektive Funktionalität bisheriger Ordnungen bisweilen dann sogar zynisch. Deutlich wird hier, was Wischmann sowohl für die Bildungstheorie als auch die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung festhält, nämlich dass diese „selbst in einer bestimmten europäisch, weißen, männlichen, christlichen und bürgerlichen Tradition stehe“ (Wischmann 2014: 300). In diesem Sinne werde „eine bestimmte Subjektposition implizit unterstellt und das ist eine privilegierte und keinesfalls eine marginalisierte“ (ebd.). Somit kann anhand des

Falls Büşra die allgemeinere Frage aufgeworfen werden, welche Biographien wir (nicht) voraussetzen, um Bildung(sprozesse) zu untersuchen und zu theoretisieren. Und auch bezüglich des Krisenbegriffs selbst wird eine analytische Unschärfe deutlich. So stellt sich die Frage, woran eine Krise bestimmt wird. Aus der obigen Diskussion zeichnen sich zwei unterschiedliche Richtungen ab, aus denen der Krisenbegriff gefüllt werden kann. So kann Krise einerseits als Einschnitt und Abweichung von einer (quantitativen) Normalität bestimmt werden. In diesem Sinne stellt sie eine *punktueller* Irritation von etablierten Ordnungen des Selbst- und Weltbezugs dar. Andererseits kann „Krise“ auch stärker inhaltlich bestimmt werden, als das Erleben von negativen Erfahrungen, Verletzung, Verunsicherung und Diskriminierung. Krise kann, wie das Beispiel Büşra gezeigt hat, in dieser eher qualitativen Bestimmung somit auch *Prozess und Zustand* sein. Im Anschluss an eine solche Unterscheidung könnte dann die These formuliert werden, dass insbesondere in Biographien privilegiert Positionierter beides tendenziell übereinfällt: Krisen sind dort Einschnitte, die als negativ erlebt werden. Dass in diesem Krisenverständnis besonders die Erfahrungswelten privilegiert Positionierter im Blick sind, zeigt sich möglicherweise genau daran, dass Krise in diffuser Weise gleichzeitig mit Abweichung, Irritation und dem Durchbrechen einer Normalität *und* mit einer Bewertung dessen als negativ in Verbindung gebracht wird. Bezüglich des Verhältnisses von Krise und Normalität wird entlang einer solchen Unterscheidung dann deutlich, dass sich Krise und Normalität im ersten Fall gegensätzlich gegenüberstehen, während im zweiten Fall beides übereinfällt, d.h. eine Normalität durchaus auch als krisenhaft erlebt werden kann. Als Konsequenz für die analytische Rekonstruktion von Krisen als Teil von transformatorischen Bildungsprozessen würde diese Erkenntnis dazu auffordern, offen der Frage nachzugehen, was in einem biographischen Fall vor dem Hintergrund gültiger Anerkennungsverhältnisse als Krise erfahren und biographisch eingeordnet wird, worin also das Krisenhafte im konkreten Fall besteht. Die biographische Verortung und Relevanz von Krisen(haftigkeit) würde damit letztlich stärker zu einer empirischen Frage. Hierin liegt dann auch das Potenzial, die Universalität von scheinbar allgemeingültigen theoretischen Begriffen und Konzepten zu hinterfragen. In diesem Sinne zeichnet sich an dieser Stelle einerseits ein wichtiges Reflexionsanfordernis, andererseits aber auch ein Ausschärfungspotenzial für eine auch differenzsensible Bildungstheorie ab, die ihren Blick nicht auf (relativ) privilegiert positionierte Subjekte verengt.

Literatur

- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 35–87.
- Brodén, Anne/Mecheril, Paul (2010): Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In: Brodén, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 7–23.
- Butler, Judith (2003): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dausien, Bettina (2022): Zur Methodologie und Praxis einer reflexiven Biographieforschung. Kursorische Gedanken (nicht nur) zur Bildungsforschung im Kontext von Flucht und Migration. In: Füllekruss, David/Kourabas, Veronika/Krenz-Dewe, Daniel/Natarajan, Radhika/Ohm, Vanessa/Rangger, Matthias/Schitow, Katharina/Shure, Saphira/Streicher, Noelia (Hrsg.): Migrationsgesellschaft – Rassismus – Bildung. Festschrift für Paul Mecheril. Weinheim: Beltz Juventa, S. 163–190.
- Dausien, Bettina (2006): Repräsentation und Konstruktion. Lebensgeschichte und Biographie in der empirischen Geschlechterforschung. In: Brombach, Sabine/Wahrig, Bettina (Hrsg.): Lebensbilder. Leben und Subjektivität in neueren Ansätzen der Gender Studies. Bielefeld: transcript, S. 179–211.
- Ergin, Murat (2014): The racialization of Kurdish identity in Turkey. In: Ethnic and Racial Studies 37 (2), S. 322–341.
- Fuchs, Thorsten (2015): „Hauptsache anders“, „Hauptsache neu“? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 91 (1), S. 14–37.
- Gök, Fatma (2007): The History and Development of Turkish Education. In: Marie Carlson (Hrsg.): Education in „multicultural“ societies. Turkish and Swedish perspectives. Istanbul: Swedish Research Institute, S. 247–255.
- Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Rätzsch, Nora (Hrsg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument, S. 7–16.
- Haraway, Donna (1995): Die Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt am Main: Campus.
- Hoppe, Marie (2023): Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness*. Subjektivierungstheoretische Lesarten kurdischer Schulbildungsbiographien in der Türkei. Opladen: Budrich Academic Press.
- Hoppe, Marie/Rose, Nadine (2022): Marginalisierte Souveränisierung. Erkundungen rund um das Verhältnis von Post- und Prä-Souveränität. In: Füllekruss, David/Kourabas, Veronika/Krenz-Dewe, Daniel/Natarajan, Radhika/Ohm, Vanessa/Rangger, Matthias/Schitow, Katharina/Shure, Saphira/Streicher, Noelia (Hrsg.): Migrationsgesellschaft – Rassismus – Bildung. Festschrift für Paul Mecheril. Weinheim: Beltz Juventa, S. 205–222.
- Koller, Hans-Christoph (2022): Bildung als Transformation? Zur Diskussion um die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse In: Yacek, Douglas (Hrsg.): Bil-

- dung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs. Berlin: Metzler, S. 11–27.
- Koller, Hans-Christoph (2021): Komplizen oder Gegenspieler? Zum Verhältnis von Bildung und Optimierung. In: Terhart, Henrike/Hofhues, Sandra/Kleinau, Elke (Hrsg.): Optimierung. Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 45–61.
- Koller, Hans-Christoph (2012/2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph (2016): Bildung. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 32–44.
- Koller, Hans-Christoph (2014a): Subjektivation und transformatorische Bildungsprozesse im Interview mit Hakan Salman. In: Koller, Hans-Christoph/Wulfstange, Gereon (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript, S. 217–237.
- Koller, Hans-Christoph (2014b): Zur Bedeutung von Butlers Subjekttheorie für die Erforschung biographischer Bildungsprozesse. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 21–33.
- Krinninger, Dominik/Müller, Hans-Rüdiger (2012): Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie. In: Mieth, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, S. 57–75.
- Lipkina, Julia (2021): Bildung und Transformation ‚anders denken‘. Über die Bedeutung positiver Erfahrungen für Bildungsprozesse im Anschluss an Charles Taylor. In: Zeitschrift für Pädagogik 67 (1), S. 102–119.
- Lipkina, Julia/Epp, André/Fuchs, Thorsten (Hrsg.) (2023): Bildung jenseits von Krisen? Anfragen und Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Deutscher Studien Verlag.
- Mecheril, Paul (2014): Subjekt-Bildung in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung in das Thema, die zugleich grundlegende Anliegen des Center for Migration, Education and Cultural Studies anspricht. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 11–26.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): Bachelor Master Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, S. 7–22.
- Mecheril, Paul (2006): Das un-mögliche Subjekt. Ein Blick durch die erkenntnispolitische Brille der Cultural Studies. In: Keupp, Heiner/Holl, Joachim (Hrsg.): Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne. Bielefeld: transcript, S. 119–141.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.

- Nohl, Arnd-Michael (2006): *Bildung und Spontaneität – Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensaltern*. Opladen: Barbara Budrich.
- Reuter, Julia/Karentzos, Alexandra (2012): Vorwort. In: Reuter, Julia/Karentzos, Alexandra (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–13.
- Reuter, Julia/Villa, Paula-Irene: (2010): *Provincializing Soziologie. Postkoloniale Theorie als Herausforderung*. In: Reuter, Julia/Villa, Paula-Irene (Hrsg.): *Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention*, Bielefeld: transcript, S. 11–46.
- Rose, Nadine (2012): *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: transcript.
- Rucker, Thomas/Anhalt, Elmar (2017): *Perspektivität und Dynamik. Studien zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schütze, Fritz (1983): *Biographieforschung und narratives Interview*. In: *Neue Praxis* 13 (3), S. 283–293.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Velho, Astride (2016): *Alltagsrassismus erfahren: Prozesse der Subjektbildung – Potenziale der Transformation*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Waldenfels, Bernhard (1997): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wischmann, Anke (2021): *Bildung als relationaler Prozess*. In: Koller, Hans-Christoph/Sanders, Olaf (Hrsg.): *Rainer Kokemohrs „Der Bildungsprozess“ und sechs Antwortversuche*. Bielefeld: transcript, S. 169–188.
- Wischmann, Anke (2020): *Adoleszente Bildung(en). Bildungsprozesse Jugendlicher im Kontext sozialer Ungleichheit und gesellschaftlicher Transformation*. In: Bock, Karin/Pfaff, Nicolle/Grunert, Cathleen/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung – ein Aufbruch*. Springer VS, S. 97–112.
- Wischmann, Anke (2014): „... desto eingedeutschter wurde ich.“ Eine rassismuskritische Perspektive auf (Hakan Salmans) Bildung. In: Koller, Hans-Christoph/Wulfstange, Gereon (Hrsg.): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld: transcript, S. 285–303.
- Wischmann, Anke (2010): *Adoleszenz – Bildung – Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2018): *Erkämpfte Hochschulzugänge in der Migrationsgesellschaft. Rassismuskritische Perspektiven auf Biografien von Lehr- und Jurastudentinnen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Yeğen, Mesut (1996): *The Turkish State Discourse and the Exclusion of Kurdish Identity*. In: *Middle Eastern Studies* 32 (2), S. 216–229.

„... wenn Ferda die Statue ist“ – Krisenhafte Ereignisse im Kontext von Flucht und Migration

Serafina Morrin

1 Problemstellung

Dieser Beitrag widmet sich der methodologischen und methodischen Herangehensweise zur Betrachtung krisenhafter Ereignisse, indem er eine bisher wenig beachtete Forschungsperspektive beleuchtet. Es soll diversitätssensibel das Erkenntnispotenzial einer ästhetischen Sicht auf pädagogische Kontexte von Flucht und Migration aufgezeigt werden. Denn mit einer ästhetischen Perspektive lässt sich – so die hier entfaltete These – der Blick auch auf Widersprüchlichkeiten und das nicht unmittelbar Sichtbare wenden. Eine derartige Sichtweise kann dazu beitragen, Ambivalenzen in den Blick zu nehmen, und scheint daher bei der Analyse solcher Ereignisse sinnvoll, bei denen das Selbstverständnis der Handlungspraxis irritiert wird. Dies gilt insbesondere für eine kritische Betrachtung pädagogischer Räume im Kontext von Flucht und Migration und den Anspruch, „epistemische Gewalt“ (Castro Varela 2016: 48) zu bannen. Dargelegt werden soll dies anhand eines empirischen Beispiels. Es ist der Dissertationsstudie entnommen (Morrin 2023), die sich dem Thema Migration widmet – oder konkreter: den Erfahrungen von Differenzen, der Deutung fremder Welten und der kollektiven Erschließung von Sinn. In der Studie wurde machtkritisch der Frage nachgegangen, wie in theaterpädagogischen Settings im Kontext von Flucht und Migration soziale Ordnungen im Miteinander gestaltet werden. Datengrundlage bildeten zwei videographierte theaterpädagogische Projekte (in einer Willkommensklasse¹ und in einer Aufnahmeeinrichtung für Geflüchtete) mit Kindern, die noch nicht lange in Deutschland leben. Willkommensklassen und Aufnahmeeinrichtungen sind von Fluktuation geprägt; das heißt, dass hier Menschen zusammenkommen, die nicht wissen können, ob sie sich am nächsten Tag an diesem Ort wieder begegnen werden. Für temporäre pädagogische Settings im Kontext von Flucht und Migration werden ästhetisch-theatrale Projekte

1 Das Land Berlin bezeichnet die temporären Lerngruppen, die für Schülerinnen und Schüler mit wenig Deutschkenntnissen eingerichtet werden, als Willkommensklassen.

oftmals entwickelt, um Benachteiligungen entgegenzuwirken und sogenannte Teilhabe zu ermöglichen.² Es stellt sich damit die Frage, auf welche Weise sich dabei die Wirklichkeit des Spiels mit der alltäglichen Wirklichkeit verwebt und inwieweit ein neuer Teppich kultureller Erfahrungen entstehen kann. Denn wenn mit ästhetisch-theatraler Bildung Veränderungsprozesse in Gang gesetzt werden können, bleibt noch immer offen, wie groß die Spielräume solcher Veränderungsprozesse sind und wo sich die Grenzen befinden.

Krisen und krisenhafte Ereignisse werden in diesem Beitrag mit einem praxeologischen Blick und im Anschluss an Koller (2018), als etwas verstanden, bei dem das Selbstverständnis der gestalteten Handlungspraxis irritiert wird. Erfahrungen der Differenz können dann entstehen, wenn das gegenüberstehende Unbekannte nicht mehr dem eigenen „Welt- und Selbstentwurf“ (Kokemohr 2007) entspricht. Diese Differenzerfahrungen rufen eine Suche nach einer sinngebenden Deutung fremder Welten hervor, um auf die „Beunruhigung durch das Fremde“ (Waldenfels 2020: 51) antworten zu können. Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden machtsensibel der Frage nachgegangen werden, in welcher Weise im Kontext von Flucht und Migration krisenhafte Erfahrungen im Rahmen ästhetisch-theatraler Bildung thematisiert und bearbeitet werden.

Da im Verlauf der Analyse der empirischen Videodaten Fragen aufgeworfen wurden, werden zunächst aus dieser iterativen Auseinandersetzung hervorgegangenen theoretischen Betrachtungen beleuchtet (Abschnitt 2). Dem folgt die Darlegung des in diesem Prozess entstandenen forschungsmethodischen Vorgehens (Abschnitt 3). Anschließend werden anhand eines empirischen Videobeispiels die Ergebnisse einer mehrperspektivischen Analyse vorgestellt (Abschnitt 4), aus denen sich dann Schlussfolgerungen für ein differenzsensibles forschungsmethodisches Vorgehen ziehen lassen. Dieses scheint nicht nur für die Theaterpädagogik, sondern auch für die allgemeine Erziehungswissenschaft relevant zu sein, denn eine ästhetische Betrachtungsweise birgt Potenzial für zukünftige Forschungen, was abschließend verdeutlicht wird (Abschnitt 5).

2 Theoretische Betrachtungen

Um den Verlauf des Analyseprozesses zu verstehen, bedarf es zunächst einiger theoretischer Betrachtungen, deren Problematik sich erst im Prozess der Auswertung ergeben hat. Zunächst wurde für die Analyse der videographierten Spielsituationen, ausgehend von der Vorstudie (Morris 2018), nach impliziten Mustern gesucht. Daher wurden die Daten mit der Dokumentarischen

2 Eine exemplarische Auflistung solcher Projekte findet sich bei Morris (2023: 15).

Methode (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013; Bohnsack 2017) ausgewertet und handlungsleitende Orientierungen rekonstruiert. Doch der fallinterne und fallübergreifende Vergleich zeigte, dass die empirischen Daten an mehreren Stellen darauf verweisen, dass im theaterpädagogischen Spiel etwas eine Wirkung entfaltet, was als solches nicht sichtbar wird. Dem weiter nachzugehen, führte dazu, dass die Forschungsperspektive im Verlauf der Analyse neu ausgerichtet und erweitert wurde. Sie erweiterte sich auf ein Interesse, das den Forschungsgegenstand in seiner Ambivalenz zu begreifen sucht. Die Unterscheidung in implizites und explizites Wissen – wie sie die Dokumentarische Methode bereithält – war hilfreich, aber um diese aufscheinenden Widersprüchlichkeiten aufzugreifen, nicht immer ausreichend. Das Interesse richtete sich daraufhin auf die Spezifik ästhetischer Erfahrungen, die bei szenischen Spielen zum Tragen kommen können. Für dieses Anliegen galt es, ein gegenstandsangemessenes Analyseverfahren zu finden.

Um den Verlauf der Suche nachvollziehbar zu machen, soll zunächst die Spezifik ästhetischer Erfahrungen beleuchtet werden. Ästhetische Erfahrungen, die bei szenischen Spielen relevant werden können, sind geprägt von einer grundsätzlichen Offenheit. Sie sind nicht auf einen Sinn beschränkt (vgl. Seel 2019: 54), sondern erlauben ein Nebeneinander von Merkmalen. Das bedeutet: „[W]ir spüren uns hören und sehen uns fühlen“ (ebd.: 59). Dies führt dazu, dass ein „Verweilen im Augenblick“ (Brandstätter 2008: 100) entstehen kann. Daher lassen sich Erfahrungen der ästhetischen Wahrnehmung auch nicht in Begriffe fassen (vgl. ebd.), was die empirische Rekonstruktion so gut wie unmöglich macht. Es entsteht ein divergentes Denken. Gemeint ist ein Denken, das an einer Vielzahl von Interpretationen, Problem-sichten und Lösungen interessiert ist (vgl. ebd.: 104). Somit lässt sich eine Nähe von ästhetischen Erfahrungen zu Krisenerfahrungen ausmachen, worauf auch Oevermann (1996) bereits hingewiesen hat. Ästhetische Erfahrungen stellen, im gleichen Sinne wie Krisenerfahrungen, eine Begegnung mit dem nicht Vertrauten, dem Fremden und eine Erfahrung von Differenz dar. Bei der Konfrontation mit dem imaginären Fremden (vgl. Waldenfels 2020) kann ein ästhetischer Zustand entstehen, bei dem die vorherigen Strukturen aufgelöst zu sein scheinen. Die Auseinandersetzung mit dem Unbekannten, von dem sich nicht wissen lässt, was es ist oder sein könnte, erfordert einen Umgang mit dem Imaginären. Krisenhafte Differenzerfahrungen lassen sich damit auch als Erfahrung von Liminalität (vgl. Turner 2005) und somit als ästhetische Erfahrungen (vgl. Brandstätter 2008) begreifen.

Weil sich das Interesse der Untersuchung im Verlauf der empirischen Analyse auf die Ambivalenz ästhetischer Erfahrungen richtete, sind noch weitere ambivalente Aspekte in den Fokus geraten. Insbesondere die Diskontinuität und Temporalität der Lern- und Wohnwelten (von Willkommensklassen und Aufnahmeeinrichtungen von Geflüchteten) sollen hier Erwähnung finden. Das sind die Räume, in denen die Videographie der theaterpädagogi-

sehen Projekte stattfand. In medialen Diskursen werden Willkommensklassen gelegentlich als Schutz- und Schonraum bezeichnet (vgl. Morrin 2021: 132), denn die Lernenden erhalten Raum und Zeit zum Ankommen und um sich in ihrer neuen Lebenswelt in dem System Schule zurechtzufinden. Zugleich sind die Räume anfällig für Gefahren, weil hier nicht Menschen freiwillig mit der Absicht zusammenkommen, sich gegenseitig solidarisch Hilfe anzubieten (vgl. Karakayali et al. 2020: 113), sondern weil durch die Separierung soziale Kontakte und das Gefühl der Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft verhindert werden können. Willkommensklassen verkörpern dabei das Paradox von Gleichheit und Selektion. Einerseits ist es die Funktion solcher Lerngruppen, die Lernenden mit wenig Deutschkenntnissen von den Zugehörigen der sogenannten Regelklassen zu separieren. Andererseits besteht der integrative Anspruch, mithilfe solcher Lerngruppen mehr Gleichheit von Lernvoraussetzungen herzustellen (vgl. Morrin 2021: 138). Ambivalent lässt sich auch die Geste betrachten, die sich mit dem Wort „Willkommensklasse“ verknüpft. Sie kann als eine wohlwollende und gut gemeinte Freizügigkeit begriffen werden, aber zugleich auch als ein verpflichtendes Ausgeliefertsein, weil damit die Frage aufgeworfen wird, wer bestimmt, wer wen wann und unter welchen Umständen willkommen heißt (vgl. ebd.: 42). In pädagogischen Übergangsräumen kommen Menschen aus unterschiedlichen Orten – Erwachsene wie auch Kinder –, die unterschiedliche Sprachen sprechen, für eine kurze Zeit zusammen. Sie kennen sich nicht und kennen auch nicht die Erwartungen und Vorstellungen der anderen. Es findet eine Begegnung mit dem Fremden statt, das sich jeglicher Verbegrifflichung entzieht. Dem Fremden zu begegnen, bedeutet so viel wie das Ungreifbare zu greifen (vgl. Waldenfels 2020). Richtet man das Interesse auf die Ambivalenzen dieser diskontinuierlichen Orte, so wird deutlich, dass sich ein temporärer Lernraum mit Foucault als Heterotopie (Foucault 2019) bezeichnen lässt, also als ein „Ort ohne Ort“ (Foucault 1992: 39) oder auch als „Nicht-Ort“ (Waldenfels 2020: 26), in den man nicht ohne Weiteres hineinkommt und nicht so ohne Weiteres heraus – ein Ort, der eine Art Gegen-Ort zur sogenannten Regelschule darstellt. Begreift man Aufnahmeeinrichtungen und Willkommensklassen als Heterotopie (Foucault 2019), so zeigt sich, dass hier auch Kontaktzonen (vgl. Pratt 1992) mit asymmetrischen Machtverhältnissen entstehen können. In einem solchen Verständnis besteht die Gefahr, Situationen zu übersehen, die nicht den erwartbaren, auch normativen Bestimmungen entsprechen. Es bedarf also eines forschungsmethodischen Vorgehens, das diversitätssensibel auch das „Andere der Ordnung“ (Bröckling et al. 2015) und die Paradoxie heterotoper Räume in den Blick zu nehmen versteht.

3 Forschungsmethodisches Vorgehen

Damit bilden sich zwei methodische Anliegen ab. Das ist zum einen das Anliegen, ästhetisch-theatrale Prozesse in ihrer Eigenart zu erforschen. Und zum anderen ist dies die Frage, wie ein diskontinuierliches Feld beforscht werden kann, in dem nicht nur sprachliche Zugänge an ihre Grenzen stoßen, sondern für das zugleich der Umgang mit dem paradoxen Fremden (vgl. Waldenfels 2020) relevant wird.

Die Forschungsperspektive geht zunächst von einem praxeologischen Blick aus (vgl. Bohnsack 2017), der in den Videosequenzen die interaktiven Bezugnahmen der Beteiligten miteinander und mit den Dingen fokussiert. Das Interesse richtet sich auf die soziale und kulturelle Gestaltung der Praxis (vgl. Wulf 2021). Darüber hinaus muss das forschungsmethodische Vorgehen allerdings auch – im Anschluss an die oben ausgeführten theoretischen Betrachtungen – das Nebeneinander, die Gleichzeitigkeiten und Widersprüche, die möglicherweise entstehen, mit in den Blick nehmen können. Die somit schließlich herausgearbeitete Analysemethode folgt dem Anspruch, auch das nicht unmittelbar Sagbare und nicht unmittelbar Sichtbare in den Blick zu nehmen (vgl. Engel 2020), womit das Anliegen einhergeht, „epistemische Gewalt“ (Castro Varela 2016: 48) zu bannen. Es wurde, ergänzend zur Analyse mit der dokumentarischen Methode, ein mehrperspektivisches Analyseverfahren entworfen, um dem Interesse an der Ambivalenz gerecht werden zu können.³ In fallinternen und fallübergreifenden vergleichenden Analysen haben sich dabei die Perspektiven des Imaginären, des Symbolischen und des Performativ-Materiellen herauskristallisiert.⁴ Sie stellen ein erstes Ergebnis der iterativen Analyse dar. Die Daten mehrperspektivisch zu beleuchten, ist ein

- 3 Das forschungsmethodische Vorgehen, mit dem die im Folgenden dargestellte Szene rekonstruiert wurde, erfolgte zweischrittig, um sowohl handlungsleitende Muster als auch subjektivierende Aspekte in den Blick nehmen zu können und diese relational zu betrachten. Zur ausführlichen Darlegung des zweischrittigen Verfahrens, das die Ebene der Praktiken mit der Ebene der Subjektivierung verknüpft, siehe Morrin (2023).
- 4 Diese drei Perspektiven sind zunächst als eine erste Erkenntnis aus der Analyse hervorgegangen. Doch auch zu dieser Dreiteilung lassen sich Analogien finden, da es „letztendlich unmöglich ist, empirisches Material ohne die Verwendung theoretischen Vorwissens – rein induktiv – zu bearbeiten“ (Nentwig-Gesemann 2013: 305). Eine Dreiteilung von Wissen ist in der Psychologie zu finden, auch in der Schulforschung findet sie Anwendung. Psychologische Vertreter sind beispielsweise Freud (2020) und in Erweiterung dazu Lacan (1991) sowie auch Pöppel (2000). Auch Helsper (2008) lehnt sich an die Dreiteilung von Wissen an. Doch die hier gewählten Perspektiven verstehen sich – anders als bei der Psychologie Lacans (1991) – nicht als eine fragmentarische Betrachtung der Täuschungen des Selbst, die an individuellen psychologischen Entwicklungsdynamiken interessiert sind. Der Fokus richtet sich vielmehr auf das Ereignishafte, also das interaktive Geschehen und die Bedeutungen, die in den Praktiken (situativ) hergestellt werden. Daher wurden die Bezeichnungen imaginär, symbolisch und performativ-materiell gewählt. Ausführlicher dazu siehe Morrin (2023: 136ff.).

Versuch, der Eigenart ästhetischer Bildungsprozesse nachzugehen und dabei der „Aspekthaftigkeit des Wissens“ (Bohnsack 2021: 193) zu folgen. Dieses so herausgearbeitete Analyseverfahren ist als eine Reaktion auf Fragen zu betrachten, die hervorgetreten sind, als sich das Interesse im Verlauf auf die Ambivalenzen und Gleichzeitigkeiten gerichtet hat. Mit der vorgeschlagenen mehrperspektivischen Betrachtung lässt sich nicht nur der Ambivalenz ästhetischer Praktiken begegnen, sondern auch die Paradoxie heterotoper Räume fokussieren. Die drei Perspektiven sollen im Folgenden genauer betrachtet werden.

Dies ist zunächst die Perspektive des Imaginären. Aus einer praxeologischen Sicht lässt es sich als etwas verstehen, von dem alle Beteiligten wissen, dass es sich nicht in eine gelebte Praxis umsetzen lässt, weil sie von seiner „Nicht-Existenz“ (Bohnsack 2017: 156) ausgehen und wissen, dass eine praktische Umsetzung nicht erreichbar ist. Empirisch kann das Imaginäre daher auch nur rekonstruiert werden, wenn es explizit benannt wird, es bedarf somit – im Anschluss an die praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) – einer kommunikativen Dimension. Imaginäres kann nicht als solches anhand der Praktiken als implizites, handlungsleitendes Wissen rekonstruiert werden. In den Praktiken artikuliert es sich lediglich in Form einer vermittelten Darstellung (als etwas Symbolisch-Performatives), wie es in den szenischen Spielimprovisationen in Als-ob-Situationen zu finden ist.

Weiter kam noch die Perspektive des Symbolischen zum Vorschein, die – anders als das Imaginäre – nicht auf einen individuellen Sinn verweist, sondern sich als sozial verbindliches Sinnbild verstehen lässt. Das Symbolische markiert – im Anschluss an den Symbolischen Interaktionismus (Mead 1934) – gesellschaftlich vermittelte Allgemeinbegriffe. Es umfasst Zeichen, die als Träger spezifischer Bedeutungen eine individuelle Handlung in einen allgemeineren Sinnzusammenhang stellen (vgl. Morrin 2022: 322).

Schließlich wurde eine Perspektive identifiziert, die als performativ-materialiell bezeichnet wurde. Im Verlauf der empirischen Rekonstruktion konnte herausgearbeitet werden, wie in den videographierten szenischen Darstellungen Bedeutungen erst mit der Gerichtetheit von Bewegungen entstanden sind. Dabei haben sich die Materialitäten als eine erkenntnisreiche Perspektive herausgestellt. Dazu gehören räumliche Anordnungen, Veränderungen von Positionen im Raum, die Qualität von Bewegungen, Berührungen und ihre verschiedenen Intensitäten. Aber auch die Rhythmen, die Klänge sowie Lautstärken wurden relevant für die Beantwortung der Forschungsfrage.

Das forschungsmethodische Vorgehen fokussierte dementsprechend imaginäre verbindende Momente, symbolische Legitimitäten und performativ-materialisierte Machtdynamiken. Oder anders gewendet: Für die Betrachtung der Perspektive des Imaginären wurde gefragt, inwieweit das explizierte Imaginäre Hinweise auf Kollektivvorstellungen erlaubt, die eine verbindende

imaginäre Gemeinschaft darstellen (vgl. Castoriadis 1990). Für die Rekonstruktion der Perspektive des Symbolischen wurde untersucht, inwiefern sich mit dem Symbolischen eine „Anerkennung der Legitimität“ (Bourdieu 2005: 56) verbindet, die auf „Herrschaftsbeziehungen“ (ebd.) und eine „symbolische Macht“ (Bourdieu 1997) verweist. Um die Perspektive des Performativ-Materiellen zu rekonstruieren wurde danach gefragt, in welcher Form sich in diesen Materialitäten Effekte einer regulierenden Machtdynamik zeigen, die „im Laufe der Zeit stabil wird, so daß sich die Wirkung von Begrenzung, Festigkeit und Oberfläche herstellt“ (Butler 1997: 31).

Mithilfe der Fokussierung auf diese drei Perspektiven war es schließlich auch möglich, Widersprüche (beispielsweise zwischen Alltags- und Spielwirklichkeit) aufzudecken und Gleichzeitigkeiten in den Blick zu nehmen. Auf dieser Grundlage basiert die folgende Analyse.

4 Statue im Museum – mehrperspektivische empirische Rekonstruktion⁵

Der Klassenraum ist fast leergeräumt. Die teilnehmenden acht Kinder, die aus zwei verschiedenen temporären Lerngruppen zusammengefunden haben, haben gemeinsam mit der Theaterpädagogin einen Kreis formiert, bei dem die Erwachsene in der Mitte steht. Sie leitet die nächste Übung mit den Worten ein: „Wir sind in einem Museum. Und es geht jetzt darum, dass einer die Statue ist und der andere macht die Statue.“ Die Theaterpädagogin geht auf Ferda, die mit den anderen im Kreis steht, zu und sagt: „Zum Beispiel, wenn Ferda die Statue ist. Kommst du mal in die Mitte?“ Ferda geht mit starren Armen und Beinen roboterartig in die Mitte. Sie lächelt, während die Theaterpädagogin verkündet: „Ferda ist eine Statue.“

Die eröffnende Aussage der Theaterpädagogin „*Wir sind in einem Museum*“ führt in eine Als-ob Situation ein, mit der mit „sozialer Magie“ (Audehm 2014: 263) eine imaginäre Wahrheit aufgestellt wird. Das imaginäre Bild malt die Pädagogin noch konkreter aus, indem sie verkündet: „*Ferda ist eine Statue.*“ Imaginär ist diese verkörperte Abbildung einer Statue deshalb, weil alle Teilnehmenden genau wissen, dass sie sich in einem Klassenzimmer und nicht in einem Museum befinden, und weil allen bewusst ist, dass Ferda keine Statue ist und auch nie eine werden kann. Das Imaginäre wird somit personifiziert.

Aus dem Lächeln Ferdas, die nun in der Kreismitte steht, wird ein lauterer, schluchzendes Lachen. Dennis, ein Junge aus der Gruppe, beobachtet das Geschehen und entgegnet laut: „Ein Statue nisch lachen.“

5 Eine ausführliche Fallbeschreibung dieser Sequenz findet sich in Morrin (2023). Der Fokus der hier abgedruckten Analyse gilt dem Blick auf den Umgang mit krisenhaften Ereignissen.

Ferda, die hier objektiviert wird, scheint von dem Geschehen herausgefordert zu sein, denn es ruft bei ihr ein schluchzendes Lachen hervor. Dadurch, dass von der Theaterpädagogin das Imaginäre expliziert wird, ist ein Raum zum kommunikativen Widerspruch dagegen eröffnet. Hier knüpft Dennis an. Ferdas Verkörperung einer Statue scheint nicht seinem inneren Bild zu entsprechen, das er mit den Worten „*Ein Statue nisch lachen*“ explizit macht. Das Spiel als solches ist es nicht, was Dennis ablehnt. Jedoch missfällt ihm die Art und Weise der Präsentation Ferdas, die einen Zustand des Dazwischen abbildet – einen Zustand zwischen einer starren Statue und einem bewegten, emotionalen Menschen.

Die Theaterpädagogin dreht sich zu Dennis um und antwortet: „Ja, eh, naja, es gibt auch Statuen!“.

Mit ihrer Antwort „*Ja, eh, naja, es gibt auch Statuen*“ nimmt die Pädagogin Dennis Einwurf zwar auf, relativiert ihn jedoch zugleich. Zu Lachen ist für sie – unter vielen weiteren – ein möglicher Gesichtsausdruck, der für Statuen durchaus vorstellbar ist und der auch einen Ausdruck der Scham oder der Hybridität zwischen Mensch sein und Statue sein enthalten kann.

Ferda lacht laut und gibt dabei einen schluchzenden Ton von sich. Dann nimmt sie eine Hand vor ihren Mund und kichert.

Im Anschluss an die Behauptung Dennis‘, dass Statuen nicht lachen, wird aus Ferdas Lächeln ein lachendes Schluchzen. Sie scheint ausgeliefert zu sein. Ihr Körper ist Gefahren ausgesetzt. Es gibt keine schützenden Materialien, an denen ein Festhalten möglich wäre, weshalb Ferda – körperlich sichtbar – aus ihrer Mitte gerät. Sie dreht ihren Körper weg vom Zentrum des Geschehens und entzieht sich damit dem imaginären Moment einer starren Statue.

Die Theaterpädagogin dreht sich nochmals in Richtung Dennis und sagt: „Das ist schwer.“ Sie wendet sich wieder Ferda zu: „So und ich darf jetzt Ferda zu einer anderen Statue machen.“ Ferda lächelt. Die Pädagogin bewegt nacheinander Ferdas Arme und bringt beide Hände des Mädchens nebeneinander vor Ferdas Körper zusammen. Als die Pädagogin Ferdas Kopf berühren möchte, lacht diese laut und weicht zur Seite. Dabei beugt sie ihren Oberkörper nach vorne und hält sich, wieder schluchzend lachend, beide Hände vor ihr Gesicht. Ferda kichert und schaut zu den beiden Mädchen an der Seite (die ihre Sprache sprechen).

Mit ihrer verständnisvollen Antwort, dass es schwer sei, gewährt die Pädagogin Ferda Zeit und Raum, um eine geeignete Verkörperung zu finden. Im Sinne einer weiblichen Vergemeinschaftung kann dies als Schutz und Verteidigung aber zugleich auch als Entmündigung Ferdas betrachtet werden. Ferda scheint sich in einem krisenhaften hybriden Zustand zu befinden; zwischen der Tatsache, bereits eine imaginäre Statue zu sein und dem Versuch, erst eine zu werden. Dabei schützt sie mit beiden Händen ihren fragilen Körper. Indem sie ihr Gesicht schamvoll hinter den Händen versteckt, unterwirft sie sich Dennis‘ Vorschriften, dass Statuen nicht lachen. Ihr Körper, der

platziert wird und über den sie die Kontrolle zu verlieren scheint, ist Ausdruck für die Vermischung von Objekt und Subjekt. Der folgende Blick zu den beiden Mädchen, die ihre Sprache sprechen, wirkt wie eine Suche nach Verbündeten, um das dabei entstehende Gefühl der Scham überwinden zu können.

Dennis beobachtet zunächst das Geschehen, steht dann zügig auf, krempelt die Ärmel seines Pullovers nach oben und sagt zu Ferda: „Okay, geh mal in deinen Platz, ich gehe“. Mit großen Schritten geht er in die Kreismitte zur Pädagogin und Ferda und schiebt diese an ihrem Arm zur Seite. Er stellt sich mit festem Stand und ernstem Blick in die Kreismitte und steht nun an der Stelle, an der vorher Ferda stand. Dabei hält er die Hände vor seinem Körper – in einer ähnlichen Position, wie die, in die vorher die Pädagogin Ferdas Hände gebracht hatte. Die Theaterpädagogin schaut Ferda nach, die sich jetzt wieder am Rand in den Kreis einreihet. Dann geht die Pädagogin an Dennis vorbei, blickt in die Runde und sagt laut: „Aber ich glaube, ihr habt verstanden, worum es geht.“ Dennis steht jetzt mit festem Stand im Zentrum des Kreises, hält beide Hände vor sich und lässt die Handinnenflächen nach oben schauen. Mit einer sanften Armbewegung schickt die Pädagogin ihn zur Seite.

Das Abbild eines Zwischenraumes und eines instabilen Zustandes scheinen bei Dennis zu Irritationen zu führen. Die erkennbare sichtbare Unsicherheit und verletzbare Leiblichkeit regen ihn zum Umordnen an. Folglich wird die Interaktion zwischen Ferda und der Pädagogin von Dennis abgebrochen, indem er sich selbst in der Mitte platziert. Selbstermächtigend und mit männlich konnotiertem Habitus verweist er Ferda aus dem Zentrum. Damit wird sie erneut objektiviert und an den Rand platziert. Ferda, die dies mit sich geschehen lässt und das Zentrum des Kreises verlässt, unterwirft sich der Ordnung Dennis‘. Sie begreift sich als Teil eines interaktiven Geschehens, während sich Dennis selbst ins Zentrum schiebt und dabei den Fokus auf sich richtet. Seine Handlung kann als ein Versuch betrachtet werden, das Spiel zu retten, aus dem Ferda ausgewichen ist, indem sie einen fragilen Zustand der Unsicherheit und Scham symbolisiert.

Das standfeste Bild, das nun von Dennis verkörpert wird, erinnert an Abbildungen ernster, einflussreicher, meist männlicher, stattlicher Personen. Indem seine Handflächen nach oben zeigen, hat er allerdings die hingebungs-volle Handhaltung von Ferda übernommen. Dennoch verhindert die szenische Interaktion, dass ein Zustand der Fragilität anerkannt wird. Normative Ordnungen, auch Gendernormen, werden aufgerufen und reproduziert. Tabuisiert hingegen werden Scham und Unsicherheit, für die kein Raum vorgesehen ist. Das Abbild des Imaginären zeigt keinen fragilen Körper in einem hybriden Zustand zwischen schamvoller Schülerin und starrer Statue, sondern verkörpert jetzt ein standhaftes Bild.

Just in diesem Moment kommt Milena in die Kreismitte und sagt „Zwei Cent für dich“. Dabei tut sie so, also ob sie Dennis etwas in seine Handflächen legt. Dennis verharrt weiter mit ernster Miene in seiner Position. Jetzt geht Ferda – die bis dahin ihre Hände vor ihrem Mund haltend an der Seite stand – beschwingt in die Kreismitte. Lächelnd tut sie ebenfalls so, als lege sie etwas in Dennis‘ Hände.

Dem Bild einer Statue wird nun durch Milena ein neuer Impuls hinzugefügt, indem sie das Symbol der geöffneten Hände bedient. Es ist die Übergabe einer imaginären Münze, die jetzt Dennis zu einem Objekt werden lässt. Mit dieser Handlung wird das normative Abbild einer standhaften Statue sowie die von Dennis aufgestellte Ordnung von Milena validiert. Indem die offenen Hände bespielt werden, ist die Handlung allerdings auch bespickt mit einem Hauch von Witz, weil die Statue als bettelnde Figur, der man Geld spendet, zweckentfremdet wird. Zwar kritisiert Milena mit ihrer Handlung nicht die vorhandene Ordnung. Dennoch fügt sie mit ihrer subversiven, aber zugleich auch diskreten Vorgehensweise der Darstellung eine neue Bedeutung hinzu, ohne selbst das Zentrum des Geschehens zu bestimmen. Es kommt zur Distanzierung von dem verletzlichen Körper, indem die Materialität eines Geldstückes vermittelnd herangezogen wird, womit die Handlung die statliche Figur ein Stück weit ironisiert. Die vorherigen Gefahren lassen sich jetzt umgehen, denn nicht mehr Ferdas Körper ist das Objekt. Es ist die Münze, die nun zu einem Medium der Weitergabe wird. Ferdas Rolle in der imaginären Szenerie erhält eine klare Kontur, sie kann mit einem Lächeln mitspielen. Jetzt, da Dennis nicht mehr selbst aktiv Handelnder, sondern von Milena objektiviert wird, kann eine Einigung über das imaginäre Bild einer Statue entstehen (das im folgenden Geschehen von den anderen Beteiligten validiert werden wird).

Nun kommen lachend zwei weitere Mädchen zu Dennis. Es sind Adriana und Hannah, die – als ob sie etwas in seine Hände legen – die gleiche Geste ausführen. Adriana sagt dabei lachend: „Drei Euro.“ Gefolgt werden sie von Doron, der grinsend ebenfalls so tut, als ob er etwas in Dennis Hände legt und dabei laut sagt: „Füffzisch Euro“. Gelächter macht sich breit. Auch Alin geht schließlich lächelnd zur Kreismitte. Und auch er wiederholt die Geste, als ob er etwas in die Hände von Dennis legt. Dennis ist jetzt von einer lachenden Gruppe umgeben, während er weiterhin mit festem Stand und ernstem Blick in der Mitte steht. Nachdem alle lachend die Kreismitte wieder verlassen haben, erklärt die Theaterpädagogin: „Okay, macht ihr es zusammen, einer ist die Statue. Der andere macht die Statue.“

Während Dennis an seinem ernsten und statthaften Bild festhält, erobern auch die anderen die Szenerie. Die Zuschauenden lassen sich von dem Geschehen anstecken (vgl. dazu Fischer-Lichte 2005) und übergeben nun ebenfalls imaginäres Geld, während sich die genannte Geldsumme berauschend steigert. War das schamvolle Lachen der Statue vorher noch ein Hinweis auf ein krisenhaftes Erlebnis, wirkt das gemeinsame Lachen, über das, was mit der Statue gerade geschieht, wie eine Erlösung. Die Eröffnung eines ästhetischen Möglichkeitsraums hat dazu geführt, dass die Statue als starre Idee zu einer bewegten Aktion geführt hat, bei der ein stabiler Zustand wiederhergestellt werden konnte. Die kollektive Geste der Geldübergabe wirkt wie ein Handschlag, mit dem das neu gefundene Bild einer um Geld bittenden, ernst blickenden Statue von den anderen bestätigt wird.

Für diese Videosequenz lässt sich schlussfolgern, dass durch die theaterpädagogische Rahmung ein ästhetischer Möglichkeitsraum eröffnet wird. Durch die Doppelung im ästhetisch-theatralen Spiel (Alltagswirklichkeit und Spielwirklichkeit) wird ein Zustand des Dazwischen hervorgerufen – ein körperlich fragiler Zustand zwischen Mensch sein und Statue sein –, der eine Krisenerfahrung hervorruft: für Ferda die Fragilität des Körpers und für Dennis das Bild einer lachenden Statue, das nicht seinen Vorstellungen entspricht. Kollektiv bearbeitet wird dabei die imaginäre Vorstellung, wie eine Statue auszusehen hat, welche symbolische Macht sich damit verbindet und wie sich diese Machtdynamik performativ-materiell manifestiert. Es wird auf zweifache Weise versucht, die Krise zu lösen, indem (erstens) eine Verhandlung des imaginären Bildes und (zweitens) eine Distanzierung vom verletzlichen Körper hergestellt wird. Der entstehende Zwischenraum führt zunächst dazu, dass ein stabiles, normatives Bild konstruiert wird: nämlich eine standfeste Statue mit ernstem Blick. Erst wenn aus dem unsicheren, schamvollen Zustand des Mensch-Statue-Wesens ein sicherer und stabiler geworden ist, dann wird es auch möglich, sich von dem verletzlichen Körper zu distanzieren und ein Geldstück als Medium der Veräußerung zu wählen. Resultat dieser Krisenbearbeitung ist schließlich ein kollektives Abbild einer Statue, das von allen Teilnehmenden validiert wird. Doch dieses gemeinschaftsstiftende Bildnis symbolisiert nicht den Zustand von Instabilität und Scham, sondern die normative Abbildung einer standhaften und stattlichen Statue – bespickt mit einer Spur Humor. Abgebildet wird nicht das Moment der Fragilität zwischen schamvoller Schülerin und starrer Statue. Es ist vielmehr eine Standhaftigkeit, mit der auch Gendernormen verknüpft sind. Zwar werden diese mit Witz versehen, dennoch bleibt für Unsicherheit kein Raum, denn mit der gemeinsamen Aushandlung geht eine Tabuisierung von Scham einher.

Das Beispiel zeigt, dass auch entgrenzende ästhetische Momente zu einer Krise und somit zu einer möglichen Neuordnung führen können, indem das kollektive Imaginäre verhandelt wird. Doch für die Beteiligten scheint es einer sicheren Platzierung zu bedürfen, um in der Lage zu sein, konventionelle Ordnungen zu hinterfragen. In ästhetisch-theatralen Situationen können Unsicherheit und Scham tabuisiert werden. Grenzen zu verschieben, erfordert in heterotopen Strukturen viel Einsatz, da die Gefahr besteht, an den Rand gedrängt oder von diesem Ort verbannt zu werden. Aus einer machtkritischen Perspektive ist dies insbesondere für den Kontext Flucht und Migration von Belang. In diesem Sinne reproduziert sich in dieser Situation die Ordnung, ungesicherte Menschen in unsichere Positionen zu bringen. Dabei scheint es allerdings für den Jungen einfacher, sich eine sichere Position anzueignen, während das Mädchen im Raum positioniert wird.

5 Ausblick

In diesem Beitrag wird eine methodologische Auseinandersetzung beleuchtet, die in zweifacher Weise für die Betrachtung krisenhafter Ereignisse relevant ist. Das Aufspüren eines gegenstandsangemessenen Verfahrens hat (erstens) dazu geführt, ein methodisches Vorgehen zu entwickeln – das der Spezifik ästhetisch-theatraler Bildungsprozesse und damit auch Erfahrungen der Differenz gerecht zu werden sucht. Darüber hinaus wurde (zweitens) eine diversitätssensible Forschungsmethodik entworfen, die Widersprüchlichkeiten insbesondere bei Krisenerfahrungen zu fokussieren vermag. Schlussfolgernd sollen diese beiden Aspekte beleuchtet werden.

Um die „Versprechungen des Ästhetischen“ (Ehrenspeck 1998) kritisch betrachten zu können, dient ein historischer Rückblick auf das europäische Ästhetikverständnis. Da im Kontext von Flucht und Migration die Gefahr von Zuschreibungen und der Hervorbringungen von Problemgruppen bestehen kann, scheint es notwendig, die Orientierung an einer moralischen Vervollkommnung (vgl. Kant 1790/2015) oder an einem harmonischen Ganzen (vgl. Schiller 1795/2016) kritisch zu überdenken (siehe dazu Morrin 2023). Mit einem Interesse an den Widersprüchlichkeiten lassen sich mit der vorgeschlagenen Verfahrensweise auch Heilszuschreibungen – die der Theaterpädagogik oft implizit zugrunde liegen können – kritisch beleuchten. Differenzbewusst können solche Dynamiken sichtbar gemacht werden, die bei einem kompetenzorientierten Blick auf ästhetische Prozesse aus dem Blickfeld geraten. Aus den empirischen Analysen lässt sich schlussfolgern, dass krisenhafte Erfahrungen und eine Entgrenzung zwar durch ästhetische Prozesse in die Wege geleitet werden können, doch dies muss nicht notwendigerweise auch zu einer Grenzverschiebung und zur Änderung normativer Ordnungen führen.

Möglich wurde dieser Erkenntnisprozess durch das forschungsmethodische Vorgehen. Der Verlauf der Analyse war geprägt von einer methodologischen Offenheit, was es ermöglichte, die zum Teil widersprüchlichen Perspektiven (imaginär, symbolisch, performativ-materiell) zu beleuchten. Das daraus resultierende mehrperspektivische Verfahren macht somit den Weg frei, um „die Instabilität und Offenheit alltäglicher Vollzüge für Neuinterpretationen, Konflikte und ein Andersmachen“ (Alkemeyer/Buschmann 2019: 118) zu fokussieren. Insbesondere für die Betrachtung krisenhafter Ereignisse kann dies relevant werden, denn dadurch wird im Anschluss an die Kritik der Autoren (ebd.) versucht, der Gefahr eines fehlenden normativen Bezugsrahmens und der Selbstbezogenheit in praxeologischen Ansätzen entgegenzuwirken. Darüber hinaus lässt sich damit für eine gesellschaftskritische Forschungshaltung sensibilisieren. Bei krisenhaften Ereignissen, bei denen das Selbstverständnis der Handlungspraxis irritiert wird, kann ein mehrdimensionales

naler Fokus hilfreich sein, um nicht nur (normative) soziale Ordnungen, sondern auch das „Andere der Ordnung“ (Bröckling et al. 2015) zu fokussieren. Der hier vorgeschlagene Blick auf ästhetische Praktiken birgt Potenzial für zukünftige Forschungen und lässt sich daher auch für die Allgemeine Erziehungswissenschaft als Bereicherung betrachten. Denn damit lassen sich die rekonstruierten Dimensionen des Imaginären, Symbolischen und des Performativ-Materiellen in ihrer Widersprüchlichkeit nicht nur in theaterpädagogischen, sondern auch in alltäglichen sozialen Situationen empirisch rekonstruieren (siehe dazu Morrin 2023). Im Anschluss an Reckwitz (2016) ist festzustellen, dass jegliche soziale Ordnungen immer auch sinnliche Ordnungen sind (vgl. ebd.: 223). Somit versteht es der hier beleuchtete methodologische Ansatz, die Verstrickungen des Ästhetischen mit dem Sozialen – in Krisensituationen und darüber hinaus – empirisch sichtbar werden zu lassen, und hebt ihre Relevanz für die empirische Rekonstruktion sozialer Praxis hervor.

Literatur

- Audehm, Kathrin (2014): Rituale. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 259-266.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 10. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, Pierre (1997): Über die symbolische Macht. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften 8 (4), S. 556-564. (Original erschienen 1977 unter dem Titel: Sur le pouvoir symbolique)
- Bourdieu, Pierre (2005): Was heißt Sprechen. Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. 2. Aufl. Wien: Braumüller. (Original erschienen 1982 unter dem Titel: Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques)
- Brandstätter, Ursula (2008): Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper. Köln: Böhlau.
- Bröckling, Ulrich/Dries, Christian/Leanza, Matthias/Schlechtriemen, Tobias (2015): Das Andere der Ordnung. Theorien des Exzeptionellen. Weilerswist: Velbrück.
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Castoriadis, Cornelius (1990): Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original erschienen 1975 unter dem Titel: L'institution imaginaire de la société)
- Castro Varela, María do Mar (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: Geier, Thomas/Zaborowski, Katrin U. (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzzie-

- hungen. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 43-59.
- Ehrenspeck, Yvonne (1998): Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts. Opladen: Leske + Budrich.
- Engel, Juliane (2020): Zum sichtbar Unsichtbaren – Relationale Praktiken der Subjektivierung in der Videografieforschung. In: Kreitz, Robert/Demmer, Christinne/Fuchs, Thorsten/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Das Erziehungswissenschaftliche qualitativer Forschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 61-83.
- Fischer-Lichte, Erika (2005): Zuschauen als Ansteckung. In: Schaub, Mirjam/Suthor, Nicola/Fischer-Lichte, Erika (Hrsg.): Ansteckung. Zur Körperlichkeit eines ästhetischen Prinzips. München: Wilhelm Fink, S. 35-50.
- Foucault, Michel (1992): Andere Räume. In: Barck, Karlheinz/Gente, Peter/Paris, Heidi (Hrsg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Leipzig: Reclam, S. 34-46.
- Foucault, Michel (2019): Die Heterotopien. Der utopische Körper. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freud, Sigmund (1917/2020): Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: Helsper, Werner/Busse, Susanne/Humrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115-145.
- Karakayali, Juliane/Groß, Sophie/Heller, Mareike/Kahveci, Çağrı (2020): Kulturalisierung statt Curriculum? Natio-ethno-kulturelle Differenzzuschreibungen im Kontext von Vorbereitungsklassen für neuzugewanderte Schüler*innen. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim: Beltz Juventa, S. 107-123.
- Kant, Immanuel (1790/2015): Kritik der Urteilskraft. In: Ders. Die drei Kritiken. Köln: Anaconda, S. 902-1311.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Bielefeld: transcript, S. 13-68.
- Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lacan, Jacques (1991): Das Spiegelstadium als Bildner der Ich-Funktion, wie sie in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. Bericht für den 16. Internationalen Kongreß für Psychoanalyse in Zürich am 17. Juli 1949. In: Ders.: Schriften I. Weinheim/Berlin: Quadriga, S. 61-70. (Original erschienen 1949 unter dem Titel: Le stade du miroir comme formateur de la fonction du je, telle qu'elle nous est révélée, dans l'expérience psychanalytique)
- Mead, George Herbert (1934): Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. Herausgegeben von Charles W. Morris. Chicago: University of Chicago.

- Morrin, Serafina (2018): Implizites Kultur- und Sprachwissen. Hervorbringen von Transritualität und mimetische Aneignung von Sprache in einer Berliner Willkommensklasse. Berlin: Logos.
- Morrin, Serafina (2021): Paradoxien in Sprachlernklassen. In: Binder, Ulrich/Krönig, Franz K. (Hrsg.): Paradoxien (in) der Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, S. 132-145.
- Morrin, Serafina (2022): Play Practices of the Imagination – Reconstruction of a Magic Trick. In: Martens, Matthias/Asbrand, Barbara/Buchborn, Thade/Menthe, Jürgen (Hrsg.): Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Wiesbaden: Springer VS, S. 311-325.
- Morrin, Serafina (2023): Spielräume der Ordnungen. Empirische Ergebnisse und erziehungswissenschaftliche Reflexionen zu theaterpädagogischen Settings mit ‚neu zugewanderten Kindern‘. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 295- 323.
- Oevermann, Ulrich (1996): Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Vortrag am 19.6. in der Städel-Schule. Frankfurt: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg. <https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/4953/file/Krise-und-Musse-1996.pdf> [Zugriff: 5.3.2023].
- Pöppel, Ernst (2000): Drei Welten des Wissens – Koordinaten einer Wissenswelt. In: Maar, Christa/ Obrist, Hans U./Pöppel, Ernst (Hrsg.): Weltwissen – Wissenswelt. Das globale Netz von Text und Bild. Köln: DuMont, S. 21-39.
- Pratt, Mary Louise (1992): Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation. London: New York.
- Reckwitz, Andreas (2016): Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. Bielefeld: transcript.
- Schiller, Friedrich (1795/2016): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Neuausgabe. Berlin: Hofenberg.
- Schiller, Friedrich (1784/2019): Die Schaubühne als eine moralische Anstalt betrachtet. Vorgelesen bei einer öffentlichen Sitzung der kurfürstlichen deutschen Gesellschaft zu Mannheim im Jahr 1874. <https://www.projekt-gutenberg.org/schiller/anstalt/anstalt.html> [Zugriff: 5.3.2023].
- Seel, Martin (2019): Ästhetik des Erscheinens. 9. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Turner, Victor (2005): Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur. Neuausgabe. Frankfurt am Main: Campus Verlag. (Original erschienen 1969 unter dem Titel: The Ritual Process. Structure and Anti-Structure)
- Waldenfels, Bernhard (2020): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1. 8. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wulf, Christoph (2021): Global Citizenship Education. Bildung zu einer planetarischen Weltgemeinschaft im Anthropozän. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 97 (4), S. 464-480.

VI. Diskussionsbeitrag

Adult education in states of exception: a provocation

John Preston

1 Adult education as a core discipline

Research in adult education, in both its formal and informal modes, is the most relevant strand of research in the social sciences in terms of contemporary issues. This statement may appear, at first glance, to be deliberately provocative and contrary. Even within the discipline of education itself, which often finds itself marginalised within the social sciences, adult education seldom attracts the same attention as other disciplines. My case for the relevance and the prominence of adult education as a field of research rests on an argument concerning the nature of education as a discipline (and adult education in particular), the existential historical conjecture that we find ourselves, the ubiquitous mobilisation of adult education in contemporary policy, and the grassroots tools of resistance of adult educators.

As a disciplinary field, education is often considered to have the status of either an “Invisible Man” or a “Frankenstein’s monster”. Education is studied by sociologists, economists, philosophers, political scientists, linguists, and organisation theories from within those disciplines. It is considered to be a field of study and of no more (or less) interest than any other field of policy, such as health or crime. It has an invisibility. There is nothing particularly special about education. On the other hand, it is described as an interdisciplinary field comprised of insights from sociology, economics, philosophy, politics and language. It is a Frankenstein’s monster, comprised of spare parts from other disciplines. Described in either way, education is an entity that has no value of its own. This depiction of education overlooks aspects of the field that are of its own: pedagogy and andragogy. Theories of learning, teaching and instruction are particular to education, and despite the attempts of neuroscience and psychology to reclaim them, they remain distinctive disciplinary contributions.

Peculiarly, adult education is often considered to be a sub-discipline of education as usually defined. Education focuses mainly on the compulsory (depending on which country one is concerned with) stages of education: primary (almost universal), secondary (for most) and (for some) tertiary. These highly institutionalised sectors are believed to be the location of most of the “action” of education. The years of compulsory education are where

cognitive capacities accelerate rapidly, where attitudes are formed and where the State has the most influence on children, parents, and future citizens. Adult education does not, in the majority of mainstream education research, have great significance.

Let us turn this on its head. The emphasis of educational research on primary, secondary and tertiary is peculiar because adult education is actually where most of “the action” is. Adult education is ubiquitous in contemporary society and one of the main (if not the primary) modes of governance. Bernstein’s “Totally Pedagogised Society” (TPS), where pedagogy is used to coordinate and control populations, has become a reality in most contemporary Western societies (Bernstein, 2001). As adults, we pursue learning through “edutainment” (YouTube videos, television programmes and self-help books), we “relearn” to labour through consistent pedagogical modalities (instruction manuals, gamification, and online instruction), and we are nudged to learn new behavioural routines (how to prepare for airport security and how to wear a face mask). Rather than direct control or coercion, individuals are expected to learn how to do these things and learning itself becomes a method of social control. Of course, the TPS is a reality for children, too, and school fosters their induction into the (primarily adult) TPS.

Some might argue that these things are not really learning but are simply social methods of governance that better align with other forms of social coordination. This accepts a limited view of what pedagogy is. A conception of pedagogy as public pedagogy (Sandlin, O’Malley, and Burdick, 2011), in which pedagogy is not limited to educational forms but is also a political form, makes visible the pedagogical aspects of contemporary culture. Even simple signage, or pictograms, for example, are pedagogical and are loaded with political significance. As a case in point, the UK Government’s symbol for Civil Defence (CD) education in the 1970s and 1980s against nuclear war (“Protect and Survive”) showed a male and female-headed family with two children. This symbol was instructive of the nature of CD education, which was aimed at the traditional, middle-class family who were very much the audience for this type of education for survival (Preston, 2008).

2 The mobilisation of adult education in “states of exception”

The “Four Horsemen” of the apocalypse (Famine, War, Pestilence, and Death) have been joined by multiple outriders. The most favoured of these, environmental and climate catastrophe (ecocide), has been recently joined by an old favourite (global nuclear war) and a new starter (Artificial Intelligence catastrophe). Whether these existential threats are real or imagined, they

provide new modes of governance of populations. These threats bring about not only new modes of governmentality (Chappell, 2006) but also new modes of sovereignty, that is direct rule by government. Agamben (2008) defines a “state of exception” as a paradoxical situation whereby the government creates a legal framework (perhaps through a state of emergency) that suspends the rule of law. Although Agamben’s work ostensibly focussed on law, it has implications for other areas of social life, including education. In previous work (Preston, Chadderton, and Kitagawa, 2014), plans for states of exception in three countries in (real or imagined) disaster situations – England, Germany and Japan – were considered to have pedagogical, as well as legal elements. In England, plans were driven by sovereignty and a “top-down” notion of government and secrecy. Disaster planning would be revealed to the population only in an actual emergency through “surge pedagogies” broadcast at the last minute. In Germany, there was much less secrecy, and plans were generally in the public domain, but regional and local learning arrangements were sometimes exclusionary and partial. In Japan, a whole population approach to states of exception in disasters was undertaken, with a wide range of lifelong learning pedagogies, but this meant that there was a scope for governmentality and social control.

Plans for “states of exception” were not only revealed but enacted during the Coronavirus pandemic, whereby public pedagogy was used to inform and govern populations. In the United Kingdom, an analysis of public information and pedagogy (Preston and Firth, 2020) showed that public education was used to shape behaviour. Although the public health advice contained in this information was ostensibly positive from an epidemiological perspective (staying indoors, wearing masks, washing hands, not going to work, not socialising); tacitly, this made classed assumptions about the ability to follow this advice. Middle-class citizens were much more likely to have large homes (with gardens and multiple bathrooms and bedrooms), be able to work from home and avoid offering or taking part in mutual aid (Preston and Firth, 2020). Working-class families who did not have these resources were not as likely to be able to adhere to these restrictions. Hence, a societal pedagogy of public information aimed at adults (otherwise known as informal adult education) was (in the “state of exception”) the primary method of population governance, producing exclusionary outcomes.

3 Conclusion: the role of adult educators in states of exception

In line with the initial argument, adult education is the key driver of population governance in states of exception and emergencies, which are situations

that are becoming more common in contemporary societies. This provides an exciting research agenda for adult education and places it at the very centre of disciplinary and inter-disciplinary work on crisis, disasters, and emergencies. However, it also speaks to other discourses in adult education – of community learning, popular education, political literacy and critical pedagogy. In the pandemic, for example, there have been valiant attempts to construct popular education efforts around grassroots adult education (James and Thériault, 2020) as well as collective, informal educational efforts to reveal the perspectives of marginalised adults (Mckenzie and Dines, 2022). Given consistent crisis and cuts in funding, these might be the worst of times to be an adult educator, but they are also the best of times in terms of the conceptual reach of the discipline and the awareness of the grassroots tools of resistance.

Literatur

- Agamben, Giorgio (2008): State of exception. In *State of Exception*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bernstein, Basil (2001): "From Pedagogies to Knowledges." In: Morais, Ana M./Neves, Isabel/Davies, Brian/Daniels, Harry (Hrsg.): *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang, S. 363-368.
- Chappell, Ben (2006): Rehearsals of the sovereign. States of exception and threat governmentality. In: *Cultural Dynamics*, 18(3), S. 313-334.
- James, Nalita/Thériault, Virginie (2020): Adult education in times of the COVID-19 pandemic. Inequalities, changes, and resilience. In: *Studies in the Education of Adults*, 52(2), S. 129-133.
- Mckenzie, Lisa/Dines, Mike (2022): *The Lockdown Diaries of the Working Class*. The Working Class Collective.
- Preston, John (2008): Protect and Survive. 'Whiteness' and the middle-class family in civil defence pedagogies. In: *Journal of Education Policy*, 23(5), S. 469-482.
- Preston, John/Firth, Rhiannon (2020): *Coronavirus, class and mutual aid in the United Kingdom*. Basel: Springer International Publishing.
- Preston, John/Chadderton, Charlotte/Kitagawa, Kaori (2014): The 'state of exception' and disaster education: a multilevel conceptual framework with implications for social justice. In: *Globalisation, Societies and Education*, 12(4), S. 437-456.
- Sandlin, J. A., O'Malley, M. P., & Burdick, J. (2011). Mapping the complexity of public pedagogy scholarship: 1894-2010. *Review of educational research*, 81(3), 338-375.

Autor*innenangaben

Julia Becher, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Professionalisiertes Fallverstehen und Beratung am Fachbereich für Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Kontakt: becher@em.uni-frankfurt.de

Nadja Damm, Dipl. Pol., Technische Universität Berlin, Promovendin am Institut für Erziehungswissenschaft mit den Arbeits- und Forschungsschwerpunkten erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung, machtkritische Schreibforschung (Fokus Digitalisierung, Gender und Differenz).

Kontakt: n.damm@tu-berlin.de

Christine Demmer, Dr., ist Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt qualitative Forschungsmethoden unter besonderer Berücksichtigung von schulischer Inklusion an der Universität Bielefeld.

Kontakt: christine.demmer@uni-bielefeld.de

Ulrike Deppe, Dr. phil., ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Chemnitz.

Kontakt: ulrike.deppe@phil.tu-chemnitz.de

Juliane Engel, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schule und kulturelle Transformation an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Kontakt: j.engel@em.uni-frankfurt.de

Susann Fegter, Prof. Dr., Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Professionsforschung, Diskursanalyse, Geschlechterforschung.

Kontakt: fegter@tu-berlin.de

Thorsten Fuchs, Dr. phil., ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Koblenz.

Kontakt: tfuchs@uni-koblenz.de

Eik Gädeke, Dr., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter im BIRD-Teilprojekt „Qualitative Evaluation der Nationalen Bildungsplattform“ (BMBF) an der FernUniversität in Hagen.

Kontakt: eik.gaedeke@fernuni-hagen.de

Karen Geipel, Dr., Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Subjekt- und Bildungsthe-

orien, Diskurs- und Subjektivierungsforschung mit dem Fokus auf Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse, Methoden qualitativer Forschung.
Kontakt: karen.geipel@tu-berlin.de

Jannis Graber ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik sowie am Institut für Schulpädagogik der Universität Koblenz.
Kontakt: jgraber@uni-koblenz.de

Merle Hinrichsen, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main.
Kontakt: m.hummrich@em.uni-frankfurt.de

Marie Hoppe, Dr. phil., ist Researcherin für das Fachgebiet Differenztheoretische Bildungs- und Subjektivierungsforschung am Fachbereich für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen.
Kontakt: marie.hoppe@uni-bremen.de

Merle Hummrich, Dr. habil., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Jugend und Schule an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.
Kontakt: m.hummrich@em.uni-frankfurt.de

Maïke Lambrecht, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld, AG 4 Schulentwicklung und Schulforschung und AG 7 Pädagogische Beratung.
Kontakt: maïke.lambrecht@uni-bielefeld.de

Julia Lipkina, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Sekundarstufe an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.
Kontakt: lipkina@rz.uni-frankfurt.de

Serafina Morrin, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin.
Kontakt: serafina.morrin@khsb-berlin.de

Vera Moser, Dr. habil., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusionsforschung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.
Kontakt: v.moser@em.uni-frankfurt.de

Svenja Mareike Schmid-Kühn, Dr. habil., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung an der Universität Koblenz.
Kontakt: schmid-kuehn@uni-koblenz.de

John Preston, Prof. Dr., ist Professor für Katastrophensoziologie und die Soziologie existenzieller Bedrohung. Außerdem forscht er zur Bildungssozio-

logie in Bezug auf Klasse, *race*, Hochschulbildung, berufliche Bildung und Erwachsenenbildung an der University of Essex.

Kontakt: j.preston@essex.ac.uk

Edina Schneider, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin mit dem Schwerpunkt Bildung, Erziehung und Sozialisation im Bereich Schule, Familie und Jugend sowie Inklusion/Exklusion in der Schule am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Kontakt: edina.schneider@paedagogik.uni-halle.de

Mirja Silkenbeumer, Dr. phil., ist Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung/des Lernens an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Kontakt: silkenbeumer@em.uni-frankfurt.de

Saskia Terstegen, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Kontakt: terstegen@em.uni-frankfurt.de

Christine Thon, Dr. phil., hat eine Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlechterforschung an der Europa-Universität Flensburg.

Kontakt: christine.thon@uni-flensburg.de

Paul Vehse, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter (Postdoc) im Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Bildungsforschung an der Europa-Universität Flensburg.

Kontakt: paul.vehse@uni-flensburg.de

Anke Wischmann, Dr. habil., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Bildungsforschung an der Europa-Universität Flensburg.

Kontakt: anke.wischmann@uni-flensburg.de



Ulrike Becker

Auffälliges Verhalten in der Schule

Pädagogisches Verstehen
und Handeln

Pädagogische Einsichten: Praxis und Wissenschaft im Dialog, Band 2
2023 • 122 Seiten • Kart. • 14,90 € (D) • 15,40 € (A)
ISBN 978-3-8474-2747-6 • eISBN 978-3-8474-1917-4

Auffälliges Verhalten von Kindern und Jugendlichen im schulischen Alltag zeugt oftmals von den schwierigen Lebenssituationen, in denen sie aufwachsen. Für Lehr- und pädagogische Fachkräfte stellt der Umgang mit den daraus resultierenden Konflikten die größte Herausforderung dar. In diesem Buch werden Ansätze und Lösungen für das Verstehen und Handeln in schwierigen pädagogischen Situationen in der Schule vorgestellt. Außerdem bietet ein inklusiver Förderansatz Impulse für die Schulentwicklung zur Prävention auffälligen Verhaltens.

www.shop.budrich.de

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Bd. 11

Was bedeutet es, Phänomene der Krise zum Gegenstand wissenschaftlicher Analysen zu machen? In der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung werden Krisenphänomene und ihr Niederschlag in der alltäglichen Lebensführung häufig auf soziale Differenzkategorien und strukturelle Ungleichheiten bezogen – Bezugspunkte, die sich wiederum im Kontext der Krise verändern. Der Band widmet sich erkenntnistheoretischen, methodischen und methodologischen Herausforderungen.

Die Herausgeber*innen:

Prof. Dr. Anke Wischmann, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Bildungsforschung, Institut für Erziehungswissenschaften, Europa-Universität Flensburg

Prof. Dr. Juliane Engel, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schule und Kulturelle Transformation, Institut für Pädagogik der Sekundarschule, Goethe-Universität Frankfurt

Prof. Dr. Christine Demmer, Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Qualitative Forschungsmethoden unter besonderer Berücksichtigung schulischer Inklusion, AG 12 Forschungsmethoden, Universität Bielefeld

Dr. Paul Vehse, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Erziehungswissenschaften, Europa-Universität Flensburg

ISBN 978-3-8474-2752-0



www.budrich.de