

Ivanova-Chessex, Oxana [Hrsg.]; Shure, Saphira [Hrsg.]; Steinbach, Anja [Hrsg.]  
**Lehrer\*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft**

Weinheim : Beltz Juventa 2022, 328 S.



Quellenangabe/ Reference:

Ivanova-Chessex, Oxana [Hrsg.]; Shure, Saphira [Hrsg.]; Steinbach, Anja [Hrsg.]: Lehrer\*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft. Weinheim : Beltz Juventa 2022, 328 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291702 - DOI: 10.25656/01:29170; 10.5281/zenodo.6008814

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291702>

<https://doi.org/10.25656/01:29170>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**


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

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



**Kontakt / Contact:**

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



Oxana Ivanova-Chessex | Saphira Shure |  
Anja Steinbach (Hrsg.)

# **Lehrer\*innenbildung**

(Re-)Visionen für die  
Migrationsgesellschaft

Oxana Ivanova-Chessex | Saphira Shure | Anja Steinbach (Hrsg.)  
Lehrer\*innenbildung



Oxana Ivanova-Chessex | Saphira Shure |  
Anja Steinbach (Hrsg.)

# Lehrer\*innenbildung

(Re-)Visionen für die  
Migrationsgesellschaft

**BELTZ** JUVENTA

Diese Publikation wurde finanziert durch den Open-Access-Fonds der Pädagogischen Hochschule Zürich.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.6008814>

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung - Nicht-kommerziell - 4.0 International (CC BY-NC 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de> legalcode. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-6222-9 Print

ISBN 978-3-7799-5524-5 E-Book (PDF)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Einige Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor\_innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

Lehrer\*innenbildung, (Re-)Visionen und  
die Migrationsgesellschaft – einleitende Überlegungen  
*Oxana Ivanova-Chessex, Saphira Shure & Anja Steinbach* 7

## I Lehrer\*innenbildung und das Politische

Kritik im Pflichtmodul Heterogenität – Paradoxien der  
(Ent-)Politisierung in der Lehrer\*innenbildung  
*Mai-Anh Boger & Nina Simon* 20

Schule, Nationalstaat und die Vermittlung von Herrschaftswissen.  
Postkoloniale Betrachtungen  
*María do Mar Castro Varela* 36

Wessen Welt ist die Welt? Hannah Arendt, Little Rock und  
die ‚Autorität des Lehrers‘  
*Christian Grabau* 50

*Sichtbar machen, was gewöhnlich unsichtbar ist.* Konturen  
einer politischen Lehrer\*innenbildung in der Migrationsgesellschaft  
*Matthias Rangger* 67

Der Raum vor der Kritik. Zur politischen Dimension des Lehrens  
*Roland Reichenbach* 83

## II Lehrer\*innenbildung und das Normative

Verletzlichkeiten im Individualisierenden Lernen.  
Ein normativer Einsatz in die Lehrer\*innenbildung  
*Soniya Alkis & Jan Wolter* 102

Das Ethische und das Politische als Kritik an und  
in der Lehrer\*innenbildung. Verantwortung und gerechtigkeits-  
ambitionierte Einmischungen als normative Orientierungen  
*Sandro Bliemetsrieder & Dagmar Beinzger* 116

Von der sprachlichen Gewalt des Schriftraums.  
Über „doppelte Buchführung“ und die Veränderung der  
*profession* in der Migrationsgesellschaft  
*Arzu Çiçek* 132

(Un-)Erschütterbare Fundamente? Normativitätstheoretische  
Überlegungen zu Schule und Lehrer\*innenbildung  
*Susanne Gottuck, Oxana Ivanova-Chessex,*  
*Saphira Shure & Anja Steinbach* 154

### **III Lehrer\*innenbildung und Gewaltverhältnisse**

- Beredtes Schweigen über Rassismus. Be- und Entlastung von Lehrer\*innen im Sprechen über Rassismus und das Potential von Rassismushinweisen  
*Aysun Dođmuş, Veronika Kourabas & Nadine Rose* 168
- Sprache als Differenzmerkmal: Theoretische Zugänge für die Lehrer\*innenbildung  
*Rainer Hawlik & İnci Dirim* 186
- Bildung in postkolonialen Zeiten: Gayatri Chakravorty Spivak und Ngũgĩ wa Thiong’o  
*Eva-Maria Klinkisch & Markus Rieger-Ladich* 207
- Verkörpernte Affekte des Rassismus: Schule als Kraftfeld geteilter Atmosphären der (Des-)Integration  
*Bettina Wuttig* 224

### **IV Lehrer\*innenbildung und Professionalisierung**

- Double-binding ethnicity. Eine migrationsdispositive Erweiterung von Professionstheorien  
*Yalız Akbaba* 242
- Verunmöglichte Krisen im Referendariat – Migrationsgesellschaftliche Routinen und die rassismusrelevante Introspektion als Gegenstand von Reflexivität  
*Aysun Dođmuş* 260
- Reflexivität und (Nicht-)Wissen. Umriss Pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft  
*Vanessa Ohm, Yasemin Karakaşođlu & Paul Mecheril* 278
- Nicht-separierte Beschulung von neu zugewanderten Schüler\*innen: ein Beispiel für migrationsgesellschaftliche Professionalität?  
*Juliane Karakayalı & Mareike Heller* 295
- Abwehr migrationsgesellschaftlicher Involviertheit und ihre Beziehung zum migrationsgesellschaftlichen Unbewussten – Skizzen einer abwehrreflexiven Lehrer\*innenbildung  
*Andreas Tilch* 309
- Autor\*innenverzeichnis 325



# Lehrer\*innenbildung, (Re-)Visionen und die Migrationsgesellschaft – einleitende Überlegungen

Oxana Ivanova-Chessex, Saphira Shure & Anja Steinbach

## 1 Zum Anliegen des Bandes

„Anknüpfend an die vielfältigen Einsprüche gegenüber einem starken und in sich ungebrochenen Bildungsbegriff erscheint es mir angemessen, von einem fragilen Konzept der Bildung auszugehen, das es mir ermöglicht, Brüche und Infragestellungen meiner eigenen durch Bildung angeeigneten Selbst- und Weltbilder zu artikulieren. Dabei riskiere ich zwar eine gefestigte Position, eröffne aber Zugänge für ein Bildungskonzept, das nicht ignorant bleibt gegenüber den inneren Brüchen in seiner jüngeren Geschichte.“ (Messerschmidt 2009, S. 254)

Die Auseinandersetzungen mit Fragen einer ‚angemessenen‘ Bildung und Professionalisierung von Lehrer\*innen werden seit Jahren intensiv auf verschiedenen Ebenen in unterschiedlichen Disziplinen geführt. So bringen Erziehungswissenschaften, Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, aber maßgeblich auch bildungspolitische Initiativen divergierende Forderungen, theoretische Konzeptionen, Forschungsbefunde und Ansätze dazu ein, was es bedeutet, als Lehrer\*in *gebildet* zu sein. Wird Bildung ganz allgemein vorrangig als ein Prozess verstanden, „in dem mittels der Ansprache der Individuen in der Welt und der Auseinandersetzung der Individuen mit der Welt Subjektivität und Subjekt-Status ermöglicht und beständig verändert wird“ (Heinemann/Mecheril 2018, S. 248), so bleibt die Frage, was Bildung von Lehrer\*innen in der Gegenwart genau ausmacht und welche Rolle die historisch entstandenen gesellschaftlichen Verhältnisse in diesen Überlegungen spielen. Welcher Begriff von Bildung kommt in den unterschiedlichen Perspektiven auf die Lehrer\*innenbildung zum Ausdruck? Wann und mit welchen Effekten für wen haben wir es mit einem „starken“, einem „in sich ungebrochenen Bildungsbegriff“ (Messerschmidt 2009, S. 254) zu tun, der das autonome, aufgeklärte Subjekt zelebriert, sich gegenüber Auslassungen, die etwa in der feministischen oder postkolonialen Kritik offen gelegt werden, ‚ignorant‘ zeigt und hegemonial stabilisierend wirkt (vgl. ebd.)? Wie und wo deutet sich stattdessen eine „fragile“ (ebd.) Vorstellung von Bildung an, die unter anderem eine kritische Reflexion des Bildungsbegriffs, seiner Brü-

chigkeit, Situiertheit und Historizität zu ermöglichen sucht? Bedeutet Bildung in der Lehrer\*innenbildung vor allem eine Form der Biographiearbeit oder eine reflexive Auseinandersetzung mit pädagogisch relevanten Antinomien? Ist jeder Professionalisierungsprozess Lehrer\*innenbildung? Oder ist Bildung aus der Lehrer\*innenbildung gar längst suspendiert? Dies sind nur wenige exemplarische Fragen, die sich in diesem Zusammenhang zu stellen vermögen.

Der vorliegende Band resoniert mit diesen Suchbewegungen, Bemühungen und Anliegen, bringt vielfältige Überlegungen zur Bildung von Lehrer\*innen zusammen, diskutiert das Allgemeine in der Auseinandersetzung mit den migrationsgesellschaftlichen Bedingungen und versucht gewissermaßen das in Richtung eines psychologisch-empirisch gefassten Lernbegriffs verrückte „Gravitationszentrum“ (Pongratz 2014, S. 73) der *Bildungswissenschaft* (wieder) in Richtung der Bildungstheorie zu bewegen. Diese Bewegung ist mit der Kritik an einer Outputorientierung und Aneignung von (messbaren) Kompetenzen verbunden und geht mit dem Anspruch einher, den im Kontext der Lehrer\*innenbildung scheinbar „in sich ungebrochenen Bildungsbegriff“ (Messerschmidt 2009, S. 254) zu ‚fragilisieren‘ und Räume für Infragestellungen, Verunsicherungen, Unwissen und innere Brüchigkeiten zu eröffnen. Die migrationsgesellschaftlichen Verhältnisse laden hierzu gewissermaßen ein.

Gerade weil Bildung als ein inflationärer pädagogischer Kernbegriff und als ein normativ aufgeladener gesellschaftlicher Imperativ verhandelt wird, erscheint uns ein re-justierendes Nachdenken über die allgemeinen Fragen der Lehrer\*innenprofessionalisierung und deren grundsätzliche, mit Sicherheit vielfältige und ambivalente, bildungstheoretische Verortung sinnvoll. Eine Auseinandersetzung mit Bildung im Allgemeinen eröffnet die Möglichkeit der Beschäftigung mit gesellschaftstheoretisch und gesellschaftskritisch fundierten Fragen der Bildung von Lehrer\*innen – der „Politizität“ der Lehrer\*innenbildung (etwa Shure 2021, S. 286 ff.). Diese muss notwendigerweise zwischen verschiedenen Semantiken manövrieren und zerbrechlich bleiben, nicht zuletzt weil „die Reflexion des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft, die Aufnahme der objektiven, vom kapitalistischen System selbst hervorgebrachten Zwängen, die es zugleich in Frage stellen“ (Koneffke 1981, S. 188), herausfordernd ist.

Ein Anliegen des Bandes ist die Beschäftigung damit, welche Theorien, Zugänge, Themen und Auseinandersetzungsprozesse bedeutsam sind, um Bildung von Lehrer\*innen in der Migrationsgesellschaft zu denken bzw. um eine bestimmte Idee von Bildung zu ermöglichen. Dieses Anliegen führt uns zu einer Reihe von Anfragen an die Lehrer\*innenbildung, etwa danach, welche theoretischen und empirischen Perspektiven in amtlich deutschsprachigen Kontexten (vgl. Dirim 2015) gegenwärtig dominant sind und warum. In welchem Verhältnis stehen diese zu den gesellschaftlichen und ökonomischen Ordnungen und welche Funktion nehmen sie im Hinblick auf ihre Durchsetzung ein? Welche Zugänge und Blickrichtungen erkämpfen sich Räume, bleiben allerdings zumeist marginalisiert (vgl. bildungsLab\* 2021)? Welchen Platz haben (selbst-)kritische und engagierte Perspektiven auf Bildung (hooks 1994; 2003; 2010) im Kontext der Professionalisierung von Lehrer\*innen? Welchen Platz nimmt die Kritik an der Geschichte eines eurozentrischen Bildungsbegriffs ein? Inwiefern werden in der Lehrer\*innenbildung unterschiedliche oder widersprüchliche Perspektiven auf Bildung eröffnet? Welche Rolle spielen Reflexionen hinsichtlich der Idee einer zwangsfreien Neuordnung des Begehrens (vgl. Spivak 2004, S. 526) und der damit verbundenen Überlegungen zu einem epistemischen Wandel (Castro Varela 2016) in der Lehrer\*innenbildung? Mit dem Aufrufen dieser Fragen zielt der Band nicht etwa auf eine eindeutige und endgültige Beantwortung selbiger, auch deswegen nicht, weil wir im Hinblick auf klare Antworten skeptisch und zurückhaltend bleiben wollen. Vielmehr sollen diese Fragen und die Bedeutung der Lehrer\*innenbildung in der und für die Migrationsgesellschaft anhand vieler unterschiedlicher Stimmen reflektiert und diskutiert werden, denn auch oder gerade diese Diskussionen selbst sehen wir als einen bedeutsamen Teil der Bildung von Lehrer\*innen.

Der von uns für den Titel des Sammelbandes gewählte Begriff der Visionen suggeriert dabei möglicherweise gänzlich neue und bislang unbekannte Blickrichtungen sowie zugleich eine vermeintlich souveräne Position, von der aus die Visionen für die Lehrer\*innenbildung entworfen werden (können). Von beidem möchten wir uns an dieser Stelle distanzieren. Denn einiges von dem, was in dem Band vorgestellt, gedacht, entwickelt und diskutiert wird, wurde sicherlich auch an anderen Stellen zumindest angedeutet. Und dennoch haben wir uns für den etwas gewagten Titel „Lehrer\*innenbildung – (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft“ entschieden, da die zusammengetragenen durchaus unterschiedlichen Perspektiven, Zugänge und Akzentuierungen als Ganzes, so würden wir sagen, in einem bestimmten Sinne ein ‚visionäres‘ Bild einer Lehrer\*innenbildung der Migrationsgesellschaft zeichnen. Den Titel haben wir in der Vorbereitung dieses Buchprojektes zugleich als Einladung an die Autor\*innen verstanden, sowohl eine „prüfende Wiederdurchsicht“ (Ha et al. 2007, S. 12) bereits vorhandener Zugänge, Konzepte, Ansätze vorzunehmen, als auch neuere, ungewohnte,

oder gar utopische Überlegungen zur Lehrer\*innenbildung in der Migrationsgesellschaft zur Diskussion zu stellen. Wenngleich der Begriff der Visionen, wie viele andere politische Begriffe, die auf die Veränderung der Verhältnisse zielen, seit einiger Zeit eine neoliberale Vereinnahmung erfährt, wollen wir den Begriff mit dem Sammelband aufgreifen und damit eine Lehrer\*innenbildung stark machen, die weniger an dem was *ist*, sondern vielmehr an dem, was *sein könnte* orientiert ist, und die dieser Frage vor dem Hintergrund einer spezifischen gesellschaftlichen und historisch gerahmten Kontextualisierung nachgeht. Daher führen wir in dem Band, die Vergangenheit reflektierende und auf Zukunft gerichtete Denkbewegungen zusammen, die mit dem Ziel der Ermöglichung neuer Imaginationen und Artikulationen sowie der Absicht einer Veränderung des Bestehenden verbunden sind.

Wir verstehen den Band als einen Beitrag dazu, Blickrichtungen und Denkweisen zu entwerfen bzw. zusammenzubringen, die als Kritik des Bestehenden bzw. als Ansatz das Bestehende umzudenken, neuzudenken und dabei eben das *Was-sein-könnte*, das Denkbare und Mögliche, aber auch das auf den ersten Blick vielleicht *Un-Mögliche*, zum Ausgangspunkt der Überlegungen zu machen. Visionen, als Entwurf von etwas, das *sein könnte*, stellen zugleich *das was ist* in Frage. Visionen stoßen Debatten an und können als ein Weg betrachtet werden, Wahrheiten zu „irritieren, ohne dass eine neue Wahrheit gesetzt wird“ (Boger/Castro Varela 2021, S. 11). Sie bieten Spielraum für Auseinandersetzungen und Unbestimmtheit, zeichnen keinen klaren Weg, sondern stoßen vielmehr Richtungen an und konturieren neue Begehren. Visionen verstehen wir als Denkbewegungen, als „erweiterte Denkungsart“ (Arendt 1968/2013, S. 298), die wir auf die Schule und Lehrer\*innenbildung mit ihren Beharrlichkeiten und Veränderungsresistenzen richten möchten.

In den wissenschaftlichen, pädagogischen und politischen Diskussionen um die Anforderungen an Lehrer\*innenbildung bzw. an die Professionalisierung von Lehrer\*innen spielen die gesellschaftlichen Veränderungen und die damit verbundenen ‚Herausforderungen‘ eine zentrale Rolle, und Migration ist in diesem Zusammenhang ein prominenter Topos (vgl. etwa Buddeberg/Hornberg i. E.). Dieser wird vorwiegend mit Blick auf das pädagogische Handeln unter Bedingungen der Anwesenheit und der besonderen Integrationsbedarfe von Migrant\*innen und migrantisierten Menschen thematisiert. Das Wort ‚Migration‘ im Kompositum ‚Migrationsgesellschaft‘ wird in dieser dominanten Perspektive vielfach als Problemdiagnose und Spezialdiskurs interpretiert und Lehrer\*innenbildung in der *Migrationsgesellschaft* wird dementsprechend zu einer Überschrift für diejenigen Theorien und Zugänge, die (eher randständig positioniert) Überlegungen zu Zielgruppen oder spezifischen Maßnahmen mit Blick auf Fragen von Migration und Bildung anstellen. Auch wenn dies durchaus begründet sein mag, da Fragen hinsichtlich rassistischer Strukturen und Praktiken im Bildungssystem und Diskriminierung von Schüler\*innen und Lehrer\*innen durch-

aus wichtige *spezifische* Anliegen derjenigen darstellen, die sich mit Lehrer\*innenbildung in der Migrationsgesellschaft beschäftigen (vgl. Fereidooni 2016; Ivanova-Chessex/Steinbach 2017, 2018), kommt darin doch eine Leerstelle der *allgemeinen* Perspektiven zum Ausdruck. So ist etwa eine Beschäftigung mit rassistischen Differenzverhältnissen bisher nicht zu einem allgemeinen Bereich, oder einem *im* Allgemeinen anerkannten Bereich, der Lehrer\*innenbildung im amtlich deutschsprachigen Kontext geworden (vgl. Doğmuş et al. 2018, Ivanova 2020, Heidrich et al. 2021; Akbaba/Bello/Fereidooni 2022). Noch immer scheint es so, als würde Lehrer\*innenbildung auf der einen Seite als eine Lehrer\*innenbildung jenseits der (globalen) Migrationsgesellschaft und der gesellschaftlichen Macht- und Differenzverhältnisse gedacht, während auf der anderen Seite ein spezifischer Blick auf Lehrer\*innenbildung und Migration gelegt wird. Ziel des vorliegenden Bandes ist es, Gesellschaft gar nicht erst jenseits der Migrationsgesellschaft zu denken und auf diesem Weg Lehrer\*innenbildung immer als Bildung in der Migrationsgesellschaft zu verstehen und zu entwerfen. *Migrationsgesellschaft* stellt dann eine Perspektive dar, die davon ausgeht, dass alle Gesellschaften durch vielfältige Migrationsphänomene sowie durch Macht- und Ungleichheitsverhältnisse konstituiert sind (vgl. Mecheril 2016). Zu diesen Phänomenen gehört das Wirksamwerden gesellschaftlicher Differenzordnungen und Unterscheidungsweisen, die auch in die Schule und in die Universitäten hineinwirken. *Migrationsgesellschaft* ist eine Konkretisierung, die wir für den Titel des Bandes gewählt haben, weil darin eine sozialtheoretische Perspektive zum Ausdruck kommt, die uns mit Blick auf Schule und Lehrer\*innenbildung und damit verbunden mit Blick auf die Bedingungen eines professionellen pädagogischen Handelns bedeutsam erscheint. Lehrer\*innenbildung wird darin auch zu einem Ort, der als gesellschaftlich vermittelt und zugleich Gesellschaft vermittelnd in den Blick rückt (vgl. Mecheril/Shure 2018; Shure 2021). Mit dem Terminus *Migrationsgesellschaft* ist für uns also eine *allgemeine* Perspektive verbunden, in der Lehrer\*innenbildung, ebenso wie das Handlungsfeld Schule, auf welches sie ausgerichtet ist, in ihren Verwobenheiten mit den von Ungleichheiten durchzogenen gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen betrachtet wird. Mit dem Fokus auf das Allgemeine sind aber zugleich spezifische Aufmerksamkeiten verbunden – zum Beispiel für das „fragile Konzept von Bildung“ (Messerschmidt 2009, S. 254), das im Gegensatz zu einem Bildungsbegriff, der etwa starke und kompetente Subjekte aufruft, eher die Aufmerksamkeit auf verschiedene Vulnerabilitäten, Verletzbarkeiten und Positioniertheiten lenkt und damit verknüpft auch die gesellschaftliche Verfasstheit von pädagogischer Professionalität fokussiert. Diese Aufmerksamkeitsrichtungen spiegeln die Beiträge des Bandes wider, wenngleich nicht alle Autor\*innen dezidiert in der Migrationspädagogik (Mecheril 2004) verortet sind. Auch dies ist aus unserer Sicht ein Weg, um Gesellschaft selbstverständlich als Migrationsgesellschaft zu denken und diesem Denken performativ Ausdruck zu verleihen.

## 2 Zum Aufbau des Bandes und zu den Beiträgen

Der Sammelband soll in der dargestellten Perspektivierung einen Beitrag zu einer kritischen erziehungswissenschaftlichen Diskussion über ‚angemessene‘ Lehrer\*innenbildung in der Migrationsgesellschaft leisten und damit Möglichkeiten einer machththeoretischen Konzeptualisierung pädagogischer Professionalisierung ausloten. In den sechs thematischen Abschnitten, mit Beiträgen von Autor\*innen aus den Kontexten Deutschland, Österreich und der Schweiz, geht es um eine kritische Reflexion der Eingebundenheit von Schule und Lehrer\*innenbildung in (migrations-)gesellschaftliche Verhältnisse, die unter anderem von machtvollen und folgenreichen Normativitäten und Selbstverständnissen konstituiert werden. Lehrer\*innenbildung und Schule sind daran beteiligt, Normativität (etwa von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit, Fähigkeit und Unfähigkeit, Passung und Nicht-Passung, legitimer und nicht-legitimer Subjektivität) herzustellen, aufrecht zu erhalten, zu festigen oder aber zu verschieben. Lehrer\*innenbildung und Schule stellen in ihrer Verwobenheit kontingente Räume dar, die über spezifische Strukturen und Praktiken hergestellt werden und die daher immer das Potential haben, *anders* gedacht und gestaltet zu werden. Hier setzt der Sammelband an, in dem kritische, (re-)visionäre Überlegungen und Konzepte eingebracht und diskutiert werden, die im Kontext von Lehrer\*innenbildung und Schulpädagogik bisher eher marginal vertreten sind.

Im ersten Kapitel **„Lehrer\*innenbildung und das Politische“** sind Beiträge versammelt, die das Feld der Lehrer\*innenbildung anhand von unterschiedlichen Perspektiven auf die Bedeutung von Politisierung und Prozessen der Ent-/Depolitisierung betrachten. Das Politische steht in diesem Zusammenhang etwa für Praktiken und Prozesse des Kämpfens um gesellschaftliche Ordnungen. *Mai-Anh Boger* und *Nina Simon* werfen in ihrem Beitrag die Frage auf, „was geschieht, wenn zuvor umkämpfte ‚Außenseiterthemen‘ Teil des Pflichtcurriculums werden“ und entfalten ihre Überlegung anhand von zwei Sequenzen aus Interviews mit Lehramtsstudierenden. Sie theoretisieren Schwellen der (Ent-)Politisierung, die „keine persönliche oder gar individuelle Eigenschaft der Sprechenden“ darstellen, sondern vielmehr auf eine „Struktur der dissidenten Partizipation bzw. der affirmativen Sabotage“ verweisen. *María do Mar Castro Varela* fragt aus postkolonialer Perspektive nach den Verwobenheiten von Schule, Nationalstaat und der Vermittlung von Herrschaftswissen. Sie macht mit ihrem Beitrag deutlich, dass „Pädagogik [...] nicht harmlos [ist] – selbst eine humanistische und wohlmeinende nicht“, markiert aber zugleich und mit Blick auf Lehrer\*innenbildung, dass „die Geschichten, der vielfältigen Versuche, Schule anders zu denken, hoffnungsvoll“ sind. *Christian Grabau* eröffnet, reflektiert und kommentiert in seinem Beitrag die Perspektive, die Hannah Arendt in ihrem Text „Reflections on Little Rock“ entfaltet. Er expliziert das in dem Text Unbemerkte oder Unthematisierte: „welche Erfahrungen kein Gehör finden“ und „wie die Welt sich

spaltet, wie sich zwei Formen, Zusammenleben und Demokratie zu denken, einander unversöhnlich gegenüberstehen“. Darüber ermöglicht er einen kritischen und zugleich produktiven Blick auf die (gegenwärtigen) Verhältnisse des Lehrens und Lernens. Aus einer hegemonietheoretischen Perspektive skizziert *Matthias Rangger* im Anschluss ans Althusser die Schule als ideologischen (Staats-)Apparat und die „Lehrer\*innen als ihre ‚ideologischen Vermittler\*innen‘“. Schulen stellen „komplexe und widersprüchliche Orte dar, die eine gewisse Dominanz an Praktiken, an Bewusstseinsformen und Ideologien ausbilden, die vorwiegend subtil Rassekonstruktionen transportieren“. Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Blickrichtungen entwirft er Konturen einer politischen Lehrer\*innenbildung in der Migrationsgesellschaft, die soziale Phänomene immer als kontextuelle und damit auch durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse (mit) hervorbrachte Phänomene betrachtet. Im letzten Beitrag des Kapitels denkt *Roland Reichenbach* in essayistischem Stil und „nicht ohne eine gewisse ‚Bombastik‘“ über die „Dimension des Politischen in Lehrberufen“ nach. Er führt uns unter anderem entlang der Perspektiven von Brecht, Arendt und Rancière, an das „Unpolitische, das sich als Politisches zelebriert“ heran: Die „Sorge um das eigene Selbst, das möglichst von allen anerkannt und in seinem Frieden nicht gestört werden will und darf“.

Das zweite Kapitel „**Lehrer\*innenbildung und das Normative**“ schließt an das im ersten Kapitel aufgerufene Moment des Ringens um gesellschaftliche Ordnungen an, da das Normative hier unter anderem als ein ordnendes Moment der Lehrer\*innenbildung reflektiert wird. Unter sehr heterogenen normativitätstheoretischen Vorzeichen wird in den Beiträgen über Öffnungen, Schließungen und Verschiebungen des Normativen sowie über Effekte von normativen Setzungen im Kontext der Lehrer\*innenbildung nachgedacht. *Soniya Alkis* und *Jan Wolter* setzten sich aus einer anerkennungstheoretischen und herrschaftskritischen Perspektive mit der „pädagogischen Praxis des Lernens“ auseinander. Sie verdeutlichen, dass einige „Schüler\*innen im schulisch arrangierten Lernen als legitim geltende verletzende Anerkennung [erfahren], indem ihnen u. a. bestimmte Wissensinhalte verwehrt bleiben, ihr Wissen als illegitim normiert wird“. Aus der Auseinandersetzung mit „Verletzlichkeit“ als „Bedingung für Anerkennung“ entfalten die Autor\*innen eine „ethische Perspektive“ für die Lehrer\*innenbildung. *Sandro Bliemetsrieder* und *Dagmar Beinzger* fragen in ihrem Beitrag nach „dem Ethischen in normativen Ordnungen, also auch im schulpädagogischen Handeln“ und eröffnen in Anlehnung an Lévinas eine Perspektive für die Lehrer\*innenbildung, in der „Verstehen und Erklären [...] vorläufig und (zukunfts-)offen“ bleiben. Über dieses „Durchkreuzen von Erklären und Verstehen“ sehen sich „(Lehramts-)Studierende [...] im besten Falle zunehmend in die Lage versetzt, Wissensbestände zu integrieren, die nicht mehr nur von Eindeutigkeit geprägt sind und sie erkennen den grundsätzlichen Modellcharakter von Wissen. Dazu gehört auch eine Reflexion des (noch) Nicht-Wissen-Könnens“.

Entlang von Jacques Derridas Überlegungen zur *profession* entfaltet Arzu Çiçek einen verantwortungsorientierten Blick auf Professionalisierung. Dieser macht sichtbar, dass „Vieles, was sich in den sprachlichen Begriffen, die sich uns in unseren jeweiligen Fachbereichen zur *Deutung* dessen anbieten, was geschieht, [...] aus Zeiten und Räumen [stammt], in denen die Herstellung von Wissen der Idee der Realisierung von Herrschaft unterworfen war, der Herrschaft über die Natur, der Herrschaft über den Menschen, der Herrschaft über soziale und politische Verhältnisse“. Susanne Gottuck, Oxana Ivanova-Chessex, Saphira Shure und Anja Steinbach skizzieren eine hegemonie- und subjektivierungstheoretisch informierte Perspektive auf Normativitäten in der Lehrer\*innenbildung, deren Berücksichtigung als ein Professionalisierungsmoment entworfen wird. Beim Nachdenken über eine „postnormative Normativität“ und pädagogische Professionalisierung geht es um „die Entwicklung einer gesellschafts- und subjektivierungstheoretisch informierten Aufmerksamkeit dafür, wie etwas normativ wird und wirkt, mit welchen Effekten und für wen“.

Unter dem Titel „**Lehrer\*innenbildung und Gewaltverhältnisse**“ sind im dritten Kapitel Beiträge zusammengebracht, die sich den durch Sprache, Körper, Geschichte und Episteme vermittelten Gewaltpraktiken zuwenden, die auch im Rahmen von Lehrer\*innenbildung und Schule bedeutsam sind. Die Bildung von Lehrer\*innen nicht jenseits der Gewalt zu denken, sondern die Reflexion dieser sowie die kritische In-Verhältnis-Setzung zu dieser als Teil von Bildungsprozessen zu verstehen, kann als ein gemeinsames Anliegen der Beiträge markiert werden. Aysun Doğmuş, Veronika Kourabas und Nadine Rose gehen in ihrem Beitrag dem „Sprechen und Schweigen über Rassismus im migrationsgesellschaftlichen Deutschland“ nach und verdeutlichen, inwiefern „rassistisch vermittelte Ungleichbehandlungen wirksam sind und sich gleichzeitig einer Besprechbarkeit entziehen“. Sie zeichnen unter dem Blickwinkel des *Beredten Schweigens* über Rassismus die „produktiven Effekte der ent-nennenden Dethematisierung und Normalisierung von Rassismus nach“ und verdeutlichen deren „Bedeutung für eine rassismussensible Aufmerksamkeitsrichtung in der Lehrer\*innenbildung“.

Rainer Hawlik und İnci Dirim verweisen mit ihren linguizismustheoretischen Überlegungen zur Schule auf eine „Spielart“ des Rassismus und erläutern die Verstrickungen sowie die Handlungsmacht von Lehrer\*innen, die sie als „Wächter\*innen des kulturellen Kapitals und gleichzeitig in einer anderen Figuration Gefangene (teils unausgesprochener) gesellschaftlicher Normen, die durch das Makro-, Meso- und Mikrosystem der Schule (vgl. Fend 1981) hindurchwirken“, verstehen. Anschließend an machttheoretische Überlegungen von Bourdieu und Foucault entfalten sie die Schule als Ort, der „nicht primär dazu da [ist], möglichst viel Wissen in kurzer Zeit zu verbreiten, sondern [...] ein Ort zu sein [hat], an dem wir lernen, uns miteinander über die Welt zu verständigen“. Eva-Maria Klinkisch und Markus Rieger-Ladich wenden sich in ihrem Beitrag den Überlegungen zweier postkolonialer Theoretiker\*innen zu, Gayatri Chakravorty Spivak



und Ngũgĩ wa Thiong'o. „Der postkoloniale Spiegel“, so führen sie aus, „lädt dazu ein, Curriculum, Unterrichtspraxis und das eigene Gewordensein im postkolonialen Raum und mit Blick auf postkoloniale Verhältnisse zu hinterfragen“. Für die Lehrer\*innenbildung machen sie deutlich, dass es bei der „Gestaltung von Unterricht und Auswahl des Stoffes“ darum geht, die „eigene Rolle als Lehrer\*in innerhalb des globalen Raumes zu verorten und sich zu fragen, welche, auch impliziten, Wertevorstellungen in der eigenen Unterrichtspraxis zum Tragen kommen“. *Bettina Wuttig* fragt nach dem „diskursiven, (mikro-)politischen, affektiven, atmosphärischen Hintergrundrauschen der Schulwelt“, indem sie Schule aus affekttheoretischer Perspektive und unter Rückgriff auf Czolleks Konzept der Desintegration als „Kraftfeld“ skizziert. Sie verdeutlicht darüber die Bedeutsamkeit einer „Sensibilisierung für die Wahrnehmung von verkörpertem Rassismus und seinen Atmosphären“ im Kontext der Lehrer\*innenbildung.

In den Beiträgen des vierten Kapitels **„Lehrer\*innenbildung und Professionalisierung“** geht es darum, Professionalität und Professionalisierung von Lehrer\*innen mit einer Aufmerksamkeit für migrationsgesellschaftliche und gesellschaftstheoretische Fragen weiter zu denken und hierdurch die vorliegenden professions- und professionalitätstheoretischen Perspektiven und Visionen einer ‚zeitgemäßerer‘ Lehrer\*innenbildung zu vertiefen und zu vervielfältigen. *Yalız Akbaba* nimmt eine „migrationsdispositive“ Revision strukturtheoretischer Professionalisierungsansätze vor und plädiert für eine Reflexion der eigenen „epistemische[n] Verstrickung im Dispositiv des Migrationshintergrunds“ mit dem Ziel, „vormals zentral wählende Perspektiven“ zu de-zentrieren und „die aus der Peripherie ins Zentrum rückenden Perspektiven“ zu stärken. Diese Überlegungen entfaltet sie im Anschluss an das von ihr empirisch gestützte Konzept von „double-binding ethnicity“ – der an migrationsandere Lehrer\*innen gerichteten „paradoxe[n] Handlungsanforderung“, „Migrationshintergrund zu verwerten und gleichzeitig auf die Gefahren seiner ausgrenzenden Wirkungen hin seine Sichtbarkeit verbergen und kontrollieren zu müssen“. *Aysun Doğmuş* nimmt in ihrem Beitrag „migrationsgesellschaftliche Routinen im Professionalisierungsprozess des Referendariats“ in den Blick und beschäftigt sich mit den „verunmöglichte[n] Krisen“ der „rassismusrelevanten Introspektion“. Am Beispiel zweier Interviews mit Referendar\*innen stellt sie „Erscheinungsformen migrationsgesellschaftlicher Routinen mit Krisenpotential“ dar und begründet anschließend die Potenzialität „einer kriseninduzierenden Reflexivität“ für die Lehrer\*innenprofessionalisierung, womit sie die strukturtheoretische Kategorie der Krise als ein zentrales Professionalisierungsmoment migrationsgesellschaftlich verortet. *Vanessa Ohm*, *Yasemin Karakaşoğlu* und *Paul Mecheril* loten in ihrem Beitrag „den erkenntnistheoretischen Gewinn einer Zusammenführung migrationsgesellschaftlicher mit professionalisierungstheoretischen Perspektiven“ aus. Sie stellen Grundzüge einer Professionalisierungstheorie vor, die „Elemente des strukturtheoretischen Zugangs aufgreift und um eine migrationsgesellschaftliche

Perspektive erweitert“. „Reflexive Haltung“ und das „reflexive Verhältnis zum eigenen Wissen wie Nicht-Wissen“ im Kontext der Migrationsgesellschaftlichkeit werden dabei als zentrale Aspekte dieser Perspektive beschrieben. Anhand der rassismuskritisch informierten empirischen Analysen zur „nicht-separierte[n] Beschulung“ von als ‚neu zugewandert‘ markierten Schüler\*innen werfen *Juliane Karakayali* und *Mareike Heller* Fragen einer migrationsgesellschaftlicher Professionalisierung auf. Sie stellen in ihrer Untersuchung zwar eine Verbesserung der Situation der Schüler\*innen bei einer nicht-separierten Beschulung fest, „durch den Mangel einer professionellen Auseinandersetzung mit der Migrationsgesellschaft auf der Ebene der Schule [...] [bleibt es jedoch] möglich, dass offen rassistische und exkludierende Praktiken durch Lehrkräfte unwidersprochen erfolgen können“. Im letzten Beitrag widmet sich *Andreas Tilch* dem „migrationsgesellschaftlichen Unbewussten der Schule“, dabei beschäftigt er sich in einer abwehrtheoretischen und rassismuskritischen Perspektivierung mit einem „Ensemble an Abwehrmechanismen [...], die ineinandergreifen, sich verstärken, irritieren und stabilisieren und dazu beitragen (migrations-)gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse aufrechtzuerhalten“. Er entwirft die Vorstellung von einer „unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen angemesseneren Lehrer\*innenbildung“, die auf „die Entwicklung einer Abwehrreflexivität [setzt], die nicht vor der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit der Abwehr gegenüber der (eigenen) Involviertheit Halt macht“.

## Literatur

- Akbaba, Yalız/Bello, Bettina/Fereidooni, Karim (2022): Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer VS.
- Arendt, Hannah (1968/2013): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Herausgegeben von Ursula Ludz. München/Zürich: Pieper.
- bildungsLab\* (2021) (Hrsg.): Bildung. Ein postkoloniales Manifest. Münster: Unrast.
- Boger, Mai-Anh/Castro Varela, María do Mar (2021): Was ist postkoloniale Bildung (überhaupt)? In: bildungsLab\* (Hrsg.): Bildung. Ein postkoloniales Manifest. Münster: Unrast, S. 11–16.
- Buddeberg, Magdalena/Hornberg, Sabine (i.E.): Einflüsse gesellschaftlicher Veränderungen auf die Schule. Schule als Ort der gesellschaftlichen Teilhabe. Münster/New York: Waxmann.
- Castro Varela, María do Mar (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. In: Geier, Thomas/Zaborowski, Katrin U. (Hrsg.): Migration. Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–59.
- Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf/ Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach Ts: Debus Pädagogik, S. 25–48.
- Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2018): Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Migrationsgesellschaft im Spiegel von Modulbeschreibungen. Eine qualitativ-interpretative Analyse. In: Leonhard, Tobias/Kosinár, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 120–138.
- Fereidooni, Karim (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen: Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Wiesbaden: VS Verlag.

- Ha, Kien Nghi/al-Samarai, Nicola Lauré/Mysorekar, Sheila (2007): Einleitung. In: Ha, Kien Nghi/al-Samarai, Nicola Lauré/Mysorekar, Sheila (Hrsg.): *re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*. Münster: Unrast, S. 9–23.
- Heidrich, Lydia/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2021) (Hrsg.): *Regimes of Belonging – Schools – Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heinemann, Alisha M. B./Mecheril, Paul (2018): Normative Referenzen und reflexive Professionalität: In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul/Heinemann, Alisha/Khakupour, Natascha/Knappik, Magdalena/Shure, Saphira/Thoma, Nadja/Thomas-Olalde, Oscar/Vorrink, Andrea Johanna (Hrsg.): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 247–270.
- hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress: Education as a Practice of Freedom*. New York und London: Routledge.
- hooks, bell (2003): *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York und London: Routledge.
- hooks, bell (2010): *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. New York und London: Routledge.
- Ivanova-Chessex, Oxana/Steinbach, Anja (2017): Anrufungen als subjektbildende Unterscheidungspraktiken – Zur Rolle der Lehrperson in Prozessen der (Re-)Produktion migrationsgesellschaftlicher Dominanzverhältnisse. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 37, H. 1, S. 55–69.
- Ivanova-Chessex, Oxana/Steinbach, Anja (2018): „Also wir haben hier auch letzten Sommer so nen Spendenlauf gehabt“ – Zur Verfestigung hegemonialer Verhältnisse in der Schule. In: *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich* 38, H. 147, S. 87–99.
- Ivanova, Alina (2020): *Zeitgemäße Bildung von Lehrkräften in der Migrationsgesellschaft. Dominanzkritische Perspektiven auf interkulturelle Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Koneffke, Gernot (1981): Überleben und Bildung. In: *Fleischhut, Isabel/Auernheimer, Georg (Hrsg.): Die Wertfrage in der Erziehung*. Berlin: Argument, S. 163–193.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (2016): *Migrationspädagogik – ein Projekt*. In: Mecheril, Paul/Kourabas, Veronika/Rangger, Matthias (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 8–31.
- Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2018): *Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum*. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul: *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Unter Mitarbeit von: Heinemann, Alisha/Khakupour, Natascha/Knappik, Magdalena/Shure, Saphira/Thoma, Nadja/Thomas-Olalde, Oscar/Vorrink, Andrea Johanna. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63–89.
- Messerschmidt, Astrid (2009): *Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Pongratz, Ludwig (2014): Die Austreibung der Bildung aus den Bildungswissenschaften. In: Bierbaum, Harald/Bünger, Carsten/Kehren, Yvonne/Klingovsky, Ulla (Hrsg.): *Kritik – Bildung – Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen*. Opladen: Barbara Budrich, S. 73–89.
- Shure, Saphira (2021): *De\_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion*. Weinheim: Beltz.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2004): *Righting Wrongs*. In: *South Atlantic Quarterly* 103, H. 2–3, S. 523–581.



# I Lehrer\*innenbildung und das Politische

# Kritik im Pflichtmodul Heterogenität – Paradoxien der (Ent-)Politisierung in der Lehrer\*innenbildung

Mai-Anh Boger & Nina Simon

In den letzten Jahren ist die Anzahl an Lehramtsstudiengängen, in denen es mindestens eine verpflichtende Veranstaltung zur Reflexion von Ungleichheit, Heterogenität und/oder Inklusion gibt, enorm gestiegen. Durch die Verpflichtung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention wurden in den Bundesländern verschiedene Konzepte erstellt, wie das Themenfeld ‚Inklusion‘ in der Lehrer\*innenbildung bespielt werden müsse. Im Zuge dessen wurden neben den in den Modulordnungen dominierenden Containerbegriffen wie ‚Umgang mit Heterogenität‘ an einigen Standorten im Sinne des sog. ‚weiten Begriffs von Inklusion‘ auch migrationspädagogische und/oder rassismuskritische Inhalte gestärkt. Freilich sind diese Entwicklungen sehr erfreulich. Sie provozieren aber auch Fragen danach, was geschieht, wenn zuvor umkämpfte ‚Außenseiterthemen‘ Teil des Pflichtcurriculums werden. Wie werden diskriminierungs- und herrschaftskritische Inhalte von Studierenden wahrgenommen – nun, wo sie nicht mehr nur in kleinen, politischen Kreisen, die man freiwillig besucht, behandelt werden, sondern in einem Pflichtmodul verortet sind?

Sicherlich wäre es ebenso interessant zu analysieren, wie stark die Expansion dieses Themenfeldes genau ist (quantitativ) und inwiefern diskriminierungs- und herrschaftskritische Inhalte im Zuge dieser stärkeren Verbreitung verwässert oder entpolitisiert oder auf andere Weise transformiert werden (qualitativ). Im Folgenden wird sich jedoch zunächst mit der Perspektive der Studierenden befasst: Vorliegender Aufsatz widmet sich einer Analyse der subjektiven Wahrnehmung und Beschreibung der Lernerfahrungen von Studierenden in Seminaren der Lehrer\*innenbildung mit Fokus auf diskriminierungs- und herrschaftskritische Inhalte. *Inwiefern finden hier Bewegungen der (Ent-)Politisierung statt? In welchen Begriffen werden die Seminarinhalte von den Studierenden als ‚politisch‘ oder aber als ‚unpolitische Fakten‘ wahrgenommen und beschrieben?* Zur Erörterung dieser Fragen wird zunächst besagter Prozess der Dissemination kritischer Inhalte und deren Eintritt in den ‚Kanon‘ theoretisiert (1). Darauf folgend werden exemplarisch zwei Fallvignetten analysiert, in denen sich Bewegungen der (Ent-)Politisierung in Seminaren der Lehrer\*innenbildung zu diesen Themen zeigen (2). Zuletzt wird betrachtet, welche Reflexionsanlässe sich aus diesen

theoretischen Überlegungen und empirischen Befunden für hochschuldidaktische Erwägungen ergeben (3).

## 1 Platzwechsel: Von der Position marginalisierter Kritik an der Institution zur institutionalisierten Kritik

Was die Frauen- und Geschlechterstudien, Rassismuskritik und postkoloniale Studien, aber auch andere kritische Felder wie zum Beispiel die Queer Studies oder Disability Studies eint, ist u. a. ihre Herkunft und Zugehörigkeit zu politischen Bewegungen. Was geschieht im Zuge der Akademisierung dieses Wissens, das seine Anfänge in einer situierten kritischen Praxis fand? Und was geschieht beim Versuch der weiteren Etablierung dieser Felder an der Universität? Zur Beschreibung dieser Prozesse gibt es zwei Konzepte unterschiedlicher Provenienz, die jedoch eine große Schnittmenge aufweisen: Das Konzept der ‚Dissidenten Partizipation‘ nach Hark und das der ‚Affirmativen Sabotage‘ nach Spivak, die im Folgenden dargelegt werden sollen.

Den Ausgangspunkt der von Sabine Hark in ihrer Habilitationsschrift „Dissidente Partizipation – Eine Diskursgeschichte des Feminismus“ (2005) angestellten Überlegungen stellt die Herausforderung dar, dass auch diejenigen, die den Anspruch verfolgen, herrschaftskritisches (bei Hark konkret: feministisches) wissenschaftliches Wissen zu produzieren, sich nicht in einem Raum frei von Herrschaftsverhältnissen befinden, sondern vielmehr in der als soziales Gefüge zu charakterisierenden wissenschaftlichen Welt. Wird in diesem Zusammenhang auf den Prozess der Generierung und Etablierung wissenschaftlichen Wissens reflektiert, tritt ein in mehrfacher Hinsicht dilemmatisches Unterfangen hervor: So ist etwa einerseits die Akademisierung von Wissen notwendig, um wissenschaftliches herrschaftskritisches Wissen überhaupt produzieren zu können, andererseits ist Akademisierung eben keine *neutrale* Praxis, sondern vielmehr eine, durch die Wissen verändert wird – nicht selten bis zu einem Grad, „an dem die ursprünglichen Ideen vollständig unterlaufen [...] sind“ (Hark 2005, S. 68). Stark vereinfacht ausgedrückt bedeutet das: „*Input* und *Output* sind zwei völlig verschiedene Größen“ (Hark 2005, S. 69, Herv. i. O.). Auch das Betreiben herrschafts- bzw. rassistuskritischer Wissenschaft verfügt also über keine Immunität, weder bezüglich der diskursiven noch bezüglich der institutionellen Kontexte. Hinsichtlich der Institutionen entsteht dabei ein dilemmatisches Moment, das als Spielart der alten Dialektik aus Freiheit und Zwang verstanden werden kann: Die Produzierenden herrschaftskritischen Wissens versuchen, wissenschaftliches Wissen (und sich selbst als Personen des akademischen Lebens) zu etablieren und zugleich die Spielregeln des wissenschaftlichen Feldes zu modifizieren. Um diese verändern zu können, ist zunächst ein Akzeptieren der vorhandenen Spielregeln notwendig, wozu sie bekannt sein müssen. Eine Chance, das Feld zu verändern, haben deshalb

nur diejenigen, welche die Möglichkeit erhalten (haben), das Spiel zu (er-)lernen und sich so in ein Verhältnis dazu setzen zu können, die Spielregeln also nicht bloß zu befolgen, sondern zu befragen (vgl. Hark 2005, S. 71). Dieses Dilemma bezeichnet Hark als *dissidente Partizipation*. Zusammengefasst besteht es darin, dass marginale Perspektiven (tendenziell) zu hegemonialen werden (müssen), sobald sie in die Institution Universität eintreten. Auch die (zunehmende) Einführung verpflichtender Veranstaltungen zur Reflexion von Ungleichheit, Heterogenität und/oder Inklusion in Lehramtsstudiengängen entkommt diesem Dilemma nicht. *Dissidente Partizipation* als Praxis gilt es somit (insbesondere) auch für diese Zusammenhänge zu reflektieren und für hochschuldidaktische Überlegungen fruchtbar zu machen.

In postkolonialen Kreisen ist derzeit eine andere Begriffskette für dasselbe Vorgehen gängiger. So wird ebenjener Modus eines dissidenten Sich-Einschreibens, das zugleich eines Mitspielens bedarf, von Spivak (2013) als *affirmative Sabotage* bezeichnet. Diese bildet das Herzstück einer dekonstruktiven Arbeit im Sinne einer kontrapunktischen Relektüre, bei der das Kanonisierte weder total(isierend) verworfen noch unbedarft bejaht wird (Castro Varela 2017). Der Eintritt in die Institution, das Besetzen der im historischen Prozess erkämpften Posten, bedeutet dabei für viele ein Platziert-Werden in einem solchen dekonstruktiven Zwischenraum, den Spivak (1993) als „outside in the teaching machine“ beschreibt. Das outside-in als Markierung eines Unortes wird dabei von Spivak gemäß eines Verständnisses von *Dekonstruktion als ethische Praxis* so konzipiert, dass es auf der Ebene der kritischen Selbstreflexion von zwei fragwürdigen Formen der Selbstinszenierung und Selbstrepräsentation abhalten soll: Einerseits erscheint eine weinerliche Selbstmarginalisierung bzw. Selbstviktimsierung als fragwürdig, da in dieser Geste verschwiegen wird, zu wie vielen Privilegien und Machtmitteln man als Angehörige\*r der Institution bereits Zugang hat. Andererseits wäre die gegenläufige Phantasie, dass man nun zum fest etablierten Kanon gehöre und sich nicht mehr sorgen müsse, ebenso illusionär wie fragwürdig. Es kann auch nicht darum gehen, sich dermaßen in die Lehrmaschine einzufügen, dass es dieser gelingt, ohne eine strukturelle Veränderung (vormals) kritische Themen und Impulse einzuhegen, verdaulich zu machen und sodann geräuschlos zu verschlucken. Wenn auch diese beiden Konzepte – *dissidente Partizipation* und *affirmative Sabotage* – unterschiedlicher Provenienz sind, beschreiben sie doch dieselben Dilemmata und Paradoxien. Wie könnte es gelingen, die institutionelle Macht, Themen und Agenden festzusetzen, weder zu verleugnen noch naiv als ‚Errungenschaft der eigenen Kämpfe‘ zu feiern, sondern sie sinnhaft und reflexiv zu nutzen? Beide Konzepte haben gemein, dass sie – hochschuldidaktisch zugespitzt – in ihrem Anspruch auf Reflexion so weit gehen, von der *Notwendigkeit einer Habitustransformation der Lehrenden* auszugehen: Die didaktischen Zugänge und Rhetoriken, die man sich außerhalb der Universität in von politisch Interessierten freiwillig besuchten Workshops angeeignet hat, kön-



nen nicht einfach in ein Universitätsseminar übernommen werden und es wäre auch *nicht* fortschrittlich, dies zu tun. Vielmehr würde dies zahlreiche Zwangsstrukturen und herrschaftliche Praktiken, die den universitären Lehrkörper qua institutioneller Struktur durchziehen, verleugnen und dadurch reproduzieren. Von der Phantasie, das ‚linke bar camp‘ an die Universität zu holen, sollte man sich gemäß dieser Theoriezugänge daher dringend verabschieden: Es würde mehr schaden als nutzen, die politische Heterogenität eines Universitätsseminars und den Zwangscharakter des Pflichtmoduls dermaßen zu verleugnen.

Entscheidend ist dabei, ein Verständnis von ‚Kritik‘ zu leben, das sich von Figuren der Selbstminorisierung ebenso fernzuhalten weiß wie von Formen der Selbstinszenierung als ‚avantgardistisch‘. Spätestens, wenn das aus dem historischen Prozess erwachsene Selbstverständnis als ‚kritischer Rand‘ sich dermaßen zu einem Identitarismus verdichtet hat, dass man sich der eigenen Stellung in der Institution – und eben nicht mehr am Rand – nicht mehr bewusst ist, kippt die kritische Geste in eine schale Selbstinszenierung.

Deutlich werden hier auch gewisse Leerstellen des Kritikverständnisses in Foucault’scher Tradition, wie sie auch von Spivak (2011) kritisiert wurden: So bietet der Fokus auf Kritik als Entunterwerfung und als Versuch, nicht dermaßen regiert zu werden (Foucault 1978/1992), kaum Anhaltspunkte für die Frage, was es bedeutet, nun andere zu regieren und sie dazu aufzufordern, sich ebenjenem universitären Diskurs, den man selbst mithervorgebracht hat, zu entunterwerfen. Mit Blick auf die Etablierung (vormals) kritischer Inhalte gerät man in diesem Denken schnell in eine Paradoxie: So sind wir weit davon entfernt, in einer Gesellschaft zu leben, in der ein herrschafts- bzw. rassismuskritisches Denken tatsächlich diskurstragend wäre. Zugleich aber werden diese Inhalte den Studierenden in besagten Pflichtmodulen als prüfungsrelevante und somit mit Machtmitteln durchgesetzte Inhalte präsentiert.<sup>1</sup>

## 2 Fallvignetten zu Prozessen der (Ent-)Politisierung

Wie erscheinen die im ersten Abschnitt beschriebenen Aporien und Dilemmata den Studierenden? Woran macht sich die dissidente Partizipation bzw. die affirmative Sabotage aus Studierendenperspektive bemerkbar? Zwei Figurationen zur

---

1 Zu diskutieren ist also auch, inwiefern Verständnisse von Kritik, die einen Rekurs auf eine geteilte Vernunft zumindest nicht verunmöglichen, hier fruchtbarer sind. Für eine ausführlichere Darlegung dieser Aporie ist in diesem Aufsatz kein Platz. Daher sei nur angedeutet: Eine Diskursethik wie zum Beispiel jene von Habermas (2001), die ihren Begriff von kritischem Denken und deliberativem Diskurs nicht an der Frage der Macht und der (Ent-)Unterwerfung aufhängt, hat bzw. produziert dieses Problem nicht. Aber auch neuere Arbeiten anderer Provenienz, wie etwa jene Alain Badiou (2013), verteidigen aus diesem Grund ein *Primat des Entwurfs* vor der Kritik.

Beantwortung dieser Fragen sollen im Folgenden fokussiert werden: die der vorübergehenden Irritation (2.1) sowie die der vorübergehenden Hoffnung (2.2). Vorliegendes Material entstammt einer Arbeit von Nina Simon (2021), in welcher deutlich mehr Phänomene beschrieben werden. Ob der Kürze des Aufsatzes sollen jedoch die genannten beiden exemplarisch ausgeführt werden. Sie stammen aus dem Kontext eines rassismuskritischen Seminars; doch auch in anderen Studiengängen und inhaltlichen Schwerpunkten zeigen sich solche Phänomene. So begegnete uns bis dato an jedem Studienstandort mindestens eine kleine Gruppe an Studierenden, die sich beklagte, mit Blick auf Inklusion an Schulen in der akademischen Lehre ‚indoktriniert‘ zu werden. Eine sachtere Variante dieses ‚Indoktrinations‘-Topos zeigt sich in der Aussage, die im Folgenden analysiert wird: *„Dieses Denken wurde einmal auf links gezogen durch dieses Seminar“*. Wann und auf welche Weise erfahren Studierende Inhalte ihres Studiums als ‚politisch‘ oder als ‚links‘? Wie und wann wird universitäres Wissen aus studentischer Perspektive als politisiert oder eben als unpolitisches, gewissermaßen ‚fraglos gültiges‘ akademisches Wissen anerkannt?

## **2.1 Vorübergehende Irritation als Markierung contrahegemonialen Denkens**

Der Ausspruch *„Dieses Denken wurde einmal auf links gezogen durch dieses Seminar“* soll im Folgenden Element für Element ausgezirkelt werden. Insgesamt, so wird sich im Verlauf zeigen, verdichtet er einige der Aporien, die sich im Prozess des Eintritts kritischen Wissens in die Institution zeigen, wenn man sich diese als „ein[en] Ort letzten kritischen – und mehr als kritischen – Widerstands“ (Derrida 2015, S. 12) erträumt.

### **(a) Dieses Denken**

*Dieses Denken* bezeichnet mit Blick auf den thematischen Schwerpunkt des Seminars, zu dem das Interview geführt wurde, insbesondere ein Denken in hegemonialen Unterscheidungsschemata. Dieses hegemoniale Denken ist allerdings keines, das sich nur außerhalb der Universität als Institution finden lassen würde. Vielmehr ist es eines, das gerade auch durch wissenschaftliches Wissen beständig fortgeschrieben wird. Dieses Denken (dass zum Beispiel Rassismus ein Problem sei, dass einen als weißes Subjekt nicht beträfe oder dass Behinderung ausschließlich ein Thema für die Sonderpädagogik sei, das einen sonst nichts angehe) ist zudem eines, das auf je spezifische Weise subjektiviert und objektiviert. Von zentraler Bedeutung in diesem Zusammenhang ist, dass es sich bei wissenschaftlichem Wissen um privilegiertes und damit autoritatives Wissen handelt. So ist das, was hier ‚auf links gezogen‘ wird, nicht einfach eine außeruniversitäre Vorannahme oder eine Sammlung an naiven Vorkenntnissen, sondern es ist ein Denken, das zugleich (in anderen Seminaren, die man in demselben Semester ebenso erfahren hat) akade-

mische Geltung beansprucht und in der Benennung als *dieses Denken* diffus bleibt. *Dieses Denken* ist in obigem Ausspruch zugleich das Subjekt des Satzes und ein Platzhalter für das Subjekt des darin beschriebenen Lern- oder Bildungsprozesses. Dieses Denken wird weder eindeutig als das eigene Denken beschrieben, noch wird es als das Denken anderer Leute oder anderer Seminare dargestellt; es ist ein diskursives Abstraktum – stets potentiell auch das eigene Denken, aber im Grunde unpersönlich oder überpersönlich, institutionalisiert eben.

Im Vergleich zur zweiten Fallvignette wird sich im Verlauf noch deutlicher zeigen, dass diese Äußerung zudem eine spezifisch perspektivierte ist: Das privilegierte Subjekt kann sich im Kontext affirmativen wissenschaftlichen Wissens insofern in Sicherheit wägen, als dass das eigene Subjektsein darin nicht in Frage gestellt wird. Es kommt zumeist gar nicht erst zur Sprache. Dekonstruktive Wissensspraxen können hingegen dazu beitragen, diesen Subjektstatus ins Wanken zu bringen, da es mit ihnen gelingen kann, hegemoniales Wissen und die daraus resultierenden Subjektpositionen besprechbar und – zumindest möglicherweise – hinterfragbar zu machen. Da der hegemoniale wissenschaftliche Diskurs um *race* beispielsweise suggeriert, *race* als etwas zu verstehen, das die *Anderen haben*, nicht aber *weiße*, gehen damit auch bestimmte Subjektivierungsformen und -praktiken einher: *weißen* Menschen ist es somit möglich, sich als außerhalb des Systems Rassismus zu begreifen, da dies – bedingt durch dieses wissenschaftliche Wissen – nicht nur möglich, sondern objektiviert und damit ‚wahr‘ ist. Für Menschen of Color wiederum hat dieser hegemoniale wissenschaftliche Diskurs inklusive seiner Objektivierungspraktiken andere Subjektivierungsformen zur Folge, denn ihnen stehen dadurch Subjektpositionen zur Verfügung wie etwa die eines Subjekts, das sein ‚Rassismus-Problem‘ alleine (das heißt: ohne *weiße* damit behelligen zu wollen oder zu sollen, wie auch immer das aussehen könnte) lösen muss oder zumindest sollte. Auch das ist prinzipiell auf jedes andere Differenzverhältnis übertragbar: Analog dazu wäre Sexismus das Problem der Frauen\* usw.

Gerade die Aufnahme dieses anderen Wissens in den Kanon, das Aufgeführt-Werden im Vorlesungsverzeichnis etc., durchkreuzt also zunächst die Annahme, dass man sich mit diesem ‚Problem der Anderen‘ nicht befassen müsse. Darin zeigt sich, dass eine Verortung derartiger Inhalte in Pflichtmodulen nicht nur eine schlichte Etablierung von Inhalten bedeutet, sondern tatsächlich von der Sache her interpretiert werden muss: So sorgt der verpflichtende Charakter selbst bereits für eine Irritation *dieses Denkens*, das vorgibt, sich als Regelschullehrkraft mit den ‚Problemen der Anderen‘ nicht befassen zu müssen. Das durchaus naheliegende Resultat dieser Irritation ist eine wie auch immer ausgeprägte Form von Verunsicherung bzw. etwas, das als in gewisser Weise unbehaglich empfunden wird, werden bekannte und orientierende Ordnungen dadurch schließlich – wenngleich nur bis zu einem gewissen Grad – in Unordnung gebracht. Im Fazit werden wir darauf zurückkommen, wie sich dieses Irritationsmoment bildungstheoretisch verstehen lässt.

### (b) [jemanden/etwas] auf links ziehen

Das unbehagliche Moment findet in der zitierten Aussage in der Metapher ‚[etwas/jemanden] auf links ziehen‘ seinen Ausdruck: Basierend auf dem herkömmlichen Gebrauchskontext, etwa in Form der Aufforderung „Waschen Sie dieses Kleidungsstück bitte auf links!“, die bereits impliziert, dass es sich dabei auch in praktischer Hinsicht um eine totale Umkehrung handelt, besagt der umgangssprachlich auf Personen übertragene Ausdruck ebenfalls, dass eine Person einer anderen Person etwas überstülpt oder sie umstülpt. Die Metapher evoziert zudem die Frage, wer hier ‚falschrum gewickelt‘ oder gewissermaßen ‚neben der Spur‘ ist. Wird der Aufforderung, ein Kleidungsstück vor dem Waschen auf links zu ziehen, gefolgt, bedeutet das zunächst, dass das Kleidungsstück dann nicht mehr auf rechts, sondern *anders*, eben auf links, gezogen ist. Wenn das Kleidungsstück auf rechts gezogen wäre, also den hegemonialen wissenschaftlichen Diskurs zum Ausdruck brächte, wäre das auf links gezogene Kleidungsstück eine herrschaftskritische Perspektive auf ebendiesen Diskurs und somit seine Infragestellung.

Mit der Metapher kann aufgezeigt werden, dass die durch eine herrschaftskritische Perspektive ins Wanken gebrachte Subjektivierung und Objektivierung auch deshalb als unbehaglich empfunden werden, weil es innerhalb der Spur eine Ordnung inklusive (vermeintlich) gesicherter *Wahrheiten* und daraus erwachsender Subjektpositionen gibt, die neben der Spur nicht (mehr) vorhanden sind. Gleichwohl muss die Metapher mindestens als Allusion auf das politische ‚Links‘ verstanden werden<sup>2</sup>. Insofern handelt es sich um eine Metaphorik der Politisierung *dieses Denkens*. Die Rückfrage, ob das mitgedachte Gegenteil von ‚Links‘ hier ‚Rechts‘ ist, eröffnet eine Polarität. Der Satz lässt einen Binarismus wittern, also im politischen Sinne eine Polarisierung. Es wurde etwas irritiert; dieses Unbehagen droht jedoch recht schnell in einen anderen Binarismus zu kippen, der ebenso eine Denkabkürzung darstellt (So liegt ein totalisierendes Denken in ‚falschrum‘ vs. ‚richtigrum‘, das suggeriert, dass sich stets klar sagen ließe, wie rum etwas orientiert sei, assoziativ nahe an dieser Metapher). Dies erinnert daran, dass der dekonstruktiven Praxis eine gewisse (Un-)Möglichkeit inhärent ist, die es beständig zu reflektieren gilt.

### (c) durch dieses Seminar

Nun findet das auf links Ziehen in diesem Kontext nicht irgendwie statt, vielmehr wird durch das Satzende deutlich, wer bzw. – und dies ist durchaus bedeutsam –

---

2 Zu bedenken gilt es somit auch, dass es sich sowohl bei auf rechts gedrehten Kleidungsstücken und hegemonialen wissenschaftlichen Diskursen als auch beim politischen ‚Rechts‘ um i. d. R. Unmarkiertes und damit als *normal*, *neutral*, mitunter auch *unpolitisch* Konstruiertes handelt. Damit einhergehend wird *Linkes*, werden herrschaftskritische Inhalte, wird das politische ‚Links‘ als (gar besonders) *politisch*, keinesfalls jedoch als *neutral*, *unpolitisch* usw. gezeichnet.

was dies zu verantworten hat, nämlich dieses Seminar. Es wäre nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass die Lehrende im Seminar zugleich die Interviewerin war, durchaus nicht abwegig, *durch dieses Seminar* als umschiffende Paraphrasierung für *durch diese Lehrende* zu lesen, insbesondere dann, wenn davon ausgegangen wird, dass es unter Umständen leichter und/oder üblicher für studierende Subjekte ist, nicht das lehrende Subjekt innerhalb eines Satzes mit der Praxis des auf links Ziehens in Verbindung zu bringen, sondern das Seminar als gewissermaßen körperloses Abstraktum. In jedem Fall aber ist es ein bestimmtes Etwas und dieses Etwas steht im Singular.

Zwei weitere Aspekte betreffen Modus und Tempus: „Dieses Denken wurde einmal auf links gezogen durch dieses Seminar“. Durch das *wurde* entsteht der Eindruck, es handele sich dabei um einen einmaligen, vor allem aber einen abgeschlossenen Prozess: Ein Seminar wurde besucht. Das Denken wurde durch dieses Seminar auf Links gezogen. Das Seminar ist vorbei. Das *auf links Ziehen* (*dieses Denkens*) somit auch? Der verwendete Indikativ – es heißt nicht etwa „Dieses Denken *könnte* durch dieses Seminar auf links *gezogen worden sein*“ o. Ä. – impliziert zudem eine (Art) Totalität: Das Seminar zu besuchen bedeutet aus dieser Perspektive keine Wahl dahingehend zu haben, als sich nicht *dafür* oder *dagegen* entschieden werden kann, ob *dieses Denken auf links gezogen* wird, vielmehr bringt dies der Seminarbesuch scheinbar unausweichlich mit sich. Es widerfährt einem regelrecht. Gestärkt wird dies durch die kausale Konnotation des Wörtchens *durch* in diesem Kontext.

Das Dilemma, das sich darin zeigt, ist Folgendes: Auch herrschaftskritische Theorien, die auf eine Dekonstruktion hegemonialen Wissens fokussieren, stellen – eben weil sie Theorien sind – wissenschaftliches Wissen dar, sind Teil der in der Universität als Institution stattfindenden Wissensproduktion. Mit dem Eintritt in universitäre Zusammenhänge wird – wenngleich u. U. auf verschiedene Weise – jegliches Wissen hegemonial, denn auch ehemals gegen-hegemoniale Perspektiven sind, sobald sie in wissenschaftliches Wissen transformiert wurden, angewiesen auf den Anspruch auf Vorrangigkeit, von dem sich wissenschaftliches Wissen nicht suspendieren kann. Die für die Universität als Institution geltenden Spielregeln müssen auch von diesen befolgt werden, auch bzw. vielmehr gerade dann, wenn sie darauf abzielen, hegemoniales wissenschaftliches Wissen in Frage zu stellen. Das unbehagliche Moment daran besteht darin, dass sich hier eine Art performativer Widerspruch einstellt: Obgleich herrschaftskritische Perspektiven für sich proklamieren, die Gewaltförmigkeit wissenschaftlichen Wissens zu hinterfragen (oder zumindest hinterfragen zu wollen) sind sie zeitgleich darauf angewiesen, eben diese Gewaltförmigkeit in Form der „Nicht-Suspendierbarkeit [des] Vorrangigkeitsanspruchs [wissenschaftlichen Wissens]“ (Arens et al. 2013, S. 26) zumindest tendenziell fortschreiben zu müssen. Ein Wahrheitsanspruch muss erhoben werden.

Das Spannungsverhältnis besteht hier anders formuliert darin, die beschrie-

benen Objektivierungstendenzen universitären Wissens mit Hilfe von herrschaftskritischen Perspektiven auf wissenschaftliches Wissen problematisieren zu wollen und – um dies tun zu können – eben jene Objektivierungstendenzen dadurch selbst anzustreben bzw. voranzutreiben: Die Totalität, die durch Tempus und Modus durch die Aussage „*Dieses Denken wurde einmal auf links gezogen durch dieses Seminar*“ ausgedrückt wird, lässt sich so theoretisierend in ihrer dilemmatischen Ausformung beschreiben. Das Subjekt dieser Aussage beschreibt sich gerade nicht als ein kritisches Subjekt, das durch dieses Seminar zum Beispiel ‚überzeugt‘ oder ‚zu einem kritischen Nachdenken angeregt‘ wurde. Der Lernprozess wird beschrieben wie ein Widerfahrnis, bei dem das Subjekt selbst relativ passiv bleibt. Etwas – *dieses Denken* – wurde darin auf links gezogen, im politischen sowie im überwältigenden/überstülpenden Sinne.

Insgesamt zeigt sich die Politisierung der universitären Lerninhalte hier also in dieser (vorübergehenden) Irritation: Da wird etwas auf Links gezogen, was leicht unangenehm ist und verstört. Es steht die Frage im Raum, ob diese Irritation anschließend integriert wird und zu einer dauerhaften Veränderung führt? Ausgesagt ist jedoch, dass sie *einmal* stattfand, was sie als leicht reversibel erscheinen lässt. So ist es letztlich möglich, zu *diesem Denken* wieder zurückzukehren, gerade weil *dieses Denken* in obigem Ausspruch das Subjekt des Bildungsprozesses ersetzt und *dieses Denken* zudem für ein ebenso universitäres Wissen steht, das gleich nebenan weiterhin gelehrt wird. Dieses vorübergehende Moment zeigt sich nun allerdings nicht einzig mit Blick auf die nachgezeichnete Irritation, sondern auch hinsichtlich der Praxis des Hoffens, die im nächsten Abschnitt als eine nicht minder dilemmatische rekonstruiert wird.

## 2.2 Vorübergehende Hoffnung als Markierung contrahegemonialen Denkens

Der Ausspruch „*dass man [...] eine Stimme bekommt*“, der ebenso Teil einer Studierendenantwort im Rahmen eines Interviews auf die Frage danach ist, was für ein Seminar das besuchte gewesen sei, soll im Folgenden auf dieselbe Weise ausgezirkelt werden.<sup>3</sup> Auch in diesem verdichten sich einige der Aporien, die sich mit Blick auf das Eintreten kritischen Wissens in die Institution Universität (im Derrida’schen Sinne) zeigen.

### (a) *man* [bekommt (k)eine Stimme]

Das unpersönliche Wörtchen *man* bezeichnet in diesem Kontext den verallgemeinerten Ausdruck der Gruppe derjenigen, die in der Universität als Institution in der Regel keine Stimme haben bzw. vielmehr nicht gehört werden. Genau des-

---

3 Der Ausspruch in Gänze lautet: „*dass man [...] nicht alleine da ist, sondern, dass auch so Leute darüber nachdenken, dass man auch irgendwie eine Stimme bekommt*“.

halb ist die Formulierung so interessant. Dies entbirgt sich vor allem im Kontrast zu zwei möglichen Formulierungen, die dort *nicht* stehen.

Erstens steht dort *nicht* explizit „Migrantische Menschen haben eine Stimme bekommen“ oder „Ich als Schwarzer Mann habe eine Stimme bekommen“. Die Differenzlinie, auf deren Basis sich die Asymmetrie zwischen jenen mit und ohne Stimme konstituiert, wird in der unpersönlichen Wendung verdeckt. Dennoch ist aus dem Kontext heraus klar, dass es um diese Differenzlinie geht. In diesem Satz, der auf inhaltlicher Ebene um Ordnungen des Sagbaren und Sichtbaren kreist, wird auf performativer Ebene (erneut) kaschiert, was gezeigt werden soll. Dies eröffnet zumindest potentiell den Weg zu jener universalistischen Illusion, in der in einem farbenblinden (bzw. Differenz nivellierenden) Modus darauf rekuriert werden kann, dass *alle* gehört werden sollen – ohne zu explizieren, *für wen* an dieses diskursethische Gebot erinnert werden muss. Der Satz lässt sich in diesem Sinne an einer Schwelle der (Ent-)Politisierung verorten: Vielleicht bedeutet er eine Politisierung des minoritären Subjekts, die im Kommen ist? Vielleicht bedeutet er aber auch eine Entpolitisierung hin zu einem ‚Alle Kinder wollen gehört werden‘-Kitsch.

Zweitens steht dort *nicht*: „Wir haben eine Stimme bekommen“. Facettenreich wurde die Bedeutung des Wir-Sprechens für den Empowerment-Prozess betont, den wir *als* Schwarze/migrantische Menschen (of Color), o. ä. durchlaufen (zusammenfassend s. Boger 2019, S. 93 f.). Das Wörtchen ‚Wir‘ ist und bleibt jedoch auf gewisse Weise ein nicht-akademischer Begriff: Als Zeichen des politischen Bewusstseins einer minoritären Gruppe *als* Gruppe hat es keinen Ort im universitären Sprechen. ‚Wir‘ fällt in diesem Betrieb höchstens im Trivialsinne eines nicht-politischen Gruppen-Wirs, wie wenn jemand sagt: ‚Wir haben für heute eine Präsentation vorbereitet‘. Auch in diesem Kontrast gelesen verunmöglicht die unpersönliche Wendung des *man* eine Vereindeutigung in Richtung einer Politisierungsbewegung. Es könnte eine sein. Dies kann aber nicht abschließend am Text gezeigt werden; es bleibt eine schwankende Bewegung der (Ent-)Politisierung.

### **(b) [Man bekommt] (k)eine Stimme**

Das Subjekt dieser Aussage spricht nicht davon, dass es seine Stimme *erhoben* hat und tut dies performativ auch nicht – versteckt hinter dem unpersönlichen *man*. Doch noch etwas steht dort *nicht*: Dass es nicht gehört wird. In dem Sprechakt wird das Defizit bzw. der Mangel bei sich selbst (bzw. in dem unpersönlichen *man*) verortet. Der Unterschied zwischen *keine Stimme haben* und *nicht gehört werden* ist dabei insofern bedeutsam, als dass Ersteres die Vermutung nahelegt, diejenigen ohne Stimme könnten nicht sprechen, während Zweiteres impliziert, dass sie – von denjenigen, die in dieser Institution über eine Stimme verfügen – nicht gehört werden. Diese Abkürzung zeigt sich auch in der häufigen Fehlrezeption des Spivak’schen Werkes *Can the Subaltern Speak?* (Spivak 2011), das dieses (Nicht-)Gehört-Werden der Subalternen behandelt (zur Kritik dieser Fehlrezitation s. a. Castro Varela/Haghighat 2022; i. D.).

Zudem ist die Fokussierung auf jenes *man*, das ‚keine Stimme‘ hat, unabhängig vom spezifischen Differenzverhältnis symptomatisch für den hegemonialen Diskurs: Neben der bereits adressierten Gefahr, in eine universalistische Illusion zu verfallen, welche die Wirkmächtigkeit von Differenzlinien leugnet, öffnet dieser Fokus ein Türchen für die Individualisierung und Verortung des ‚Problems‘ im minoritären Anderen. Dies lenkt von einer Beschäftigung der privilegierten Subjekte mit sich selbst und dem eigenen Verstricktsein in diese Verhältnisse ab. Dies lässt die Frage aufkommen, ob in der Äußerung eine Wiederholung dieser Spur des hegemonialen Diskurses aufkommt: ‚Ich bin das Subjekt, das etwas nicht hat oder nicht kann, das also ein Problem hat‘ (s. a. 2.1.1). Über das Gegenüber (das potentiell (zu-)hörende Subjekt) wird darin ebenso geschwiegen wie über die Relation zwischen beiden, in der sich das gesellschaftliche Verhältnis rekonstituiert.

In der Universität als Institution ist dies insbesondere deshalb von Bedeutung, da diese Subjektpositionen aufgrund der beschriebenen Autorität wissenschaftlichen Wissens objektiviert und damit *wahr* werden: Wer „eine Stimme bekommt“ und wer nicht bzw. dass es Subjekte mit Stimme und solche ohne Stimme in der Universität als Institution gibt, wird so *normal* und *legitim*. Da gemäß dieser Objektivierung den sich in privilegierten Positionen befindenden Subjekten beständig eine Stimme zugestanden bzw. zugehört wird, überrascht es wenig, dass zwar keines der privilegierten Subjekte, aber mehrere der marginalisierten Subjekte eben diesen Aspekt des (k)eine-Stimme-Bekommens in den Interviews aufgreifen. Letztgenannte führen in diesem Zusammenhang auch an, dass sie diese Stimme im „Studium bisher noch NICHT hatte[n]“ und „[wissen], dass das eher NICHT MEHR vorkommen wird“, wie es an anderer Stelle in den Interviews zusammengefasst wird.

Es erinnert an die Foucault'sche Formel: „Der Diskurs ist nicht Leben; seine Zeit ist nicht eure“ (Foucault 1974, S. 301). Auch hier ist etwas brüchig, flüchtig, vorübergehend und könnte sich jederzeit wieder von ‚Links‘ zum Ausgangszustand zurückwenden. Dennoch können herrschaftskritische Inhalte möglicherweise dazu beitragen, die durch den hegemonialen Diskurs hervorgebrachten Subjektpositionen zumindest versuchsweise zu verschieben. Mit Blick auf den diskutierten Aspekt würde das bedeuten, auf eine Verschiebung der Asymmetrie des Gehörtwerdens abzielen, die dazu führen kann „dass man sich [...] ANGEHÖRT gefühlt hat“ und damit auch ein Nachdenken darüber anregen kann, wer (kein\*e) legitime\*r Sprecher\*in in der Universität als Institution ist bzw. sein kann.

### **(c) eine Stimme bekommen**

Eine Stimme *bekommen* ist nun etwas anderes als etwa eine Stimme *haben* oder sich (s)einer Stimme *bedienen*: Eine Stimme *bekommen* impliziert ein Angewiesen-Sein darauf, sie zu erhalten – und damit geht einher, dass sie von jemandem



erhalten werden muss. Dadurch ist bereits das auch für diesen Aspekt virulent werdende dilemmatische Moment zum Ausdruck gebracht: Einerseits zielen herrschaftskritische Inhalte darauf ab, Stimmen und damit Subjekten, die in der Universität als Institution nicht gehört werden, eine Stimme zu geben bzw. sie hörbar zu machen. Ein derartiges Stimme(n)-Unterfangen ist allerdings per se ein ambivalentes, da eine solche Situation stets hierarchisch angelegt ist und so die Unterscheidung zwischen jenen, die eine Stimme *bekommen* (können) und jenen, die eine Stimme *geben* (können) nicht nur mit sich bringt, sondern damit auch beständig (re)produziert: Privilegierte Subjekte, die in der Lage sind, (eine) Stimme zu *geben*, können sich auch dazu entscheiden, *keine* Stimme zu geben bzw. sich (ver)weigern zuzuhören. Dies impliziert ein gewisses Maß an Willkür, denn darüber entschieden, ob eine Stimme *gegeben wird* oder nicht, wird hier einzig vom privilegierten Subjekt: Es entscheidet, basierend auf welchen Maßstäben auch immer, ob es beispielsweise *legitim* ist, marginalisierten Subjekten eine Stimme zu geben.

Das Dilemma ergibt sich aus dem problematischen, da gönnerhaften und dabei Herrschaftsverhältnisse aufrechterhaltenden Moment dieser (paternalistischen) Praxis: „[...] waiting to be saved, by a kind, white foreigner“ (Adichie 2009, S. 2) ist ein Bild, das die Schriftstellerin Adichie heranzieht, um zu verdeutlichen, dass etwa die Praxis des *Rettens*, unter die auch die des *eine Stimme-Gebens* fällt, zwar unter dem Deckmantel des (vermeintlich) *Guten* (in diesem Fall Herrschaftskritischen) verborgen scheint, damit allerdings eine (Re-)Produktion bestehender Herrschaftsverhältnisse vorangetrieben wird, die umso subtiler funktioniert, gerade weil sie *rettet*, *Stimmen gibt*, *gönnt* usw. Dies ist die eine Seite der Medaille. Die andere ist, dass es in der angeführten Ambivalenz notwendig ist, für das Hörbarmachen marginalisierter Stimmen einzutreten, also die eigene privilegierte Position dafür zu nutzen, dass diejenigen in marginalisierten Positionen eine Stimme *bekommen*. Gerade *weil* die Universität die Institution ist, die wissenschaftliches und damit eben immer auch – für sich beanspruchend – wertvolle(re)s, weil *wahre(re)s* Wissen produziert, ist es somit wichtig, dass marginalisierte Subjekte nicht (nur) *irgendwo* eine Stimme bekommen, sondern eben genau dort: In der Universität als Institution. Mit ihrem Eintritt in diese sind allerdings auch sie mit dem erläuterten dilemmatischen Moment konfrontiert – es handelt sich nicht mehr um marginalisierte Stimmen; sie sind ‚outside in the teaching machine‘, wie es mit Spivak hieß.

Bedingt durch die Herrschaftsförmigkeit, die der Vorrangigkeitsanspruch wissenschaftlichen Wissens impliziert, wird damit nicht nur mit Blick auf die skizzierte vorübergehende Irritation, sondern auch hinsichtlich der diskutierten vorübergehenden Hoffnung ersichtlich: (Auch) herrschaftskritische Inhalte werden (tendenziell) zu herrschaftlichem Wissen, sobald sie in die wissenschaftliche Diskursart übersetzt werden bzw. Eingang in die Universität als Institution finden.

### 3 Hochschuldidaktische Implikationen

Eingeleitet wurde der Aufsatz mit der Fragestellung, inwiefern in den Beschreibungen eines Seminars mit kritischem Anspruch im Rahmen der Lehrerbildung Bewegungen der (Ent-)Politisierung nachvollzogen werden können. Im Zentrum stand dabei eine Analyse der Begriffe, mit denen die Seminarinhalte von den Studierenden als ‚politisch‘ oder aber als ‚unpolitische Fakten‘ beschrieben werden.

In beiden Sequenzen fanden sich Spuren, die auf den Geltungsanspruch des hegemonialen Wissens – *dieses Denkens* – verweisen sowie darauf, dass dieses nicht einfach so abgelegt oder überschrieben werden kann. Auch das ‚andere Denken‘, das fraglich kritische Denken geht durch den Vorrangigkeits- und Wahrheitsanspruch wissenschaftlichen Wissens mit einer solchen Objektivierung einher. Dieses objektivierte Wissen hat Konsequenzen für die eigene Subjektivität, da es hegemoniale Narrationen durchkreuzt, in denen gesellschaftliche Verhältnisse individualistisch verkürzt werden, was Projektionen des ‚Problems‘ auf den defizitären Anderen erlaubt, der dieses Problem sodann hat oder ist. Dies zeigte sich für beide Subjektpositionen, hatte jedoch in den beiden Fällen verschiedene positionsabhängige Konsequenzen.

Ebenso zeigten sich in beiden Sequenzen Schwellen der (Ent-)Politisierung dieses Wissens bzw. dieser dekonstruktiven Verschiebung etablierten Wissens. In der ersten Sequenz, die aus privilegierter Perspektive formuliert war, zeigte sich das Risiko, dass die etablierten Dichotomien nach der Irritation einfach durch neue Dichotomien (wie z. B. jene eines ‚falschrum‘ vs. ‚richtigrum‘) ersetzt werden. Würde man diese Sequenz als Politisierung lesen, enthielte sie demnach das Risiko einer Polarisierung (*dieses Denken*‘ auf der einen Seite und das *auf links gezogene* als konstruiertes Gegenteil davon). Man kann die Sequenz jedoch genauso als Entpolitisierung lesen, was sich insbesondere an der Kombination von Modus und Tempus zeigte: Das Wissen *wurde einmal* irritiert. Sofern man selbst mit dem Motiv der vorübergehenden Hoffnung identifiziert ist, ist man leicht geneigt, die pessimistische Lesart dieses Satzes zu wählen: Auch die Irritation ist nur vorübergehend und nun vorbei. Der abgeschlossene Prozess ist reversibel und die alte Ordnung danach wieder in Stand gesetzt. Aus bildungsoptimistischer Perspektive muss man zumindest eingestehen, dass diese pessimistische Lesart nicht widerlegt werden kann. In der zweiten Sequenz wurde die Ambiguität der (Ent-)Politisierung der Situation exemplarisch an der Flucht in ein unpersönliches *man* gezeigt, das ebenjenes verdeckt, das dem politischen Anspruch nach sichtbar und hörbar und repräsentierbar gemacht werden soll. Auch hier ließ sich nicht vereindeutigen, ob es sich um eine Entpolitisierung oder um eine Politisierung handelte.

Zudem ging es in beiden Sequenzen um Formen der Passivierung bzw. der Passivität: Mit diesem Denken *wurde* etwas gemacht. Man hat eine Stimme *be-*

*kommen, sie wurde* einem also gegeben. Dieses passive oder pathische Moment muss man jedoch – insbesondere aus der Perspektive einer phänomenologischen Bildungstheorie (Brinkmann 2021; Koller 2011) – nicht negativ bewerten. Im Gegenteil könnte man gerade diesen Widerfahrnis-Charakter und die dadurch entstehende Irritation auch als Indiz dafür lesen, dass hier tatsächlich Bildung stattgefunden hat. Es gilt daher, auch diesbezüglich mit einer hohen Ambiguitätstoleranz zu arbeiten: Die Passivität könnte als Möglichkeitsbedingung einer bildungswirksamen Irritation gelesen werden, als Signal für den Wiederhall einer Alterität oder einer Fremdheitserfahrung im Raum, die eben nicht auf die Eigenaktivität des Subjektes zurückgeführt werden kann, da sie im empathischen Sinne *vom Anderen her* rührt; sie könnte aber eben auch ein im fragwürdigen Sinne Passiv-Bleiben oder sogar eine defensive Position bedeuten. Mit Blick auf eine kritische Lehrer\*innenbildung, die sich tatsächlich als *Bildungsprozess* versteht, ist dieser Irritationsmoment daher von unschätzbbarer Bedeutung: Er eröffnet einen Möglichkeitsraum für eine Transformation, die nicht erzwungen werden kann. Diese Potentialität ist eine fragile. Sie verweilt ebenso an der Schwelle wie jede andere bildungswirksame Irritation auch, da das Subjekt selbst frei ist, diese Konfrontation mit einer im empathischen Sinne *anderen* Perspektive zu nichten, ungeschehen zu machen oder aber zum Anlass einer Transformation zu machen.

Die angeführten Aporien bedürfen zwar einer Analyse der unterschiedlichen Subjektpositionen, aus denen heraus sie wahrgenommen und beschrieben werden, jedoch sind sowohl marginalisierte als auch privilegierte Subjekte mit diesen konfrontiert. Zudem wurde deutlich, dass sich ebenso unabhängig von der Subjektposition Schwellen der (Ent-)Politisierung ausmachen lassen. Dass an diesen Schwellen Lesarten, die eher für eine Politisierung sprechen, neben solchen stehenbleiben, die eher für eine Entpolitisierung der kritischen Inhalte sprechen, verweist auf die Struktur der dissidenten Partizipation bzw. der affirmativen Sabotage und ist somit keine persönliche oder gar individuelle Eigenschaft der Sprechenden. Der Schwellencharakter beschreibt nicht das Singuläre, sondern das Strukturelle der Situation: Es könnte sein, dass das ‚Umstülpen‘ *dieses Denkens* einen tatsächlich bewegt; es könnte aber auch sein, dass die vorübergehende Irritation durch ein Einziehen in die hegemoniale Logik prüfbar und am Ende des Semesters fertig abgeprüften Wissens sogleich wieder verblasst. Es könnte sein, dass hier Bildung stattfindet. Das Investment bleibt ein prekäres, gerade weil so viel auf dem Spiel steht, das man zugleich selbst mitspielt. Bourdieu beschreibt dies mit den Worten:

„In einem Feld Revolution machen zu wollen heißt, das Wesentliche anzuerkennen, das von diesem Feld stillschweigend vorausgesetzt wird, nämlich dass es wichtig ist, dass das, was dort auf dem Spiel steht, wichtig genug ist, um einem Lust auf Revolution zu machen“ (Bourdieu 1998, S. 142).

*Dissidenz* und *Partizipation* bzw. *Affirmation* und *Sabotage* sind allerdings nicht nur als solche unauflöslich miteinander verknüpft; Hark etwa arbeitet zudem eine Parallele zu Butlers (2015) entwickelter Theorie der Subjektkonstitution und dem in diesem Zusammenhang formulierten Paradoxon heraus, das impliziert, „dass wir [...] gerade den Mächten widersprechen (wollen), von denen unser Sein abhängig ist“ (Hark 2005, S. 73). Daraus resultiert, dass jede Praxis, auch eine widerständige, immer „unfreiwillig affirmativ werden [und damit zu einem] ausgrenzende[n], hegemoniale[n] [Instrument werden kann]“ (Kirsch-Auswärter 1996, S. 28, zit. n. ebd., S. 75). Da kritische Wissensprojekte somit stets auch regulierende sind, ist eine beständige Reflexion auf (auch die eigene, emanzipatorisch angelegte) Wissensproduktion unabdingbar, die darauf abzielen sollte „so genau wie möglich zu bestimmen, wessen und welches Handeln unter welchen Umständen [...] ermöglicht oder beschränkt wird“ (Wagner 1995, S. 15, zit. n. ebd.). Auch hinsichtlich der Aufnahme herrschaftskritischer Inhalte in Lehramtsstudiengänge gilt es somit zu bedenken, dass Wissensprojekte dieser Art nicht nur „Teil der zu reproduzierenden Struktur werden [können, sondern werden] [...]“ (Hark 2005, S. 205), es sich also um ein

„Geschehen [...] [handelt], in dem es um Transformation und Reproduktion zugleich geht und in dem kein gesicherter Index existiert für die Grenze zwischen Transformation und Reproduktion, zwischen Kritik und Regulierung“ (ebd.).

Neue Wissensprojekte – und auch dies gilt es mit Blick auf den hier im Zentrum stehenden Zusammenhang konsequent zu bedenken – sind deshalb als durch Institutionalisierung und Intellektualisierung geformte und somit nicht als statische, sondern als unabgeschlossene, dynamische und umstrittene zu verstehen (vgl. Hark 2005, S. 206).

Um auch in Lehrveranstaltungen und deren didaktischen Konzeptionen nicht dem Trugschluss zu erliegen, *Dissidenz* wäre ohne *Partizipation*, *Sabotage* ohne *Affirmation* möglich, gilt es daher mit diesen ambigen Schwellen der (Ent-)Politisierung zu arbeiten statt sie vorschnell vereindeutigen zu wollen (etwa aus dem Begehren heraus, ein Selbstbild als ‚subversiv‘ oder ‚progressiv‘ aufrecht erhalten zu können). Ohne eine solche Reflexion droht die Gefahr, dass aus dem kritischen Wissen genau das wird, was man ehemals zu kritisieren versuchte: herrschaftliches Wissen.

## Literatur

- Adichie, Chimamanda Ngozi (2009): The Danger of a Single Story – Transcript. Courtesy of TED, [www.hohschools.org/cms/lib/NY01913703/Centricity/Domain/817/English%2012%20Summer%20Reading%20-%202018.pdf](http://www.hohschools.org/cms/lib/NY01913703/Centricity/Domain/817/English%2012%20Summer%20Reading%20-%202018.pdf) (20.08.2020).
- Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Mecheril, Paul/Menz, Margarete/Plößer, Melanie/Rose, Nadine (2013): Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch

- wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In: Mecheril, Paul/Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Menz, Margarete/Plößler, Melanie/Rose Nadine (Hrsg.): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-27.
- Badiou, Alain (2013): Affirmative Dialectics: from Logic to Anthropology. In: Journal of Badiou Studies 2, H. 1, S. 1-13.
- Boger, Mai-Anh (2019): Theorien der Inklusion – Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: edition assemblage.
- Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brinkmann, Malte (2022): Phänomenologische Bildungsforschung. In: Kergel, David/Heidkamp-Kergel, Birte (Hrsg.): Handbuch interdisziplinäre Bildungsforschung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 157–183.
- Butler, Judith (2015): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Castro Varela, María do Mar (2017): „Postkolonial, dekolonial oder doch anticolonial? Ein Plädoyer für supplementierendes Denken“. In: Steger, Rebecca/Ludwig, Marie/Brychcy, Julia/Pütz, Elisabeth/Sell, Kyra (Hrsg.): subalternativen. postkoloniale Kritik und dekolonialer Widerstand in Lateinamerika. Münster: edition assemblage, S. 65-78.
- Castro Varela, María do Mar/Haghighat, Leila (Hrsg.) (2022, i. D.): Double Bind. Postkoloniale Perspektiven auf Kulturelle Bildung. Bielefeld: transcript.
- Derrida, Jaques (2015): Die unbedingte Universität. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1974): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1978/1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Habermas, Jürgen (2001): Kommunikatives Handeln und detranszendentalisierte Vernunft. Ditzingen: Reclam.
- Hark, Sabine (2005): Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Koller, Hans-Christoph (2011): Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformativ-scher Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Simon, Nina (2021): Wissensbestände (be)herrschen(d). Zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch)(Hochschul)Didaktik. Wiesbaden: Springer VS. (Reihe Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse, hrsg. von Yalız Akbaba, Bettina Bello u. Karim Fereidooni).
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1993): Outside in the Teaching Machine. Routledge: New York.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2011): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. 2. Auflage. Wien und Berlin: Turia + Kant.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2013): An Aesthetic Education in the Era of Globalization. Cambridge: Harvard University Press.

# Schule, Nationalstaat und die Vermittlung von Herrschaftswissen

## Postkoloniale Betrachtungen

María do Mar Castro Varela

Die heutige Institution Schule ist eine, die konzipiert wurde, um möglichst *allen* eine Bildung zu ermöglichen. Den Soziolog\_innen John Meyer, Francisco Ramirez und Yasemin Nuhoğlu Soysal (1992, S. 131) zufolge handelt es sich dabei um Massenschulbildung (mass education), die sich wie folgt charakterisieren lässt: Der Fokus liegt in der Sozialisierung der Einzelnen, damit sie eine anerkannte Mitgliedschaft in der Gesellschaft erwerben können. Schule hat die Aufgabe verantwortlich handelnde Bürger\_innen hervorzubringen. Dabei werden säkulare Einsichten vermittelt und zu diesem Zweck ein standardisiertes Curriculum eingesetzt, welches staatlich geprüft und genehmigt wird. Und schließlich wird das Bewältigen des im Curriculum vorgeschriebenen Lehrstoffes gleichgesetzt mit der *richtigen* persönlichen Entwicklung. Die Entwicklung der Einzelnen zu Bürger\_innen ist wiederum zwingend, um den Fortschritt des Nationalstaates und die Stabilität der Demokratie sicherzustellen. Das heißt, je mehr Schüler\_innen das standardisierte Wissen verinnerlichen, desto stabiler der Nationalstaat; desto eher ist das Überleben der Demokratie gewährt. Umgekehrt werden Abweichung von dem in der Schule vermittelten Wissen oder auch ein Nichterwerb als bedrohlich für Demokratie und Nationalstaat bewertet. Meyer, Ramirez und Soysal argumentieren, dass die Massenschulbildung in vielen Kontexten sinnvoll war, gerade weil sie ein zentrales Merkmal des westlichen und später des weltweiten Modells des Nationalstaates und seiner Entwicklung wurde (vgl. ebd., S. 129). Die Massenschulbildung ist, wie sie darlegen, ein wichtiger Mechanismus für die Schaffung symbolischer Verbindungen zwischen Individuen und dem Nationalstaat (vgl. ebd., S. 131). So kann es kaum verwundern, dass die Massenschulbildung im Gefolge des Nationalstaats – und zwar unabhängig von gesellschaftsspezifischen Realitäten – weltweit durchgesetzt wurde. Die Normen, die in der Schule vermittelt und verinnerlicht werden, ermöglichen es sich als Kollektiv von Staatsbürger\_innen zu verstehen – ganz im Sinne einer *imagined community* (vgl. Anderson 1991). Gleichzeitig stärkt der dort vertretene Individualismus die Wettbewerbsfähigkeit der Nationalstaaten. Ihre säkularisierte Kultur verleiht dem Nationalstaat den Charakter eines Unternehmens, das auf Fortschritt geeicht ist. Massenschulbildung verfolgt in erster Linie nicht eine Anpassung an gesellschaftliche Machtverhältnisse, denn sie entsteht in dem Maße, in dem Nationalstaaten und Beitritts-

kandidaten ihre Nationalität innerhalb des breiteren zivilisatorischen Netzwerks des Westens festigten und legitimierten (vgl. Ramirez/Boli 1987). Eher geht es darum, Transformation und Fortschritt – und ja, auch Emanzipation – möglich zu machen, wie auch darum hegemoniale Verhältnisse zu stabilisieren.

Die Ereignisse rund um den Zweiten Weltkrieg – Beendigung des Nationalsozialismus, beginnende Dekolonisierung Asiens und Afrikas und Kriegsmüdigkeit in Europa – machen die Massenschulbildung zu einer dringenden Angelegenheit. Es entsteht ein verstärkter Druck, ein demokratisches nationalstaatliches Modell durchzusetzen, sowohl bei den ehemals faschistischen/nationalsozialistischen Staaten als auch den vormals kolonisierten Ländern. Die Massenschulbildung gilt als legitimes Mittel, um eine demokratische Gesellschaft durchzusetzen, die Modernität anstrebt und Souveränität beansprucht. Denn um dies zu erreichen, bedarf es einer möglichst gut gebildeten Bevölkerung. Die meisten Staaten setzen dabei auf die Schulpflicht und ein einheitliches Curriculum. Da ein enger Zusammenhang zwischen Nationalstaat und der Durchsetzung einer Massenschulbildung besteht, werden die Schulklassen als homogen imaginiert. Folge ist der stete Versuch die Homogenisierung der Schüler\_innenschaft, aber auch die Vorstellung, Migration und Flucht würden sich im Schulbetrieb unweigerlich als Störfaktoren bemerkbar machen (vgl. Mecheril et al. 2010).

Es ist wichtig zu betonen, dass der Nationalstaat eine europäische Erfindung ist, die sich im 17. und 18. Jahrhundert durchsetzt und die nicht ohne die Kolonisierung der Welt durch Europa zu denken ist. Der Nationalstaat ist ein auf Souveränität basierendes staatliches Gebilde, welches seine Legitimität aus den Willen einer Nation herleitet. Doch dieser Wille muss, wie auch das Gefühl der Zusammengehörigkeit der Staatsbürger\_innen, hergestellt werden (vgl. Schulze 2004). „In der europäischen Welt“, so Anibal Quijano (2016, S. 107), „wurde die Formierung der Nationalstaaten als Ausdruck der Homogenisierung der Bevölkerung in Form von gemeinsamen geschichtlichen Erfahrungen theoretisiert oder eigentlich imaginiert.“ Die Massenschulbildung nimmt im Prozess der Schaffung dieser Imagination homogener Staatsbürger\_innen eine wichtige, wenn nicht gar eine entscheidende, Rolle ein. In der Schule wird das spezifische Wissen vermittelt, welches dazu beiträgt, sich als Gemeinschaft zu imaginieren und auch zu empfinden. Dies kann ohne die Herstellung eines klaren Außen nicht gelingen. Die Vorstellung einer homogenen Gruppe bedarf der Imagination derer, die diese Homogenität potentiell angreifen könnten. In Europa sind dies zunehmend Schüler\_innen aus muslimischen Familien und/oder aus geflüchteten Familien.

Die Institution Schule zeichnet sich, diesen Gedanken folgend, durch einen Doppelcharakter aus: Zum einen will sie ganz im Sinne der Aufklärung *alle* Schüler\_innen zur Mündigkeit (und auch Säkularisierung) erziehen (oder zumindest gibt sie dies vor). Sie tut dies, indem sie den Schüler\_innen eine moderne Bildung bietet, die sie zum kritischen Denken erziehen soll. Zum anderen wird den Schü-

ler\_innen, um dieses Ziel zu erreichen, Folgsamkeit, Assimilation und Disziplin und ein Wille zum Lernen abverlangt. Die Spannung, die dabei entsteht, ist umso höher, desto stärker die Lebenswelt der Schüler\_innen von der nationalen Imagination abweicht. Anders gewendet: Je weniger Anpassungsleistung den Schüler\_innen abverlangt wird, desto eher ist es den Schüler\_innen möglich, das Gelernte im Sinne einer Emanzipation einzusetzen. Wenn aber die Anpassungsleistung, die erbracht werden muss, sehr hoch ist, dann sind Schüler\_innen eher damit beschäftigt sich gegen die Regeln aufzulehnen und Emanzipation kann nicht oder nur bedingt gelingen. Meines Erachtens liegt das grundlegende Dilemma von Schule (und damit auch Bildung) nicht in dem nicht einlösbaren meritokratischen Versprechen: „Wer sich anstrengt wird Erfolg haben“, sondern in den unterschiedlichen Leistungen, die erbracht werden müssen, damit die Anstrengungen, die erbracht werden, in Erfolg münden. Anders gewendet, muss danach gefragt werden, wie hoch die Motivation bei den unterschiedlichen Schüler\_innen sein muss, um der Imagination des homogenen Nationalstaates folgen zu können.

Im nachfolgenden Text soll diese bescheidene These mittels einer postkolonialen Perspektivierung verfolgt werden. Zunächst werden einige postkoloniale Überlegungen vorgestellt (vgl. Castro Varela 2020), die im Zusammenhang mit einem kritischen Überdenken von Schule hilfreich sein könnten. Im Anschluss daran werden Überlegungen zu widerständigem Denken angestellt und historische Beispiele für Bildungsinstitutionen aufgeführt, die sich der Massenschulbildung widersetzen. Und zwar nicht, weil es ihnen darum geht, eine elitäre Bildung mit kleinen Klassen durchzusetzen (wie dies etwa einige Freie Schulen tun), sondern für die Massen eine andere Schule zu schaffen, die ihre spezifischen Lernproblematiken ernst nehmen.

## Postkoloniale pädagogische Fragen

Es ist ein wenig seltsam, dass nachdem postkoloniale Studien sich in den USA in den 1970er Jahren Schritt für Schritt etablierten und in den 1980er und 1990er Jahren ihren Höhepunkt erlebten, diese nunmehr 40 Jahre später einen Hype in den deutschsprachigen Ländern erleben. Die Gründe dafür sind vielfältig und es ist nicht das Ziel dieses Beitrages, diese hier im Einzelnen zu eruieren. Zwei Motive seien dennoch kurz erwähnt: Zum einen haben sich Deutschland, Österreich und die Schweiz lange dagegen verwehrt mit dem europäischen Kolonialismus in Verbindung gebracht zu werden. Und dass, obschon Deutschland lange ein recht großes Kolonialreich (mit Territorien in Asien und Afrika) beherrschte und alle Länder sowohl an dem Handel mit versklavten Menschen und auch an deren Ressourcen verdient haben (vgl. etwa Conrad 2008). Zudem geht Hannah Arendt bereits in *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft* (1962/1951) auf die Kontinuitäten und Verflechtungen des Kolonialismus und Nationalsozialismus ein. „Arendt ver-



stand die rassistischen Ideologien und Praktiken des Imperialismus als Vorläufer des Nationalsozialismus und beschrieb den Prozess als ‚Bumerang-Effekt‘ des Imperialismus: Die menschenunwürdigen Strategien an den Peripherien infiltrierten schließlich die europäische Innenpolitik.“ (Castro Varela/Dhawan 2020, S. 85) Postkoloniale Theorien werden aber auch zurückhaltend rezipiert, weil die Disziplinen über die dadurch angeregten Analysen in Erklärungsnot geraten. Dies gilt auch für die Pädagogik. Wie kann an einem Denken und Wissen festgehalten werden, welches im globalen Norden nach wie vor v. a. imperiale Subjekte herstellt, die der Ansicht sind, dass es ganz natürlich sei, dass sie Privilegien genießen, während andere weiterhin an die Ränder gedrängt und/oder subalternisiert werden?

Die verspätete Rezeption postkolonialer Theorien führte u. a. dazu, dass die Lesarten postkolonialer Schriften innerhalb der Pädagogik häufig deutlich verkürzt sind, so als wolle man die verspätete Rezeption durch ein schnelles (und oberflächliches) Lesen aufholen. Dies führt gelegentlich dazu, dass der kritische Gehalt der Studien geradezu konterkariert wird (vgl. Castro Varela/Klug 2022). Die Kolonisierung der Welt folgte keineswegs einer einfachen Agenda und ihre Komplexität ist deswegen nicht mit einfachen argumentativen Pinselstrichen zu repräsentieren. Die kolonial manichäische Imagination bspw., nach der die Welt in Territorien der ‚Aufgeklärten‘ auf der einen und der ‚Zurückgebliebenen‘ auf der anderen Seite aufgeteilt wird, kann schwerlich durch eine Vorstellung aufgelöst werden, in der die Welt in „gute Kolonisierte“ und „schlechte Kolonisierende“ aufgeteilt wird. Die Herausforderung liegt darin, das manichäische Weltbild zu überwinden und die Epistemologien und Diskurse zu pluralisieren. Anders als dies Anne Hickling-Hudson (2009, S. 365 f.) behauptet, geht es postkolonialer Theorie auch nicht zentral darum, indigenes, lokales und hybrides Wissen zu untersuchen. Zwar stellt postkoloniale Theorie tatsächlich, wie Hickling-Hudson darlegt, politische Strukturen in Frage, die ihre Wurzeln im Kolonialismus haben, dies geschieht aber weniger, indem nach verdecktem und vergesse-nem Wissen gesucht wird, sondern eher durch die Aufdeckung der Widersprüchlichkeiten, die sich hinter den glatten Narrativen der Macht verbergen. Gayatri Chakravorty Spivak (2012, S. 10) plädiert deswegen dafür der Epistemopistemologischen-Differenz Gewalt anzutun, denn, so Spivak, das genau sei es, was Bildung sei. Es gehe darum, fortwährend daran zu arbeiten, den Glauben auf das Terrain der Imagination zu verlagern und zu versuchen, Zugang zum Epistemischen zu finden. Das Aneignen von Wissen (epistemisch) und das Verständnis darüber, wie Erkenntnis erreicht wird (epistemologisch) sind nicht in eins zu setzen, doch sollte Lernen sowohl Wissenserweiterung als auch ein Wissen darüber, wie dieses Wissen angeeignet wird umfassen. Das ist es, was Spivak zufolge Bildung bedeutet. Nur dann ist es möglich Zugang zum Epistemischen zu erlangen. Das Wissen und der Weg wie dieses zum Einzelnen gelangt und das Subjekt schließlich formt, müssen entflochten werden, so dass ein differenziertes Verständnis von epistemischer Gewalt erlangt werden kann.

Wesentlich geht es postkolonialen Studien um eine anspruchsvolle Kritik des Kolonialismus, als auch um eine genaue Analyse epistemischer Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Wie werden diese aufgebaut und erhalten? Anders als innerhalb der historischen Kolonialismusforschung geht es also nicht vordergründig darum, die physische und territoriale Beherrschung und Ausbeutung der kolonisierten Gebiete zu beschreiben, sondern v. a. darum, die epistemische Gewalt, die während der Kolonisierung entfaltet wurde, zu beleuchten. Es bedarf keiner großen intellektuellen Anstrengungen um zu verstehen, dass dies im Kern pädagogische Theorien und Praxis berührt. Dabei geht es immer um den Versuch, den klassischen Fragen-Dreiklang zu beantworten: Was, wie und wer? Also: Was wird vermittelt? Und natürlich auch: Was wird nicht vermittelt? Welche Didaktiken kommen zum Einsatz? Und wer vermittelt? Wer sind die Lehrenden? Die Antworten sind selbstredend miteinander verwoben. Hegemonie wird schließlich erhalten, indem bestimmte Menschen, spezifische Theorien in einer besonderen Art und Weise vermitteln, so dass es gelingt einen hegemoniestabilisierenden Konsens herzustellen (vgl. Castro Varela/Khakpour/Niggemann i.D.).

Pädagogik ist nicht harmlos – selbst eine humanistische und wohlmeinende nicht. Im Gegenteil, die westliche Pädagogik hat mit ihren Curricula, die etwa rassistische Texte unkritisch lesen ließ und ihren Praxen, die Schüler\*innen of Color anders begegnet als den bürgerlichen, weißen Schüler\_innen, dazu beigetragen, dass sich ein koloniales Wissen affirmativ verbreitete und damit ein imperiales Denken verfestigte (vgl. Lavia/Mahloholo (2012)). Dabei sind bereits präkoloniale Fantasien dazu in der Lage, die Vorstellung einer intellektuellen und moralischen Suprematie der Deutschen, die als ein Volk gedacht werden, zu legitimieren. Die Studie von Susanne Zantop (1997) *Colonial Fantasies. Conquest, Family, and Nation in Precolonial Germany, 1770-1870* folgt den Imaginationen einer Bevölkerung deren Land noch keine Kolonialmacht ist, die aber dennoch koloniale Fantasien entwickelt. Zantop skizziert, wie sich zwischen 1770 und 1870 eine deutsche Imaginationslandschaft entfaltete, die sich von zunächst paternalistischen Entwicklungs- zu Assimilationsfantasien im späten achtzehnten Jahrhundert hin zu Fantasien der Loslösung im frühen neunzehnten Jahrhundert entwickelte (ebd. 1997, S. 202). Es ist hier wichtig festzuhalten, dass diese Fantasien(-verschiebungen) über Romane ebenso befeuert wurden wie etwa über philosophische Schriften des 18. und 19. Jahrhunderts. Ein kolonialer Eifer wurde in der Bevölkerung auch über Erziehung hergestellt. So wie die Fantasien, die das Exotische herstellen und die Vorstellung der eigenen Übermacht präkolonial auszumachen sind, so enden sie auch nicht mit dem Verlust der Kolonien und der Unabhängigkeit ehemals kolonisierter Länder. Im Gegenteil, die Kolonialität der Macht, wie sie Anibal Quijano (2016) formuliert hat, verweist darauf, dass der Kolonialismus nicht eine Angelegenheit der Vergangenheit ist, sondern, dass die Macht- und Herrschaftspraxen des Kolonialismus im Heute fortbestehen und wirksam sind.

Quijano vertritt die Auffassung, dass die Entwicklung Westeuropas zum

Zentrum des modernen Weltsystems in einen einflussreichen Ethnozentrismus mündete. Der sich ausbildende Eurozentrismus avancierte nach und nach zu einem wichtigen Bestandteil kolonialer Herrschaft. Er gründet auf eine Einteilung der Welt in fein rassifizierte Gruppen und bildet den Ursprung für eine problematische Selbstwahrnehmung Europas: Europa nimmt sich als dem Rest der Welt geistig und moralisch überlegen wahr. Eine Überlegenheit die als natürlich verstanden wird, was unterschiedliche Folgen zeitigt. Eine davon ist ein kolonialer Paternalismus, der davon ausgeht, dass die ehemals kolonisierte Welt der Hilfe und Unterstützung bedürfe (siehe hierzu Spivak 2004). Hierfür war es notwendig Modernität im Singular zu denken und diese als auch die grundsätzliche Fähigkeit zur Rationalität als europäisch zu bestimmen (vgl. Quijano 2016, S. 45), während die „eroberten und beherrschten Bevölkerungsgruppen (*pueblos*) [...] in einer natürlichen Position der Unterlegenheit situiert [wurden], und infolgedessen sowohl ihr phänotypischen Züge als auch ihre Denkweisen und kulturellen Merkmale als unterlegen betrachtet“ wurden (ebd., S. 29).

Postkoloniale Studien untersuchen, wie dies gelingen konnte und was die Konsequenzen einer als natürlich geglaubten Überlegenheit sind. So konnte dargelegt werden, wie Wissensbestände der Kolonisierten entweder disqualifiziert oder vernichtet und vergessen wurden. Der Soziologe Boaventura de Sousa Santos (2008, S. 124) bezeichnet die Löschung und Vernichtung von Wissen als Epistemizid und plädiert folgerichtige für eine kognitive Gerechtigkeit. Spivak dagegen nähert sich den Verflechtungen von Wissen und den sehr komplexen Machtformationen, die sich einem Dualismus „globaler Süden“ versus „globaler Norden“ entziehen. Während eine kognitive Gerechtigkeit dazu aufruft, postkoloniale Archive aufzusuchen und die europäischen Bildungsinstitutionen mit der Gewalt, die im Namen der Aufklärung und des Humanismus begangen wurde, aufzudecken, geht es Spivak in ihren Schriften darum zu zeigen, wie Wissen und auch Nicht-Wissen in der kolonialen Konfrontation entstanden. Es geht ihr nicht nur um die Leere in den Curricula, sondern um eine Untersuchung der Spezifik derselben. Schließlich ist Harald Fischer-Tiné (2013, S. 14) zuzustimmen, dass die „asymmetrische Machtkonstellation eine ganze Bandbreite an Reaktionen auf die Konfrontation mit den Wissen Europas“ auslöste: von der „rigiden Abschottung gegenüber den neuen Wissensquellen bis hin zu einer bedingungslosen Unterwerfung unter die Wissenshierarchien“ der Kolonialmächte. Doch viel häufiger, so Fischer-Tiné, fänden sich komplexe Prozesse „der Übersetzung, selektiven Aneignung und Umdeutung europäischer Wissensbestände“ (ebd.). Die Kolonisierten haben sich nicht mit der Opferrolle zufriedengegeben, sondern aktiv mit dem ‚neuen‘ Wissen mit dem sie über die Kolonisierung ihrer Territorien konfrontiert wurden, gearbeitet. Widerstand bedeutet hier, sich Wissen zu eigen zu machen und in dieses zu intervenieren (vgl. hierzu Bhabha 1994). Dasselbe gilt im Übrigen für die (Kolonial-)Mächte, die immer wussten, wie sie das Wissen der Kolonisierten nutzen konnten (vgl. hierzu Said 1978).

Postkoloniale Pädagogik würde ich deswegen eher als Vorbereitung auf eine „affirmative Sabotage“ (Spivak 2012, S. 4) bestimmen. Dafür bleibt es erforderlich, wie Spivak dies immer wieder betont hat, die zentralen Texte der europäischen Aufklärung und des Humanismus zu studieren, in sie einzutauchen, sie zu verstehen. Denn nur so wird es möglich sein, sich den dort formulierten Vorstellungen nicht nur zu ergeben, sondern diese auch zu revidieren und zu transformieren. Ein Eingriff in die Episteme erfordert ein Kennen derselben wie auch ein Wissen um die Wege wie dieses universalisiert wurde.

Dipesh Chakrabarty, der bekanntlich für eine „Provinzialisierung Europas“ (2010) plädiert, meint damit keineswegs, dass die europäische Aufklärung oder die europäische Moderne zu verwerfen sei. Das differenzierte Programm, welches der Historiker verfolgt, baut auf der europäischen Aufklärung auf und fragt sich, wie in die Schriften und Ideen derselben aus einer postkolonialen Perspektive heraus interveniert werden kann. „Unverzichtbar geworden, so Chakrabarty, „ist das europäische Gedankengut weniger aufgrund seiner analytischen Schärfe als vielmehr wegen seiner emanzipatorisch-visionären Entwürfe – der Visionen von Gerechtigkeit und Freiheit im menschlichen Zusammenleben, die oft den letzten Horizont dieses Denkens absteckten.“ (Chakrabarty 2010, S. 11) Chakrabarty kritisiert die Universalisierung menschlicher Erfahrung, doch geht es ihm keineswegs um die Ablehnung des europäischen Denkens als Ganzes, sondern vielmehr darum, das europäische Denken von den Rändern aus und für die Ränder zu erneuern. Wie kann es gelingen, dass die differenten Geschichten und Zugehörigkeitserfahrungen einen Platz finden können. Chakrabarty fordert die Pluralisierung der Geschichte der Moderne und lehnt sie keineswegs ab. Das Moderne ist bei ihm ein „Feld von Auseinandersetzungen“ (ebd., S. 65). „Es bedeutet, die bislang privilegierten Erzählungen der Staatsbürgerschaft mit Erzählungen anderer menschlicher Bindungen zu überschreiben, die sich von erträumten Vergangenheiten und Zukunftsentwürfen nähren, in denen Kollektivitäten weder durch Rituale von Staatsbürgerschaft noch durch den Alptraum der durch die ‚Moderne‘ geschaffenen ‚Tradition‘ definiert sind.“ (ebd.) Es stellt sich die Frage, wie Schule und Bildung ein solches Projekt begleiten kann.

## **Widerständige Bildung und Bildungsinstitutionen**

Bereits 1992 fragt sich der Psychologe Holzkamp, warum „Schule, wenn sie pausenlos ‚zu‘ Demokratie, Menschenwürde, Kreativität, ‚zum‘ Frieden, ‚zur‘ Gleichberechtigung der Geschlechter, ‚zur‘ Solidarität etc. ‚erzieht‘, die damit angezielte Vollkommenheit des Menschen nicht endlich zustandegebracht“ habe. „Irgendetwas“, so Holzkamp, „muß doch da an den Erziehungszielen, an der Schule, an uns, oder an allem Dreien falsch sein.“ (Holzkamp 1992, S. 97)

Diese Feststellung bringt mich zu der Frage, welche Rolle soziale Bewegung und Befreiungsbewegungen beim Nachdenken über Schule und Pädagogik gespielt haben. Schließlich ist eine der wohl am meisten zitiertesten Schriften eines nicht westlichen Pädagogen Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ (1973). Freire entfaltet hier, wie eine Bildung und Erziehung aussehen kann, die es den Subalternen ermöglicht sich aus der Unterwerfung zu emanzipieren. Etwa zwei Millionen Menschen sollte das Lesen und Schreiben beigebracht werden, auch weil in den 1960er Jahren Analphabet\_innen in Brasilien kein Wahlrecht hatten. Dies war eine Konsequenz der Dehumanisierung der Kolonisierten durch die portugiesische Kolonialmacht, die auch durch Herstellung von Nicht-Bildung herrschte.

Die Frage zum Zusammenhang von Schule und sozialen Bewegungen (insbesondere Befreiungsbewegungen) muss aus unterschiedlichen Richtungen betrachtet werden. Auf der einen Seite reagieren soziale Bewegungen auf die Unterdrückung, Marginalisierung und Stigmatisierung sozialer Gruppen und der Normalisierung dieser Vorgänge durch die Institution Schule. Auf der anderen Seite intervenieren sie als Teil der Zivilgesellschaft in die Art und Weise wie gelehrt und was gelehrt wird. Der Druck, den soziale Bewegungen auf Politik und Gesamtgesellschaft ausüben, bleibt auf der Ebene von Bildungsinstitutionen selten ohne Konsequenzen. Und schließlich gehen soziale Bewegungen und/oder Befreiungsbewegungen häufig mit der Etablierung alternativer Schulmodelle einher. Freire bspw. etablierte Schulen in unterschiedlichen Ländern Lateinamerikas wie auch Spivak seit den 1980er Jahren ein umfassendes Bildungsprojekt in Westbengalen/Indien begründete. Doch können wir auch an die europäischen Arbeiter\_innenschulen des 19. Jahrhunderts denken oder die Schulen der *Black Panther Party* (BPP) in den USA Ende der 1960er Jahre, die Frauenuniversitäten und Schwarzen Colleges oder die Volksuni in Berlin der 1970er Jahre – um nur einige wenige Beispiele zu nennen. Die tatsächliche oder symbolische Verdrängung marginalisierter Gruppen aus dem Massenschulbetrieb wurde häufig als strukturelle Gewalt bestimmt, denn schließlich besteht ein nicht zu leugnender Zusammenhang zwischen Bildung und Emanzipation. Wer in der Zivilgesellschaft an den Kämpfen um Bedeutung teilnehmen will, bedarf der Allgemeinbildung, aber auch eines epistemologischen Wissens (Spivak bestimmt dies als die Fähigkeit abstrakt zu denken). Es ist kein Zufall, dass sich die Verachtung von Denken und Theorie gerade in Krisenzeiten so viel Raum verschafft. Intellektuelle zu beschämen, ja, zu verachten, beruhigt in einer Zeit, in der deutlich wird, dass Denken immer Experiment bleibt. Jonathan Rose beschreibt in seiner Studie *The Intellectual Life of the British Working Classes* (2001) das Leseverhalten der proletarischen Klasse Großbritanniens im 19. Jahrhundert und es ist unglaublich, was, wie Rose darlegen kann, die Menschen, die ums Überleben kämpfen mussten, gelesen haben, in der Hoffnung dem Elend zu entgehen. Noam Chomsky, der das Buch in einem

Vortrag in 2013<sup>4</sup> erwähnt und empfiehlt, verweist auf eine US-amerikanische Praxis aus demselben Jahrhundert: Schmiede, die es sich leisten konnten, engagierten junge Vorleser, um sich so neben der harten körperlichen Arbeit geistig zu bilden. Während junge Frauen, die zu Beginn der industriellen Revolution aus Armut das Land verlassen mussten, um in den Städten in den Fabriken zu schuften, sich bitterlich beschwerten, dass sie nun keine Zeit zum Lesen mehr fanden. Auch sie lasen zu jener Zeit die Klassiker. Chomsky macht darauf aufmerksam, dass die Motivation zur intellektuellen Bildung der Arbeiter\_innenklasse lange anhielt und noch in den 1930er Jahren zahlreiche Programme für Arbeiter\_innen Veranstaltungen anboten, bei denen Naturwissenschaftler\_innen und andere Gelehrte über die neusten Entwicklungen referierten. Das gilt auch für das Europa der 1920er Jahre. Die Arbeiter\_innenbildung war die erste Erwachsenenbildung außerhalb der Universitäten. Lange genossen Arbeiter\_innen, die gebildet waren, Anerkennung. Die Alphabetisierten lasen den anderen die Briefe vor oder schrieben Briefe an Behörden für sie. Praktische Solidarität innerhalb der Community (vgl. Chomsky 2000). Es fragt sich, wann und wie es gelang, die Arbeiter\_innen davon zu überzeugen, dass Lesen albern und verachtenswert ist. Es gibt keine ‚bildungsfernen Schichten‘, es handelt es sich immer um aktiv bildungsentfernte soziale Gruppen.

Die Schulen der BPP – sogenannte *Black Liberation Schools* – sind wenig bekannt, obschon sie eine wirkliche Erfolgsgeschichte sind. Schon kurz nach dem die BPP als politische Partei ins Leben gerufen wurde, schufen sie 1969 ihre erste Befreiungsschulen. Ausgangspunkt war die Tatsache, dass die öffentlichen Schulen auch nach der erkämpften Desegregation, Schwarzen Schüler\_innen immer noch nicht ermöglichte, in gleicher Weise wie die weißen Schüler\_innen Bildung zu erfahren. Die Schulen der BPP verfolgten das Ziel den Teufelskreis der Unterdrückung zu durchbrechen (vgl. Choi o.J.), indem sie den Schüler\_innen bspw. neue, die Hegemonie angreifende, Bilderwelten eröffnete. Die Schüler\_innen hatten Mitspracherecht bei der Gestaltung des Lehrplans. Die Schulen erlaubten den Schwarzen Schüler\_innen so die Entfaltung einer Handlungsfähigkeit, die die meisten öffentlichen Schulen verhinderten.<sup>5</sup> Die erste Leiterin der *Oakland Community School* (OCS), Ericka Huggins, berichtet auch davon, dass die Schüler\_innen jeden Tag meditierten – eine Praxis, die Huggins während der Haft erlernte. Zudem nahmen die Schüler\_innen an Aktivitäten wie Tanzen, Singen und Schreiben von Gedichten teil. Huggins betont, dass die Schüler\_innen dazu ermutigt wurden, ihre Träume zu leben aber gleichzeitig auch den Communities etwas zurückzugeben (vgl. Thompson 2007). Doch, wie Spivak treffend bemerkt:

---

4 Siehe [www.youtube.com/watch?v=2p9aKa08cRI](http://www.youtube.com/watch?v=2p9aKa08cRI) (Aufruf: 09.01.2022).

5 Ein digitales Archiv, welches von Studierenden der Berkeley University in Kalifornien aufgebaut wurde, erzählt die Geschichte der Schulen und stellt zahlreiche Bilder, Artikel und Interviews bereit: siehe <https://revolution.berkeley.edu/projects/black-panthers-education-revolution/> (Aufruf: 15.01.2022).

Die Aufgabe der Lehrer\_innen ist ebenso wichtig wie riskant, denn es gibt keine Garantie dafür, dass die Lernenden das vermittelte Wissen in die Praxis übersetzen werden (vgl. Spivak 2012, S. 139). Scheitern ist fester Bestandteil von Lehr-Lernprozessen. Nichtsdestotrotz, sind die Geschichten, der vielfältigen Versuche, Schule anders zu denken, hoffnungsvoll. Am Beispiel der Schulen der BPP können wir sehen, dass es nicht nur um das Curriculum geht und auch nicht nur um die Didaktik, sondern auch um Gegenseitigkeit und tatsächliches Gesehen- und Gehört-werden. Die Schüler\_innen der OCS lernten Mathematik und Literatur, aber auch eine andere als die damals hegemoniale nationalstaatliche Erzählung. Geschichte war in der OCS *Geschichte von unten*. Und eine eigene Geschichte zu haben, die es wert ist, erzählt zu werden, ist notwendig, um ein Selbstwertgefühl zu entwickeln, so dass ethische Reflexe ausgebildet werden können. Der US-amerikanische Geschichtspräsident Howard Zinn hat aus diesem Grunde Zeit seines Lebens Bücher geschrieben, die eine andere Geschichte der USA präsentierten. Ein Bestseller wurde der Titel *A People's History of the United States: 1492-present* (2005/1980). Es ist in etlichen Auflagen erschienen und bildet noch heute das Herzstück des *Zinn Education Project*<sup>6</sup>. Ziel des Projektes ist es, Schüler\_innen ein komplexeres Verständnis der Geschichte der USA zu vermitteln. Betont wird etwa die Rolle von Arbeiter\_innen, Frauen und BIPoC – also all jenen, denen in der nationalen Geschichtsschreibung nur marginale Rollen zugeschrieben werden. Die Schüler\_innen lernen, dass Geschichte nicht von einigen wenigen heldenhaften Männern gemacht wird, sondern von den Entscheidungen und Handlungen vieler, diverser Menschen. Und sie setzen sich auseinander mit der historischen Gewalt, die Teil der USA ist. Schüler\_innen aus marginalisierten und stigmatisierten sozialen Gruppen, die einem solchen Geschichtsunterricht folgen, finden sich in den Erzählungen als Menschen wieder, deren Handlungen Konsequenzen haben; als Menschen, die den Gang der Geschichte mitbestimmen. Dies ist auch einer der Gründe für die Schaffung der indischen *Subaltern Studies Group* (SSG), die in den 1980 Jahren vom indischen Historiker Ranajit Guha inspiriert von Antonio Gramscis Schriften etabliert wurde. Die SSG lehnt Universalismusthesen nicht, wie oft behauptet wird, ab (vgl. Chibber 2013; siehe auch Castro Varela/Dhawan 2020, S. 338 ff.), sondern widerspricht vielmehr der Behauptung, Europa sei die einzige Quelle von Geschichte. In ihren historischen Arbeiten fokussieren sie das politische Handeln derjenigen, die zu den Subalternen zählen und denen keine historisch relevante Handlungsfähigkeit zugeschrieben wird. Auch sie, die Subalternen, haben (antikolonialen) Widerstand geleistet, nur war dieser nicht so sichtbar wie die Aufstände, die insbesondere die Elite des kolonisierten Landes versammelten. Spivak, die einige Zeit mit den Mitgliedern der Subaltern Studies Group gearbeitet hat, interessiert sich in ihren Schriften dafür, wie es etwa gelingt, die kulturelle

---

6 Siehe [www.zinnedproject.org/](http://www.zinnedproject.org/) (Aufruf: 16.01.2022).

Autorität englischer Klassiker infrage zu stellen und wie dominante Narrative über eine Geltendmachung der Stimmen von Figuren, die in den Erzählungen marginalisiert und zum Schweigen gebracht werden, unterlaufen werden kann (vgl. Castro Varela/Dhawan 2020, S. 167).

Wie können solche Experimente mit Holzkamps Frage nach dem wie Lernmotivation hergestellt werden kann, die ein Lernen-wollen hervorbringt, welches dem Lernen-müssen entgegengestellt wird, verbunden werden? Holzkamp zufolge, muss Schüler\_innen ein ganz autonomes und eigensinniges Lerninteresse unterstellt werden. Um dieses gewissermaßen in Bewegung zu versetzen, um so „expansive Lernaktivitäten“ (Holzkamp 2016, S. 98) freizusetzen, müssen Räume eröffnet werden, die Selbstverständigungsprozesse und eine gewollte Gegenstandsannäherung erlauben. Die Massenschulbildung, ihre Organisation und administrative Verwaltung ignoriert nicht nur die diversen Erfahrungswelten, sie respektiert auch nicht die unterschiedlichen Lernbegründungen. Schulen wie die OCS nehmen die rassistischen Erfahrungswelten Schwarzer Schüler\_innen ernst und können ein Lernen anbieten, das einen Weg zeichnet, der es zulässt die eigenen Widerstandstrategien zu pluralisieren. Das Wissen um die ‚eigene‘ Geschichte ermuntert die eigenen Erfahrungswelten als Lernproblematik anzunehmen und sich auf den Weg zu machen. Tatsächlich erscheint mir der Horizont, in dem zuweilen über Migration, Kolonialismus und Pädagogik nachgedacht wird etwas eng. Es geht schließlich nicht mehr und nicht weniger darum, die plurale Schüler\_innenschaft mit ihren vielen eigensinnigen Lernbegründungen anzuerkennen und nicht nur darum etwa Kolonialismus zu thematisieren. Wie kann es gelingen, lernmotivierte Subjekte herzustellen, die die Hegemonie kritisch befragen?

## Fazit

In der dritten Feuerbachthese von Karl Marx heißt es: „Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergißt, daß die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß. Sie muß daher die Gesellschaft in zwei Teile – von denen der eine über ihr erhaben ist – sondieren.

Das Zusammenfallen des Ändern[s] der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als revolutionäre Praxis gefaßt und rationell verstanden werden.“ (Marx 1969/1845, o. S.)

Marx wendet unseren Blick weg von den Schüler\_innen und hin zu den Erziehenden. Die entscheidende Frage lautet: Wer erzieht eigentlich die Erziehenden? Die These kann als Aufruf gewertet werden, die subjektkonstituierende Seite von Schule, Erziehung und Bildung in den Blick zu nehmen. Was wir wie und von wem lernen prägt uns, es lässt uns in einer spezifischen Art und Weise



als Subjekt hervortreten. Hegemonie wird stabilisiert, wenn die Lehrenden den Konsens stützen und die Schüler\_innen bestrafen, die den Konsens in Frage stellen. Ein defensives Lernen, in Holzkamps Nomenklatur, ist deswegen in der Tat systemerhaltend. Aus diesen Gründen kann Schule und das was dort passiert, nicht verstanden werden, ohne dass sowohl die (Aus-)Bildung der Lehrer\_innen untersucht wird als auch die Geschichte der Institution (Massenschulbildung) und Disziplin (Erziehungswissenschaft), die, wie wir gesehen haben, in einem engen Zusammenhang mit dem Nationalstaat und einer homogenen Imagination der Nation stehen. Doch anders als Holzkamp das postuliert, müssen die Lehrenden von den Lernenden lernen wie Lernen funktioniert – und nicht umgekehrt. Lehrende müssen die je partikularen Lernproblematiken der Schüler\_innen erkennen und Wissen und Strategien bereitstellen, so dass sie die je spezifischen Problematiken zu bewältigen in der Lage sind. In einer postkolonialen Welt bedeutet dies nicht die Integration etwa von migrantischen Schüler\_innen anzustreben, sondern vielmehr die Integration des Lernstoffes an den Alltagsverstand (im Sinne Gramscis) der Schüler\_innen. Herfür muss nicht das Curriculum befolgt, sondern die verletzende Leere im Curriculum angegangen werden. Anders als Holzkamp geht Spivak nicht davon aus, dass alle Schüler\_innen ihre eigenen Lernproblematiken sehen können, weswegen Bildung auch ein Verschieben der Begehren impliziert, so dass die Schüler\_innen, die von Bildung entfernt wurden, Bildung in ihrem eigenen Interesse begehren.

Schule ist ein machtvoller Raum. Als solcher ist er angefüllt mit Möglichkeiten und Herausforderungen. Die Massenschulbildung ist ambivalent, weil sie als Projekt eng verflochten ist mit dem nationalstaatlichen Projekt, welches zunächst einmal keine Heterogenität und Polyphonie zulassen kann, geht es doch um die Hervorbringung einer unhinterfragbaren Gemeinschaft von Staatsbürger\_innen, die sich als Volk versteht.

Und, es stimmt: Bildung allein kann die Demütigungen und die historische Gewalt, die Schüler\_innen aus nicht dominanten sozialen Gruppen prägt, nicht bewältigen. Denn massive historische Gewalt hat, wie Frantz Fanon in seinem Werk *Die Verdammten dieser Erde* (2015[1961]) pointiert ausführt, die Psyche der Kolonisierten wie auch der Kolonisierenden zutiefst beeinträchtigt. Die tiefgreifenden Folgen für ein Lernen und Verlernen, angesichts des daraus resultierenden Verlusts des kulturellen Selbstbewusstseins so vieler Menschen wird verstärkt durch historische und zeitgenössische soziale, wirtschaftliche, kulturelle und politische Strukturen und Arrangements. Bildung und Erziehung bleiben dennoch eine wichtige Kraft, die aus dieser Gewalt entstandenen epistemischen Regime von Macht und Kontrolle zu verschieben. Dafür muss aber, wie dargelegt, der Epistemo-epistemologischen-Differenz Gewalt angetan werden. Wenn aber in Schule lediglich ungebrochen Herrschaftswissen vermittelt wird, wo ist der Ort an dem die Nicht-Angepassten, die Störenfriede eine expansive Lernmotivation entwickeln können? Wie kann deren Begehren verschoben werden?

Einen neuen Blick auf die Bildung der Lehrenden zu werfen bedeutet auch diese nicht als leere Gefäße wahrzunehmen, die mit Wissen angefüllt werden müssen, welches sie dann an die Schüler\_innen weitergeben. Die Lehrenden gilt es in der Weise zu erziehen, so dass sie das Lernen lernen – und zwar von unten. Dazu gehört auch, dass die ignorante Position der Alleswissenden aufgegeben und stattdessen Erziehen und Bilden als ein dauerndes Scheitern verstanden und ertragen werden kann.

## Literatur

- Anderson, Benedict (1991): *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London und New York: Verso.
- Arendt, Hannah (1962/1951): *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*. München: Piper.
- Bhabha, Homi (1994): *The Location of Culture*. London und New York: Routledge.
- Castro Varela, María do Mar (Hrsg.) (2020): *Tertium Comparationis*. *Journal für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft*. Sonderheft „Postkoloniale Pädagogik“, 26 (1).
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2020): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 3., korrigierte und ergänzte Auflage. Bielefeld: transcript. (UTB).
- Castro Varela, María do Mar/Khakpour, Natascha/Niggemann, Jan (Hrsg.) (i.D.): *Hegemonie bilden. Pädagogische Perspektiven im Anschluss an Antonio Gramsci*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Castro Varela, María do Mar/Klug, Teo (2021): *Postkoloniale Perspektiven auf Bildung*. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): *Handbuch für Bildungssoziologie und -forschung*. Wiesbaden: VS-Springer Verlag.
- Chakrabarty, Dipesh (2010): *Europa als Provinz*. Frankfurt am Main: Campus.
- Chibber, Vivek (2013): *Postcolonial Theory and the Specter of Capital*. London: Verso.
- Choi, Connie H. (o.J.): *Educate to Liberate: Black Panther Liberation Schools*, in: *Studio Museum Harlem*, online: [www.studiomuseum.org/article/educate-liberate-black-panther-liberation-schools](http://www.studiomuseum.org/article/educate-liberate-black-panther-liberation-schools) (Abfrage: 15.01.2022).
- Chomsky, Noam (2000): *On MisEducation*. In: Macedo, Donaldo (Hrsg.): *Chomsky on MisEducation*. Lanham, Boulder, New York, Toronto und Oxford: Rowman & Littlefield.
- Conrad, Sebastian (2008): *Deutsche Kolonialgeschichte*. München: C.H. Beck.
- Fanon, Frantz (2015/1961): *Die Verdammten dieser Erde*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fischer-Tiné, Harald (2013): *Pidgin-Knowledge. Wissen und Kolonialismus*. Zürich und Berlin: diaphanes.
- Freire, Paulo (1973): *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart: Kreuz-Verlag.
- Hickling-Hudson, Anne (2009): *“Southern Theory” and Its Dynamics for Postcolonial Education*. In: Coloma, Roman Sintos (Hrsg.): *Postcolonial Challenges in Education*. New York, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, Oxford und Wien: Peter Lang, S. 365-375.
- Holzkamp, Klaus (1992): *Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse*. In: Braun, Karl-Heinz/Wetzell, Konstanze (Hrsg.): *Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln*. Bericht von der 6. Internationalen Ferien-Universität Kritische Psychologie, 24. bis 29. Februar 1992 in Wien. Marburg: Arbeit und Gesellschaft, S. 91-113.
- Lavia, Jennifer M./Mahlomaholo, Sechaba (2012): *Culture, Education, and Community. Expressions of the Postcolonial Imagination*. New York: Palgrave Macmillan.
- Marx, Karl (1969/1885): „Die Feuerbachthesen“, in: *Marx-Engels Werke*, Bd. 3. Berlin: Dietz, online: [www.mlwerke.de/me/me03/me03\\_005.htm](http://www.mlwerke.de/me/me03/me03_005.htm) (Aufruf: 30.01.2022).
- Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): *Bachelor/Master: Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz.
- Meyer, John W./Ramirez, Francisco O./Soysal, Yasemin Nuhoğlu (1992): *World Expansion of Mass Education, 1870-1980*. In: *Sociology of Education* 65, H. 2, S. 128-149.
- Quijano, Aníbal (2016): *Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika*. Wien: Turia + Kant.
- Ramirez, Francisco O./Boli, John (1987): *The Political Construction of Mass Education: European Origins and Worldwide Institutionalization*. In: *Sociology of Education* 60, H. 1, S. 2-17.
- Said, Edward (1978): *Orientalism*. New York: Vintage.

- Santos, Boaventura de Sousa (Hrsg.) (2008): *Another Knowledge Is Possible: Beyond Northern Epistemologies*. London und New York: Verso.
- Rose, Jonathan (2001): *The Intellectual Life of the British Working Classes*. New Haven: Yale University Press.
- Schulze, Hagen (2004): *Staat und Nation in der europäischen Geschichte*. München: Ch. Beck.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2004): *Righting Wrongs*. In: *South Atlantic Quarterly* 103, H. 2-3, S. 523–581.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): *The Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Thompson, Fiona (2007): "An Oral History With Ericka Huggins", online [https://digitalassets.lib.berkeley.edu/roho/ucb/text/huggins\\_ericka.pdf](https://digitalassets.lib.berkeley.edu/roho/ucb/text/huggins_ericka.pdf) (Aufruf: 15.01.2022).
- Zantop, Susanne (1997): *Colonial Fantasies. Conquest, Family, and Nation in Precolonial Germany, 1770-1870*. Durham: Duke University Press.
- Zinn, Howard (2005/1980): *A People's History of the United States, 1492-Present*. New York: Harper Perennial Modern Classics.

# Wessen Welt ist die Welt? Hannah Arendt, Little Rock und die ‚Autorität des Lehrers‘

Christian Grabau

## 1 Vorspiel

Als Hannah Arendt am 13. Mai 1958 in Bremen einen Vortrag über „Die Krise in der Erziehung“ hält, vergisst sie nicht zu betonen, dass sie keine Pädagogin sei und über etwas spreche, „wovon ich im Sinne der Experten nichts verstehe“ (Arendt 1994, S. 255). Was wie eine Entschuldigung klingt, war womöglich gar nicht so gemeint. Es gehört zu Hannah Arendts Haltung<sup>1</sup>, sich nicht als Expertin<sup>2</sup> für etwas zu verstehen, weil gerade das Expertin-Sein das Verstehen erschweren könne. Nachdenken, verstehen und urteilen setzen einen gewissen Abstand zu dem voraus, worüber geurteilt wird. Genau dieser Abstand fehle dem Experten zuweilen, weil er bei seiner angestregten Suche nach Lösungen das größere Problem aus den Augen zu verlieren drohe. Um ein solches Problem geht es aber: Die Krise in der Erziehung ist für Hannah Arendt ein Symptom für den Orientierungsverlust in der modernen Massengesellschaft, die aus Individuen bestehe, „zwischen denen eine gemeinsame Welt in Stücke zerfallen ist.“ (Arendt 1986, S. 685)

Eine Krise, schreibt Arendt, ist immer auch eine Chance, weil die Vorurteile, die Orientierung und Halt boten, nun den Dienst versagen. Sie zwingt dazu, sich aufs Neue mit einem Problem auseinanderzusetzen und andere Antworten zu finden. Zu einem Unheil werde eine Krise erst dann, „wenn wir auf sie mit schon Geurteiltem, also mit Vor-Urteilen antworten“ (Arendt 1994, S. 256). Wir flüchten vor der Wirklichkeit und schließen uns in unseren eigenen gewohnten Gedanken ein.

Es ist eine seltsame Pointe, dass Arendt im nachfolgenden Jahr einen weiteren Text zur Erziehung veröffentlichen wird, der ihr genau diesen Vorwurf einträgt: dass sich Arendt in ihren gewohnten Gedanken eingeschlossen, dass sie die Wirklichkeit nicht an sich herangelassen, ihre Urteilskraft versagt habe. Dieser Text trägt den Titel „Reflections on Little Rock“ und erscheint im Winter 1959

---

1 Zu Arendts „spezifische[r] Denkhaltung“ siehe insbesondere Weißpflug (2019, S. 10, Hervorhebung i. O.).

2 Ich werde im Plural, sofern es sich nicht um Zitate handelt, das Gendersternchen verwenden und im Singular zwischen männlicher und weiblicher Form hin- und herwechseln.

in der linken Dissent, nachdem er auf Anfrage von der Zeitschrift *Commentary* bereits 1957 verfasst, dort aber nicht abgedruckt wurde. Die Vorbemerkung der Dissent-Herausgeber\*innen ist deutlich: „We publish it not because we agree with it – quite the contrary! – but because we believe in freedom of expression even for views that seem to us entirely mistaken.“ (Zit. in Arendt 1959, S. 45) Zusammen mit Arendts Artikel veröffentlicht Dissent im gleichen Heft kritische Kommentare, auf die Arendt im nächsten Heft antworten wird. Die Fronten blieben verhärtet, und die Kontroverse um den Artikel dauert bis heute an.

Worum ging es? Arendt reagierte in ihrem Artikel auf die Entsendung von Bundestruppen im Jahr 1957 durch Präsident Eisenhower nach Arkansas in die Stadt Little Rock. Die Soldaten eskortierten, drei Jahre nach *Brown v. Board of Education* und der Aufhebung der „Rassentrennung“, neun Schüler\*innen in die vormals weißen Schüler\*innen vorbehaltenen Little Rock Central High School (vgl. Bates 1986 und Beals 1994). Die *Little Rock Nine* waren zuvor von einem gewalttätigen Mob und der durch Gouverneur Orval Faubus mobilisierten Nationalgarde am Betreten der High School gehindert worden. Arendt kritisiert in ihrem Artikel die Einmischung der (Bundes-)Politik in Belange, die nicht genuin politischer Natur seien. „Ich glaube“, schreibt sie, „es war wiederum [William] Faulker, der gesagt hat, daß die per Gesetz erzwungene Integration um keinen Deut besser sei als die gesetzlich erzwungene Rassentrennung, und dies ist völlig richtig.“ (Arendt 2000, S. 264) Das Problem der Erziehung sei kein politisches:

„Der bestürzendste Teil der ganzen Angelegenheit war jedoch die Entscheidung der Bundesregierung, mit der Rassenintegration ausgerechnet in den öffentlichen Schulen zu beginnen. Es war sicherlich nicht allzu viel Vorstellungskraft vonnöten, um zu erkennen, daß hier Kindern – schwarzen wie weißen – die Bewältigung eines Problems aufgebürdet wurde, das Erwachsene eingeständenermaßen seit Generationen nicht hatten lösen können.“ (ebd., S. 265)

Es ist auffällig, dass zumindest in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft wohl Hannah Arendts „Die Krise in der Erziehung“ immer wieder aufgegriffen, ihre scharf vorgetragene Kritik an der „per Gesetz erzwungene[n] Integration“ im Little Rock-Text aber kaum berücksichtigt wird. Dabei spricht viel dafür, ihren Bremer Vortrag als Antwort auf den vehementen Gegenwind zu verstehen, den sie nicht nur angesichts der verzögerten Publikation ihrer Anmerkungen zu Little Rock erwartet haben musste (vgl. Schutz und Sandy 2015, S. 23 f.). Liest man beide Texte zusammen und spürt auf diese Weise den Resonanzen zwischen ihnen nach, dann erscheinen Arendts grundsätzliche Überlegungen zum Verhältnis von Erziehung und Politik und insbesondere zur „Autorität des Lehrers“ noch einmal in einem anderen Licht: Während in dem Krisen-Vortrag recht allgemein die Kenntnis der und das Eintreten für die gemeinsame Welt als Quelle

pädagogischer Autorität benannt wird, zeigen Arendts Kommentare zu Little Rock, dass die Behauptung einer gemeinsamen Welt die Erfahrungen und die Stimmen derjenigen ausschließen kann, die sich in ihr nicht zu Hause fühlen und die auf der Notwendigkeit einer anderen Welt insistieren.

Diese These zu erläutern und zur Diskussion zu stellen, ist das Ziel dieses Beitrags. Dazu werde ich, bevor ich die Begebenheiten in Little Rock (3) und Arendts Anmerkungen zum Gegenstand mache (4), zunächst die Grundzüge ihres Vortrags „Die Krise in der Erziehung“ (2) skizzieren. An Arendts Little Rock-Text haben sich eine Reihe an Kritikpunkten entzündet (5 und 6), die zugleich dazu einladen, ihr Konzept pädagogischer Autorität einer Revision zu unterziehen. Dies möchte ich im letzten Teil zumindest andeuten (7).

## 2 „Dies ist unsere Welt“

Arendts Vortrag über „Die Krise in der Erziehung“ scheut sich nicht vor groben Strichen, und wer ein wenig mit Arendts Gedanken vertraut ist, wird hier viele von ihnen wiederfinden. Arendt extrapoliert an pädagogischen Phänomenen und (vermeintlichen) Trends die ‚großen‘ Fragen, die sie umtreiben. Die umfassende Krise, die sich durch die „Krise in der Erziehung“ offenbart, ist letztlich die des drohenden Zerrinnens der gemeinsamen Welt in der modernen Massengesellschaft. In ihren eigenen Worten:

„Der Schwund des gesunden Menschenverstandes [=„Gemeinsinn, durch den wir in eine uns allen gemeinsame Welt eingepaßt sind und mit dessen Hilfe wir uns in ihr bewegen“] in der Moderne ist das sicherste Anzeichen der modernen Krise. In jeder Krise geht ein Stück Welt, etwas, was uns allen gemeinsam ist, zugrunde.“ (Arendt 1994, S. 260)

Wo aber die gemeinsame Welt verloren geht, steht auch die Funktion und Autorität der Erziehenden auf dem Spiel.

Erziehung, sagt Arendt, ist *auf der einen Seite* Schonung und Schutz. Wer erzieht, schützt das Kind vor der Welt und die Welt vor dem Kind. Jede Generation bringt etwas Neues, sie hat stets das Potenzial, die Welt zu verändern, zu erneuern. Damit das potenziell Neue aber nicht direkt vom Bestehenden erdrückt wird, muss die neue Generation vor den Anforderungen der alten geschützt werden. Deshalb findet Erziehung im Dunklen statt, dort, wo das gleißende Licht der Öffentlichkeit nicht hinreicht.

Wer erzieht, ist aber nicht nur für den Schutz des Kindes vor der Welt verantwortlich, *sondern auf der anderen Seite* auch für die gemeinsame Welt, die Verständigung ermöglicht und Orientierung bietet. Auch sie bedarf der Schonung, „damit sie vor dem Ansturm des Neuen, das auf sie mit jeder neuen Gene-

ration einstürmt, nicht überrannt und zerstört werde“ (ebd., S. 266 f.). Das ist die doppelte Verantwortung derjenigen, die Kinder erziehen, und sie macht Erziehung zu einem riskanten Balanceakt. Diese Zuschreibung einer doppelten Verantwortung ist nun auch für das Handeln der Lehrerin entscheidend, die wie der Erzieher als „Vertreter der Welt fungiert, der die neue Generation mit der Welt graduell bekannt“ (ebd., S. 270) macht.

Was aber ist die Welt? Arendts Verwendungsweise des Begriffs ist mehrdeutig (vgl. zum Folgenden insbesondere Jaeggi 2011, S. 333 ff.). Die Welt, das sind einmal die Protokolle, die den Menschen Halt bieten, die von ihnen geschaffenen Institutionen und Traditionen. In dieser Hinsicht ist die Welt relativ stabil und vergleichsweise dauerhaft, wenn auch nicht unzerstörbar. Sie überlebt die einzelnen Menschen in der Regel, auch wenn sie dauernden Veränderungen unterliegt. Sie bietet Stabilität und Orientierung, einen gemeinsamen Bezugspunkt. Zugleich nehmen Menschen die Welt aber unterschiedlich wahr – und dies ist der andere wichtige Aspekt von Arendts Verständnis von Welt. Die Welt ist das, was zwischen Menschen ist, was sie zugleich voneinander trennt und was sie miteinander verbindet. Sie trennt die Menschen, weil jeder Mensch eine einzigartige Perspektive auf die Welt hat und sie anders sieht als alle anderen; sie verbindet, weil es doch eine gemeinsame Welt ist, auf die wir blicken. Würden alle dieselbe Perspektive auf die Welt einnehmen, müsste man nicht miteinander kommunizieren; könnten Menschen sich nicht auf eine gemeinsame Welt beziehen, hätten wir keinen Grund, in Beziehung zueinander zu treten und miteinander zu handeln.

„In der Welt zusammenleben heißt wesentlich, daß eine Welt von Dingen zwischen denen liegt, deren gemeinsamer Wohnort sie ist, und zwar in dem gleichen Sinne, in dem etwa ein Tisch zwischen denen steht, die um ihn herum sitzen; wie jedes Zwischen verbindet und trennt die Welt diejenigen, denen sie jeweils gemeinsam ist.“  
(Arendt 2002, S. 66)

Die Welt ist relativ stabil und abgeschlossen; *und* sie ist flüchtig und offen. Beide Aspekte von Welt spielen bei Arendt eine Rolle, und das macht den Begriff nicht leicht zu fassen. Das Zusammenleben von Menschen braucht Gebilde, die von Dauer sind, auf die Verlass ist; aber es erstarrt, wenn die Traditionen und Institutionen erstarren. Die Möglichkeit, einander zu begegnen, miteinander zu kommunizieren und zusammen zu handeln, ist also von zwei Seiten bedroht: von der Erstarrung *und* von dem Verlust der miteinander geteilten Welt. Die gemeinsam geteilte Welt zu verlieren, hieße, dass alle sich völlig in ihrer Perspektive verlieren, keine gemeinsamen Bezugspunkte mehr finden und sich nicht mehr aufeinander beziehen können (vgl. Weißpflug 2019, 224 ff.). In den amerikanischen Spielarten der Reformpädagogik, die die Kinder um sich selbst kreisen lasse und nicht mit einer von allen anerkannten ge-

meinsamen sozialen Wirklichkeit in Kontakt bringe, sieht Arendt deshalb Anzeichen dieses Weltverlustes.<sup>3</sup>

Denn Kinder mit der sozialen Wirklichkeit in Kontakt zu bringen, ist für Arendt die vordringliche Aufgabe jeder pädagogischen Institution. Sie vertritt, schreibt Arendt, „gegenüber dem Kinde in gewissem Sinne die Welt, wenn sie sie auch nicht selbst ist.“ (Arendt 1994, S. 270) Aber warum sind es für Arendt pädagogische Institutionen und nicht in erster Linie die Familien, welche die Kinder mit der Welt vertraut machen? Die Welt ist immer plural, sie wird von einer Vielzahl von Menschen bewohnt, sagt Arendt. Die Familie ist es nicht. Auch „das reichste und befriedigendste Familienleben [kann] nur eine Ausdehnung und Vervielfältigung der eigenen Position bieten [...] und der ihr inhärenten Aspekte und Perspektiven.“ (Arendt 2002, S. 72) In der Familie gibt es die Pluralität der Welt nicht. In dieser Hinsicht ist jede Familie (nach Arendt) beengt und borniert. Die Aufgabe zu zeigen, dass die Welt größer ist als die eigene Familie, das eigene Milieu, der eigene Freundeskreis, dass sie plural verfasst ist – diese Aufgabe kommt erst den pädagogischen Einrichtungen zu. Und dies, obwohl die Schule selbst noch keine Welt ist, sondern nur als Transitraum zu ihr hinführt. Wenn die Schule aber keine Welt ist und die Schüler\*innen noch keine Bewohner\*innen der Welt, dann hängt die Aufgabe, sie mit ihr vertraut zu machen, allein an den Erzieher\*innen und Lehrer\*innen. Aus dem Umstand, dass sie die Welt kennen und für sie eintreten, erwächst nach Arendt ihre Autorität. Erzieher\*innen und Lehrer\*innen müssen die Pluralität der Menschen und Perspektiven in Rechnung stellen, aber zugleich darauf insistieren, dass es nur eine uns gemeinsame Welt gibt. Die Bildungsanstalten sind für Arendt vor allem ein Ort der Überlieferung, der Einführung in das, was die Menschen in einer Gesellschaft verbindet. Deshalb ist es vor allen an den Erzieher\*innen und Lehrer\*innen, die Erwachsenen zu repräsentieren und den Kindern zu zeigen: „Dies ist unsere Welt.“ (Arendt 1994, S. 270)

Wenn Arendt aber zugleich davon ausgeht, dass Erziehung „in einer Welt vonstatten geht, die weder durch Autorität strukturiert noch durch Tradition gehalten ist“ (Arendt 1994, 275), wenn also das, was Menschen miteinander verbindet, fragil und stets fraglich ist, dann stellt sich die Frage, wer aus welcher Perspektive darüber entscheidet, was das ist: „unsere Welt“?

---

3 Zu Arendts Kritik der Reformpädagogik siehe Buck (2017), zum Problem des Weltverlustes nicht nur nach Arendt siehe auch Meyer-Drawe (1999).



### 3 Little Rock, Arkansas

Als sich die 15-jährige Elizabeth Eckford am 04. September 1957 auf den Weg zur Central High School in Little Rock, Arkansas macht, weiß sie, dass sie dort nicht erwünscht ist, dass diese Welt nicht die ihre ist. Drei Jahre nach der Entscheidung in *Brown v. Board of Education*, nach der die Segregation an öffentlichen Schulen den im 14. Zusatzartikel der Verfassung vorgegebenen Gleichheitsgrundsatz verletzt, ist die Schule immer noch eine Bastion der Segregation. Und trotzdem ahnt Elizabeth Eckford nicht, dass sie ganz allein einem weißen Mob gegenüberstehen würde, der sie bespuckt und beschimpft. Als sie versucht, die High School zu betreten, versperren ihr Nationalgardisten den Weg, in ihrem Rücken immer noch die schreiende und sie bedrohende Menge. Weil sie nicht weiß, wohin sie gehen soll, bahnt sie sich den Weg zu einer Bushaltestelle, setzt sich auf eine Bank. Ein Reporter der New York Times, Benjamin Fine, stellt sich zu ihr, schützt sie so vor dem Mob. In einem Interview erinnert sich Eckford:

„Ich trug an jenem Tag ein weißes Kleid, ich dachte, es würde ein Tag zum Feiern, ein schöner Tag, die Nationalgarde war da, um mich zu beschützen. Ich drückte meine Schulmappe fest an mich, wie wenn ich mich an etwas Sicherem halten wollte, als hinter mir die Leute zu schreien begannen, mich bedrohten und verfluchten. Ich trug eine Sonnenbrille, doch der Reporter sah, dass ich meine Tränen kaum zurückhalten konnte. Er näherte sich mir: ‚Don’t let them see you cry.‘ Es war ein weißer Reporter, er hieß Benjamin Fine und wurde später an jenem Tag zusammengeschlagen.“ (Eckford und de Gregorio 2008, o.S.)

Eigentlich sollte Elizabeth Eckford in diesem Moment nicht allein sein, sondern zusammen mit acht anderen Schüler\*innen den Weg zur Schule bestreiten. Doch in den Tagen zuvor hatte sich angedeutet, dass die Situation eskalieren könnte. Gouverneur Faubus hatte angekündigt, dass Blut auf den Straßen fließen werde, sollten die Schüler\*innen versuchen, die High School zu betreten (Bates 1986, S. 61). Die Eltern sorgten sich, wie die Bürgerrechtsaktivistin Daisy Bates<sup>4</sup> in ihren Erinnerungen festhält, um ihre Kinder, wurden aber am 03. September vom damaligen Superintendenten Virgil Blossom instruiert, sie nicht zur Schule zu begleiten: „If violence breaks out, the Superintendent told them, ‘it will be easier to protect the children if the adults aren’t there.’“ (ebd., S. 63) Am Abend entscheidet Bates doch, dass es zu gefährlich sei, die Schüler\*innen allein zu schicken und verabredet einen neuen Treffpunkt mit den neun Schüler\*innen und ihren Begleiter\*innen. In der Nacht versucht sie, alle Eltern zu erreichen, im Morgen-

---

4 Daisy Bates war Mitglied der National Association for the Advancement of Colored People (NAACP) und zu dieser Zeit in Little Rock als Präsidentin der NAACP State Conference of Branches aktiv.

grauen sind alle informiert – bis auf die Eckfords, die kein Telefon besitzen. Auf dem Weg zum neuen Treffpunkt hört Bates im Autoradio, dass ein Mädchen vor der Central High School von einem Mob angegriffen wird.

In ihren Memoiren erinnert sich Melba Pattillo Beals, die ebenfalls zu den *Little Rock Nine* gehörte:

„The anger of that huge crowd was directed toward Elizabeth Eckford as she stood alone, in front of Central High, facing the long line of soldiers, with a huge crowd of white people screeching at her back. Barely five feet tall, Elizabeth cradled her books in her arms as she desperately searched for the right place to enter. Soldiers in uniforms and helmets, cradling their rifles, towered over her.“ (Beals 1994, S. 49)

Bemerkenswert ist (insbesondere mit Blick auf Arendts Deutung), wie Melba Beals die Haltung Elizabeths dabei beschreibt. „As she turned towards us, her eyes hidden by dark glasses, we could see how erect and proud she stood despite the fear she must have been feeling.“ (ebd.)

Die Fotos, die an diesem Tag gemacht werden, gehen um die Welt. Die Politikwissenschaftlerin Danielle Allen macht sie über 40 Jahre später zum Ausgangspunkt ihres beeindruckenden demokratietheoretischen Entwurfs *Talking to Strangers. Anxieties of Citizenship since Brown v. Board of Education* (2004) (vgl. zum Folgenden auch Grabau 2020). Für Allen ist es nicht die Entscheidung des Gerichtshofes, welche die amerikanische Gesellschaft dazu zwingt, sich selbst neu zu denken, sondern die Bilder einer jungen Frau, die von einem Mob verfolgt und daran gehindert wird, eine Schule zu betreten. Die Fotos zeigen, welchen Preis eine Gesellschaft für *diese* Demokratie und *diesen* sozialen Frieden zahlt; und sie zeigt, wer diesen Preis zu zahlen gezwungen wird. Die Bilder führen vor Augen, dass die amerikanische Demokratie auf einer fundamentalen Trennung beruhte (und in anderer Form nach wie vor beruht) – der Trennung zwischen denen, die dazu berufen waren, öffentlich zu wirken, und denen, die aus dem öffentlichen Raum ausgeschlossen wurden; zwischen denen, die (im Hellen, in der Öffentlichkeit) handeln konnten, und denen, die die Konsequenzen dieses Handelns (im Dunkeln, im Privaten) ertragen mussten. Die amerikanische Gesellschaft, behauptet Allen, kann das, was von diesem Foto ausgeht, das, was dieses Foto von Elizabeth Eckford enthüllt und das, was es fordert: eine Neuerfindung des demokratischen Lebens, nicht länger von sich weisen. „Her bowed shoulders and quiet presence slipped past the psychic defenses – and into the hearts and minds – of citizens (in the North especially) and fired public opinion in favor of the civil rights struggle.“ (Allen 2004, S. 3)

## 4 (K)ein Ereignis?

Aber das war nicht die Lehre, welche die Fotos<sup>5</sup> für Hannah Arendt bereithielten. In der Antwort auf die Einwürfe, die im Dissent abgedruckt wurden, schrieb sie:

„Der Ausgangspunkt meiner Überlegungen bildete ein Zeitungsfoto, das ein N[...] Mädchen auf dem Nachhauseweg von einer soeben integrierten Schule zeigte; ein weißer Freund ihres Vaters schützte sie vor einer Horde weißer Kinder, die sie verfolgte, und ihr Gesichtsausdruck war ein beredtes Zeugnis für die offenkundige Tatsache, daß sie nicht gerade glücklich war. Dieses Foto erfaßte die gesamte Situation auf engstem Raum, denn es zeigte diejenigen, die unmittelbar von der Anordnung des Bundesgerichts betroffen waren – die Kinder. Meine erste Frage war: Was würdest du tun, wenn du eine N[...] Mutter wärest? Antwort: Ich würde mein Kind unter keinen Umständen Verhältnissen aussetzen, die ihm zumuten, so aufzutreten, als wolle es sich einer Gruppe, in der es nicht erwünscht ist, hineindrängen.“ (Arendt 2000, S. 275)<sup>6</sup>

Arendts Position ist deutlich: Was in Little Rock geschehen ist, hätte nicht geschehen dürfen. Was geschehen ist, ist deshalb geschehen, weil ein Bundesgericht und die Bundespolitik in einen Bereich hineindrängten, in den sie nicht hätten hineindrängen sollen. Weil sie es doch gemacht haben, haben sie die schwarzen Schüler\*innen „zum Drängen gedrängt“ (ebd., S. 275) und so „unfairerweise die Last von den Schultern der Erwachsenen auf die Schultern der Kinder verlagert“ (ebd., S. 276). Schüler\*innen, davon war Arendt überzeugt, sind keine politischen Akteure. Aber was noch schwerer wiegt: Die Frage, wer welche Schule besuchen darf und wer nicht, ist für Arendt kein politischer, sondern ein sozialer Sachverhalt. Wieder setzt sie an, imaginiert sich als schwarze Mutter und lässt diese die folgende Gedanken denken:

„Die eigentliche Frage ist die nach der Gleichheit vor dem Gesetz dieses Landes, und diese Gleichheit wird durch Rassentrennungsgesetze verletzt, das heißt durch Gesetze die die Rassentrennung erzwingen, und nicht durch gesellschaftliche Gepflogenheiten oder durch die Art und Weise der Kindererziehung.“ (ebd., S. 276)

Wichtig ist hier Arendts Unterscheidung zwischen „der Gleichheit vor dem Gesetz“ und den „gesellschaftliche[n] Gepflogenheiten“. Sie entspricht genau der Differenz von politischer und sozialer Sphäre, die sie insbesondere in ihrem phi-

---

5 Zu den Fotos, auf die sich Arendt bezogen haben dürfte, vgl. Baer (2014).

6 Fred Moten (2014) hat diese eigentümliche Variante der ‚Einfühlung‘ scharf kritisiert. Ich greife seine wichtige Kritik weiter unten auf und zitiere Arendt aus diesem Grund in diesem Kapitel so ausführlich. Obwohl es wichtig ist zu zeigen, welcher Sprache und welcher Begriffe sich Arendt dabei bedient, möchte ich vermeiden, das N-Wort und die rassistische Gewalt, die in diesem Begriff steckt, an dieser Stelle zu reproduzieren.

losophischen Hauptwerk *The Human Condition*<sup>7</sup> zum Gegenstand macht. Das Buch, das 1958 in den USA erschien und 1960 auch in Deutschland unter dem Titel *Vita activa oder Vom tätigen Leben* veröffentlicht wurde, operiert mit einem interessanten und zugleich – wie sich gerade in der Auseinandersetzung um Little Rock zeigen sollte – problematischen Verständnis von Politik. Es geht zurück auf die attische Demokratie, die auf einer strikten Trennung von öffentlichem (*polis*) und privatem Raum (*oikos*) basierte. Der öffentliche Raum war derjenige, in dem die Männer Athens als Gleiche und Freie über die gemeinsamen Angelegenheiten berieten, diskutierten, stritten.

„Die Polis unterschied sich von dem Haushaltsbereich dadurch, daß es in ihr nur Gleiche gab, während die Haushaltsordnung auf Ungleichheit geradezu beruhte. Freisein bedeutete ebenso ein Nichtbefehlen, wie es die Freiheit von dem Zwang der Notwendigkeit und den Befehlen eines Herrn beinhaltete. Freisein hieß weder Herrschen noch Beherrschtwerden. [...] Freisein hieß, frei zu sein von der allen Herrschaftsverhältnissen innewohnenden Ungleichheit, sich in einem Raum zu bewegen, in dem es weder Herrschen noch Beherrschtwerden gab.“ (Arendt 2002, S. 42 f.)

In der Polis, im öffentlichen Raum, durfte es keine Herrscher und Beherrschte geben, niemanden der Befehle erteilt, und niemanden, der Befehle entgegennimmt. Eine Frage, die Arendt zeitlebens beschäftigte, war, wie ein solcher öffentlicher Raum, in dem Menschen als Gleiche gemeinsam beratschlagen und handeln, in der Moderne eingerichtet werden und wie eine direkte (Räte-)Demokratie aussehen könnte, und dies ohne die Ausschlüsse zu produzieren, die der attischen Demokratie zu eigen waren. Alle (erwachsenen<sup>8</sup>) Menschen sollten die Möglichkeit haben, an der Politik teilzuhaben. Gleichwohl sollten sie dies nur als wirklich „freie“ Menschen – und das heißt für Arendt: als Menschen, die Politik nicht als Durchsetzung von Gruppeninteressen oder dergleichen begreifen; als Menschen, die wirklich unabhängig sind, also „frei“ von Sorgen um das eigene Überleben.

Diesen Raum galt es nach Ansicht Arendts zu verteidigen – insbesondere durch die strikten Grenzziehungen gegenüber jenem Bereich, der die wohlfeile Unterscheidung von Privatem und Öffentlichem durcheinanderbringt: die Gesellschaft, „jenes sonderbare, irgendwie zwitterhafte Reich zwischen dem Politischen und dem Privaten, in welchem seit dem Beginn der Neuzeit die meisten Menschen den größten Teil ihres Lebens verbringen.“ (Arendt 2000, S. 266) In *Vita Activa* oder auch in ihrem Buch über die *Elemente und Ursprünge totaler*

---

7 Eigentlich wollte Arendt das Buch „Amor mundi“ nennen, Liebe zur Welt (vgl. Young-Buehl 1986, S. 447).

8 „Ihre Faustregel war ‚von achtzehn bis achtzig‘, und nur bei der oberen Grenze ließ sie mit sich handeln.“ (Young-Buehl 1986, S. 438)

*Herrschaft* begegnet man der Gesellschaft vor allem in Form der kapitalistischen Ökonomie, der bürokratischen anonymen Herrschaft oder der Massengesellschaft. Die Gesellschaft zeigt sich dort von ihrer drohenden Seite. Hier, in Little Rock, erscheint sie noch auf eine andere Weise. Das Soziale ist jene Sphäre, die wir betreten, „weil wir unserem Beruf nachgehen wollen oder weil das Vergnügen uns lockt“ (ebd., S. 267). Die Verbindungen, die Menschen dabei suchen, die Vereinigungen, die sie bilden, seien dabei relativ homogen: „In der amerikanischen Gesellschaft schließen sich Menschen nach Beruf, Einkommen oder ethnischer Herkunft zusammen und diskriminieren konkurrierende Gruppierungen“ (ebd., S. 264). Das heißt für Arendt: Niemand hat (im Bereich des Sozialen) einen Anspruch darauf, nicht diskriminiert zu werden.

In Little Rock stand für Arendt also nicht ein politisches Problem auf dem Spiel. Mehr noch: Indem die Bürgerrechtsbewegung ihren Fokus auf die Überwindung der Segregation lege, dränge sie die wirklich politischen Fragen in den Hintergrund (vgl. ebd., S. 276). Bemerkenswert ist vor allem, wie Arendt in der „Antwort an meine Kritiker“ diesen aus ihrer Sicht problematischen Fokus auf das Soziale kritisiert. Denn sie beansprucht eben, nicht als weiße New Yorker Intellektuelle zu sprechen, sondern als schwarze Mutter aus dem Süden. Und diese schwarze Mutter aus dem Süden erkennt nun, indem Arendt das Wort an ihrer Stelle ergreift und für sie denkt, ihr Missverständnis; sie erkennt, dass sie den Wunsch nach sozialem Aufstieg verwechselt hat mit den legitimen politischen Anliegen; sie erkennt schließlich, dass sie selbst (Arendt lässt an dieser Stelle offen durch wen, zielt aber wohl auf die Bürgerrechtsbewegung) instrumentalisiert wurde:

„Anstatt daß ich zu einem klar begrenzten Kampf für meine unbestreitbaren Rechte aufgerufen würde – mein Wahlrecht und dessen geschützte Ausübung, das Recht zu heiraten, wen ich will, und in meiner Ehe geschützt zu sein (was natürlich nicht für Versuche gilt, irgend jemandes Schwager zu werden), oder das Recht auf Chancengleichheit –, stünde ich mit dem Gefühl da, man habe mich in eine soziale Aufstiegsangelegenheit verwickelt.“ (ebd., S. 276)

Indem sich die schwarze Mutter für diese „soziale Aufstiegsangelegenheit“ instrumentalisieren ließ, habe sie nicht nur ihr Kind instrumentalisiert, indem es dieses dem grellen Licht der Öffentlichkeit auslieferte, sondern sei auch der „wirklichen Frage“ (ebd., 276) ausgewichen, nämlich der Gleichheit vor dem Gesetz.

Die Vorgänge in Little Rock, das ist Arendts entscheidender Punkt, stellen kein politisches Ereignis dar, sondern den Versuch einer deprivilegierten Gruppe, gesellschaftlich aufzusteigen. Deshalb zwingen diese Vorgänge nicht dazu, die Welt, die wir bewohnen, in Frage zu stellen und nach neuen Antworten zu suchen. Im politischen Sinne hat sich nichts ereignet.

## 5 Grenzen der Perspektive

Hannah Arendts „Reflections on Little Rock“ haben nicht nur massive Kritik hervorgerufen, sondern auch in der Arendt-Forschung dazu geführt, nach den Schwächen, Widersprüchen und Grenzen ihres Denkens zu fragen. Zwei immer wieder genannte und diskutierte Problemfelder sollen im Folgenden aufgegriffen werden: Das erste betrifft die Frage, wie tragfähig Unterscheidung zwischen dem Sozialen und dem Politischen ist. Ein zweites Problemfeld stellt die Rolle der Einbildungskraft und der Figur der „erweiterten Denkungsart“ im politischen Urteilen und Handeln dar.

Auf die Grenze der Unterscheidung zwischen politischer und sozialer Sphäre haben insbesondere Seyla Benhabib (2006) und im Anschluss an diese Grit Straßenberger (2015) hingewiesen. Little Rock und mithin die Schule werden zu einem Testfall, der zeigt, dass das Soziale nicht so einfach vom Politischen zu scheiden ist. Benhabib verweist dabei auf eine seltsame Unterscheidung Arendts: In ihrer Verteidigung des freien Zusammenschlusses von Menschen im sozialen Raum, der zwangsläufig diskriminierende Effekte zeitigt, unterscheidet Arendt Ferienorte (und andere „Stätten der Geselligkeit“, Arendt 2000, S. 268) auf der einen und Dienstleistungsbetriebe (Züge, Bahnhöfe, aber auch Hotels und Lokale in „Geschäftsvierteln“) auf der anderen Seite. Letztere lägen zwar auch nicht im politischen Bereich, doch gehörten „solche Dienstleistungen doch eindeutig zur Sphäre der Öffentlichkeit, in der alle Menschen gleich sind“ (ebd., S. 269). Diskriminierung verbietet sich hier. Anders die Ferienorte: Hier besitze „das Recht auf freie Vereinigung und damit auf Diskriminierung größere Gültigkeit als das Gleichheitsprinzip“ (ebd., S. 268). Warum aber sollten, fragt Benhabib, Schulen nun eher den Status von Ferienorten oder Clubs haben als den von Bussen oder Kinos? Gerade dann, wenn Arendt doch argumentiere, dass pädagogische Institutionen eine Brücke zur Welt darstellen, also auf das Handeln im öffentlichen Raum vorbereiten und sich somit in ihnen die private, die soziale und die politische Sphäre überlagern. „Es ist eine Sache“, schreibt Benhabib (2006, S. 241), „wen ich zum Abendessen einlade oder mit wem ich meine Ferien verbringe, eine andere Sache aber, in den wichtigsten Institutionen einer Gesellschaft wie den Schulen, eine Trennung nach rassistischen, ethnischen oder religiösen Kriterien durchzuführen.“ Insofern erschließe sich nicht, so Straßenberger (2015, S. 134), warum „gerade der Bereich, in dem private, gesellschaftliche und politische Interessen aufeinandertreffen, der öffentlichen Diskussion und politischen Entscheidungen entzogen sein sollen“.

Es gibt für Benhabib aber noch eine zweite, für Arendts Konzeption des Politischen nicht minder wichtige Komponente, deren Grenzen in Arendts Little Rock-Einwürfen deutlich würden. Politisches Denken setze voraus, so Hannah Arendt in einem Aufsatz über „Wahrheit und Politik“, dass das Denken der anderen immer gegenwärtig sei: „Eine Meinung bilde ich mir, indem ich eine be-

stimmte Sache von verschiedenen Gesichtspunkten aus betrachte, indem ich mir die Standpunkte der Abwesenden vergegenwärtige und sie so mit repräsentiere.“ (Arendt 1987, S. 61) Die Bezeichnung für dieses Vermögen ist „Einbildungskraft“. Sie soll es ermöglichen, sich denkend an verschiedene Standorte zu begeben und so die eigene Meinung in Anbetracht anderer Positionen zu bilden. Dabei ist es wichtig, möglichst viele andere Standorte einzubeziehen, denn

„je besser ich mir vorstellen kann, was ich denken und fühlen würde, wenn ich an der Stelle derer wäre, die dort stehen, desto besser ausgebildet ist dieses Vermögen der Einsicht [...] und desto qualifizierter wird schließlich das Ergebnis meiner Überlegungen, meine Meinung sein“ (ebd., S. 62).

Dabei sei es aber entscheidend – und hier bezieht sich Arendt auf Kants Figur der „erweiterten Denkungsart“, die sie aus ihrem ästhetischen Kontext löst –, desinteressiert zu urteilen, sich also „aus der Verstrickung in Privat- und Gruppeninteressen“ (ebd., S. 62) zu befreien. Genau hier, so argumentiert Benhabib (2006, S. 246), scheiterte Arendt: „Anstatt jedoch den Standpunkt der anderen Beteiligten wirklich einzunehmen, projizierte sie ihre eigene Geschichte und Identität auf die von anderen.“ Arendt sieht Eckford als Opfer nicht in erster Linie des weißen Mobs, der sie mit dem Tode bedroht, sondern der sozialen Aufstiegsambitionen der eigenen Eltern, die Elizabeth dem gleißenden Licht der Öffentlichkeit ausliefern. Sie sieht auch nicht, was Melba Beals in der Haltung ihrer Mitstreiterin sieht: Elizabeths Stolz und den Willen, sich aller Angst zum Trotz nicht zu beugen. Arendt vermeint, an der Stelle anderer denken zu können, sie vermeint zu verstehen, was Elizabeth Eckford und ihre Mitstreiter\*innen antreibt – aber sie kann sich doch nicht von ihrer eigenen Biografie und ihrer eigenen sozialen Position lösen.

## 6 Arendts olympische Autorität

Genau an die Illusion Arendts, sich einfühlen und den Standpunkt anderer einnehmen zu können, schließt eine andere, fundamentalere Kritik an, die sich an Arendts Text entzündet. Auf den Punkt gebracht hat sie ausgerechnet Ralph Ellison, der seinerseits der Bürgerrechtsbewegung zumindest distanziert gegenüberstand. Hintergrund ist eine 1963/64 spielende Auseinandersetzung nicht direkt mit Hannah Arendt, sondern mit dem Dissent-Herausgeber Irving Howe, der in seinem Artikel „Black Boys and Native Sons“ die Tradition des afro-amerikanischen *protest novels* verteidigte und insbesondere James Baldwin und Ralph Ellison für ihre in seinen Augen unpolitische Haltung kritisierte. Ein Autor, der einer unterdrückten Gruppe angehört, könne diesem Erbe nicht entkommen (vgl. Howe 1963, S. 368), so Howe. Die Versuche der jüngeren Autor\*innen,

sich diesem Erbe zu entziehen, seien zum Scheitern verurteilt und beruhten auf falschen Annahmen über die Möglichkeit, sich über die Gewalt der Verhältnisse zu erheben. Ellison antwortete: Der Fehler Howes liege darin, dass er schwarze Autoren lediglich als Produkte der allgemeinen Umstände betrachten könne. Er sei nicht in der Lage, sie gleichzeitig auch als handlungsmächtige Individuen wahrzunehmen, welche es nicht nötig haben, von anderen befreit zu werden. In diesem Zusammenhang (man darf das wohl als einen bewussten Nadelstich verstehen) spielt Ellison auch auf Hannah Arendt an. Howes Text „[is] written with something of the Olympian authority that characterized Hannah Arendt’s ‘Reflections on Little Rock’ in the Winter 1959 *Dissent* (a dark foreshadowing of the Eichmann blowup)“ (Ellison 2003, S. 156).<sup>9</sup> Die „olympische Autorität“ Howes und Arendts, von der Ellison hier spricht, meint die Illusion eines alles überschauenden Blicks, welcher der eigenen Verstrickung in die rassistische Ordnung nicht gewahr wird, der nicht bemerkt, dass der Olymp, von dem er urteilt, kategorisiert und zuschreibt, ein weißer Olymp ist.

An diesem Punkt setzt auch Kathryn Gines in ihrer 2014 erschienenen Monographie „Hannah Arendt and the Negro Question“ an. In den Vorbemerkungen zu ihrem Artikel versuche sich Arendt als Außenseiterin zu inszenieren, die mit der nötigen Distanz die amerikanischen Verhältnisse sezieren könne. Aber gerade dies sei eine fatale Illusion, denn Arendt sei, dem Anspruch der „erweiterten Denkungsart“ zum Trotz, dem Blick der Unterdrückten und mithin der rassistischen Ordnung verhaftet geblieben: „Arendt has not made herself the representative of everybody. She has made herself a representative of white Americans, affirming a negative image of Blackness that persists in the white imagination, an image that is at the foundation of the white problem.“ (Gines 2014, S. 129) Und:

„While Arendt imagines that she has many standpoints present in her mind and that she thinks in the place of absent others, instead she represents the views only of those allowed in the public realm while misrepresenting (or not making present at all) the views of those confined to the private or social realms.“ (ebd., S. 124)

Gerade jene Stimmen, die in der Öffentlichkeit unsichtbar bleiben, konnte sie nicht vernehmen – um ihnen zugleich die Fähigkeit abzusprechen, ihre eigene Lage zu beurteilen. In den Vorbemerkungen zu ihrem Little Rock-Artikel hatte Arendt geschrieben, „daß die öffentliche Meinung der Schwarzen und die Politik

---

9 In einem Interview präzisiert Ellison diesen Vorwurf gegenüber Hannah Arendt, auf den Arendt auch antwortet und zugibt, die Komplexität der Situation nicht verstanden zu haben. Arendt hielt den Brief unter Verschluss und gestand in der Öffentlichkeit nie ein, dass sie sich geirrt hatte (vgl. hierzu etwa Steele 2002).



der NAACP fast ausschließlich die Diskriminierung auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt und im Bildungswesen im Auge haben.“ Und sie fügte hinzu:

„Das ist verständlich; unterdrückte Minderheiten waren nie gerade die besten Sachkenner, wenn es um Prioritäten in solchen Fragen ging, und es gibt viele Fälle, in denen sie es vorzogen, eher für soziale Chancengleichheit als für fundamentale menschliche oder politische Rechte zu kämpfen.“ (Arendt 2000, S. 259)

Weil sie den Marginalisierten abspricht, wirklich denken und ihre Situation adäquat erfassen zu können, sieht sie sich gezwungen, anstelle der schwarzen Mutter zu denken, und in dieser Anmaßung liegt, wie Fred Moten (2014, S. 261) zeigt, das ganze Problem: „Für Arendt ist Eckfords Erniedrigung spürbar, fühlbar, sichtbar; und wenn sie sich selbst als schwarze Mutter imaginiert, verbleibt dieser Gemeinsinn ganz bei ihr.“ Weil laut Arendt das Begehren nach sozialem Aufstieg der ‚wirklichen‘ schwarzen Mutter den Blick verstelle, könne diese das Leid ihrer Tochter nicht wahrnehmen. Deshalb sieht sich Arendt in der Pflicht, mit ihrem vermeintlich ungetrübten Blick einzuschreiten und anstelle der schwarzen Mutter zu spüren, zu fühlen und zu sehen.

Was Arendt zu sehen meint, so Moten, ist der gequälte Blick eines Kindes, das von den eigenen Eltern instrumentalisiert wird. Was sie in Elizabeths Augen zu erkennen glaubt, ist der Wunsch nach elterlichem Schutz und nach Geborgenheit. Was Arendt aber nicht sehen könne, ist Elizabeths Wille, sich nicht zu beugen, ihre Sehnsucht nach Veränderung, ihr Stolz, mit dem sie der Angst trotze. Eckford, schreibt Moten, blickt in eine ganz andere Welt, in eine Welt, in der Segregation und rassistische Gewalt überwunden sind, eine Welt, die auch sie ihr Zuhause nennen kann. Elizabeth richte „ihre Augen und Gedanken für jene, die entschlossen sind zu sehen, scheinbar auf etwas anderes. Anderswo gehört zu ihrer Zeit, ihrem Ort, liegt aber jenseits, in ihren Augen, wie sie schreitet, streitet, in einer anderen Welt“ (ebd., S. 259). Indem Arendt diese ‚andere Welt‘ nicht nur nicht sieht, sondern auch darüber bestimmt, was Elizabeth Eckford sehen kann und was nicht, gibt sie sich selbst die Autorität darüber zu bestimmen, was ‚unsere Welt‘ ist.

## 7 (Re-)Visionen

Danielle Allen (2004) insistiert in *Talking to Strangers* darauf, dass sich die Welt in dem Moment, in dem Elizabeth Eckford dem Mob gegenübertritt, verdoppelt: in eine Welt, in der Elizabeth Schülerin der Little Rock Central High School sein soll, und in eine Welt, in der sie das nicht ist und nicht sein darf. Die Lehre, die Little Rock bereithält, lautet deshalb für Allen: Demokratie ist, wenn von der Welt als einer Ansammlung von Menschen ausgegangen wird, die sich und ei-

ander fremd sind, notorisch konflikthaft. Wer in ihr lebt, darf sich nicht den Illusionen von Einheit und Einvernehmen hingeben, sondern muss mit unaufhebbaren Differenzen und Dissens rechnen. Dabei wird für Allen gerade die Frage, was im öffentlichen Raum erscheinen kann und was ins Private verbannt wird, zu einer eminent politischen. Was bedeutet das für Arendts Überlegungen zur Funktion und Autorität des Lehrers?

Die Aufgabe der Pädagogik, das war Arendts entscheidender Punkt, ist die schrittweise Annäherung der neuen Generation an eine miteinander geteilte Welt.<sup>10</sup> Sie soll in den Schüler\*innen ein Bewusstsein dafür hervorrufen, dass wir aus unterschiedlichen Blickwinkeln das Gleiche betrachten. Denn nur diejenigen, die mit der Welt vertraut sind, können zusammen handeln – und sie gegebenenfalls auch verändern. Gerade um diese Möglichkeit der Veränderung zu bewahren, müsse die Erziehung konservativ sein. Konservativ sein, heißt in diesem Fall, Kindern nicht ihre je eigene ‚Welt‘ zuzubilligen, sondern sie auf eine soziale Wirklichkeit zu verweisen, die ist, wie sie ist, und die für alle die gleiche Wirklichkeit ist, auch wenn alle sie ein wenig anders wahrnehmen. Darauf zu insistieren und die Welt zu vertreten, ist die Aufgabe der Lehrer\*innen und Quelle ihrer Autorität. Sie soll dadurch gesichert werden, dass die Erziehung rigoros aus dem politischen Raum ausgeschlossen wird, also nicht von politischen Fragen infiziert wird.

Aber gerade Arendts Kommentare zu Little Rock machen die Fallstricke dieser Autorität erfahrbar: „Die von ihr [Arendt] im Laufe vieler Jahre in ihren politischen Schriften entwickelten Konzepte versagen angesichts der Lebenswelten von Dorothy Counts und Elizabeth Eckford.“ (Baer 2014, S. 215) Arendt ist sich der Welt zu sicher. Sie nimmt an, dass es eine gemeinsame Welt gibt, „that is in good enough shape to articulate and draw together her own position and that of a black mother.“ (Steele 2002, S. 187) Sie bemerkt nicht, wer in dieser Welt unsichtbar bleibt, welche Erfahrungen kein Gehör finden. Sie bemerkt nicht, wie die Welt sich spaltet, wie sich zwei Formen, Zusammenleben und Demokratie zu denken, einander unversöhnlich gegenüberstehen. Sie antwortet auf das Ereignis ‚mit schon Geurteiltem, also mit Vor-Urteilen‘. Auf diese Weise schirmt sie sich, schirmt sie ihr politisches Denken, die epistemologischen Bedingungen der Urteilskraft und vor allem ihre Unterscheidung von politischer und sozialer Sphäre ab gegen die von Elizabeth Eckford und den *Little Rock Nine* neu geschaffene Wirklichkeit, die diese Unterscheidung brüchig werden lässt.

Wenn für Arendt die Qualifikation der Lehrer\*innen in der Kenntnis der Welt besteht, dann zeigt ihr Little Rock-Text unfreiwillig, dass diese Qualifikation auch darin bestehen muss, sich der Grenzen der eigenen Weltkenntnis bewusst zu sein und mit der Unzulänglichkeit und Situiertheit der eigenen Einbildungskraft zu rechnen. Der Versuch Arendts, eine legitime pädagogische Auto-

---

10 Vgl. hierzu insbesondere Carsten Büniger (2017) und Roland Reichenbach (2016).

rität dadurch zu erschaffen, dass der Bereich der Erziehung rigoros von dem Bereich der Politik getrennt wird, perpetuiert die Reproduktion von Ungleichheiten, von Ein- und Ausschlüssen entlang der *color line* (Du Bois 2016, S. 5). Die ‚olympische Autorität‘ ist eine gefährliche Illusion, weil sie annimmt, es gäbe eine Position, von der aus eine gemeinsame Welt behauptet werden könnte, eine Position, die nicht in die rassistische Ordnung verstrickt wäre. Wenn für Arendt die Autorität der Lehrerin darin besteht, für diese Welt Verantwortung zu übernehmen, dann muss dies vor allem heißen, nicht den Illusionen dieser ‚olympischen Autorität‘ zu erliegen, sondern in dem Bewusstsein der Partialität der eigenen Perspektive den Dissens darüber, was ‚unsere Welt‘ ist und wie sie gestaltet werden sollte, offenzuhalten.<sup>11</sup>

## Literatur

- Allen, Danielle (2004): *Talking to Strangers. Anxieties of Citizenship since Brown v. Board of Education*. Chicago und London: The University of Chicago Press.
- Arendt, Hannah (1959): *Reflections on Little Rock*. In: *Dissent* 6, H. 1, S. 45-56.
- Arendt, Hannah (1986): *Elemente und Ursprünge moderner Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, totale Herrschaft*. München und Zürich: Piper.
- Arendt, Hannah (1987): *Wahrheit und Politik*. In: *Dies.: Wahrheit und Lüge in der Politik. Zwei Essays*. München und Zürich: Piper, S. 44-92.
- Arendt, Hannah (1994): *Die Krise in der Erziehung*. In: *Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politische Denken I*. München, Berlin und Zürich: Piper, S. 255-276.
- Arendt, Hannah (2000): *Little Rock*. In: *Dies.: In der Gegenwart. Übungen im politischen Denken II*. München und Zürich: Piper, S. 258-279.
- Arendt, Hannah (2002): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München und Zürich: Piper.
- Baer, Ulrich (2014): *Die Zukunft in einem Bild aus der Vergangenheit erblicken: Hannah Arendt, Garry Winogrand und das Fotografieren der Welt*. In: Baer, Ulrich/Eshel, Amir (Hrsg.): *Hannah Arendt zwischen den Disziplinen*. Göttingen: Wallstein, S. 211-252.
- Bates, Daisy (1986): *The Long Shadow of Little Rock*. Fayetteville: The University of Arkansas Press.
- Beals, Melba Pattillo (1994): *Warriors don't cry. A Searing Memoir of the Battle to Integrate Little Rock's Central High*. New York u. a.: Washington Square Press.
- Benhabib, Seyla (2006): *Hannah Arendt. Die melancholische Denkerin der Moderne*. Erweiterte Ausgabe. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Buck, Marc Fabian (2017): *Gamification von Unterricht als Destruktion von Schule und Lehrberuf*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93, H. 2, S. 268-282.
- Bürger, Carsten (2017): *Bildungstheorie in ‚postfaktischen Zeiten‘? Perspektiven im Widerstreit von Wahrheit und Politik*. In: Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hrsg.): *Zwischenwelten der Pädagogik*. Paderborn: Schöningh, S. 33-48.
- Du Bois, W.E.B. (2005): *The Illustrated Souls of Black Folk*. Edited and Annotated by Eugene F. Provenzo Jr. with a Foreword by Manning Marable. London und New York: Routledge.
- Eckford, Elizabeth/de Gregorio, Walter (2008): *„Mit 15 war Diskriminierung für mich Normalität“*. Interview mit Elisabeth Eckford.“ [www.bpb.de/internationales/amerika/usa/145009/interview-mit-elisabeth-eckford](http://www.bpb.de/internationales/amerika/usa/145009/interview-mit-elisabeth-eckford) (Abfrage: 29.09.2020).
- Ellison, Ralph (2003): *The World and the Jug*. In: *Ders.: The Collected Essays of Ralph Ellison*. Edited and with an Introduction by John F. Callahan. New York: Modern Library, S. 155-188.
- Gines, Kathryn T. (2014): *Hannah Arendt and the Negro Question*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

---

11 Linnéa Hoffmann, Käte Meyer-Drawe und den Herausgeber\*innen danke ich für zahlreiche Hinweise und Korrekturen.

- Grabau, Christian (2020): Begegnungen zwischen Fremden. Demokratie, Pädagogik und digitale Öffentlichkeiten. In: Binder, Ulrich/Drerup, Johannes (Hrsg.): Demokratieerziehung und die Bildung digitaler Öffentlichkeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 71-89.
- Howe, Irving (1963): Black Boys and Native Sons. In: Dissent 9, H. 3, S. 353-368.
- Jaeggi, Rahel (2011): Welt/Weltentfremdung. In: Heuer, Wolfgang/Heiter, Bernd/Rosenmüller, Stefanie (Hrsg.): Arendt-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart und Weimar: Metzler, S. 333-335.
- Meyer-Drawe, Käte (1999): Kritik der grassierenden Weltnechtung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 75, H. 4, S. 428-439.
- Moten, Fred (2014): Die äußere Welt (wenn ein Fremder erscheint). In: Baer, Ulrich/Eshel, Amir (Hrsg.): Hannah Arendt zwischen den Disziplinen. Göttingen: Wallstein, S. 253-269.
- Reichenbach, Roland (2016): Mit Arendt falsch liegen: Die Arenen des Politischen und ihre pädagogische Bedeutung. In: Casale, Rita/Koller, Hans-Christoph/Ricken, Norbert (Hrsg.): Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn: Schöningh, S. 41-59.
- Schutz, Aaron/Sandy, Marie G. (2015): Friendship and the Public Stage: Revisiting Hannah Arendt's Resistance to „Political Education“. In: Educational Theory 65, H. 1, S. 21-38.
- Steele, Meili (2002): Arendt versus Ellison on Little Rock: The Role of Language in Political Judgement. In: Constellations 9, H. 2, S. 184-206.
- Straßenberger, Grit (2015): Hannah Arendt zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Weißpflug, Maike (2019): Hannah Arendt. Die Kunst, politisch zu denken. Berlin: Matthes & Seitz.
- Young-Bruehl, Elisabeth (1986): Hannah Arendt. Leben, Werk und Zeit. Frankfurt a. M.: Fischer.

# *Sichtbar machen, was gewöhnlich unsichtbar ist*

Konturen einer politischen Lehrer\*innenbildung  
in der Migrationsgesellschaft

Matthias Rangger

## 1 Hinführung

*Nie wieder Auschwitz! Nie wieder Barbarei!* Das müsse, so Theodor W. Adorno in seinem 1966 erstmals im Radio veröffentlichten Text *Erziehung nach Auschwitz* (Adorno 2012), der allererste und höchste Anspruch an jede Erziehung sein (ebd., S. 88). Diese Forderung geht für ihn „so sehr jeder anderen voran, dass ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen“ (ebd.). Die Forderung „zu begründen hätte etwas Ungeheuerliches angesichts des Ungeheuerlichen, das sich zutrug“ (ebd.). Doch Adorno zweifelt bereits 1966:

„Daß man aber die Forderung, und was sie an Fragen aufwirft, so wenig sich bewußt macht, zeugt, daß das Ungeheuerliche nicht in die Menschen eingedrungen ist, Symptom dessen, daß die Möglichkeit der Wiederholung, was den Bewußtseins- und Unbewußtseinsstand der Menschen anlangt, fortbesteht.“ (ebd.)

Stand „*Nie wieder*“ – zumindest als „idealistische Phrase“ (ebd., S. 89) – im bundesdeutschen Kontext bis vor kurzem noch allein „für die Abgrenzung von allem, was mit dem Nationalsozialismus in Verbindung steht“ (Messerschmidt 2019, S. 1), wird dieser negativ selbstkonstitutiven Formel in den vergangenen Jahren vermehrt

„ein neuer Gegenstand zugeordnet [...], der dessen Bedeutung komplett umkehrt. [...] ‚Nie wieder‘ soll passieren, was 2015 passierte, nie wieder offene Grenzen, nie wieder Kontrollverlust, nie wieder Flüchtlinge und Asylsuchende, nie wieder so viele Fremde im Land.“ (ebd.)

Begleitet wird diese, nicht minder von Rassismen vermittelte (siehe unten), rhetorische Verschiebung von einer Reihe migrations- und integrationspolitischer Verschärfungen (vgl. Hauer 2016) sowie einem Anstieg rechtsextremer und explizit rassistischer Gewalt (vgl. Schulz/Schwertel 2020, S. 8).

Ist es da nicht der allererste und höchste Anspruch an Erziehung und Bil-

dung, ihre Stimmen zu erheben und aktiv zu werden? Aus der Perspektive einer auf der „empirischen Wende“ (vgl. Buchhaas-Birkholz 2009, S. 28) hin zur sogenannten „empirischen Bildungsforschung“ (vgl. bspw. Reinders et al. 2015) basierenden und die Vermittlung und Aneignung gesellschafts- und wirtschaftsfunktionaler Kompetenzen ausgelegten Lehrer\*innenbildung erscheint Adornos Anspruch an Erziehung und Bildung wohl als ungeheuer ideologische Verblendung. Bildung habe sich in „funktionalistische[r] Orientierung“ (Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 19)<sup>1</sup> an den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen, kurzum den empirischen Notwendigkeiten und nicht an hehren und ideologisch verzerrten, normativen Gesellschaftsprojekten auszurichten<sup>2</sup>.

Eine Orientierung am empirisch Notwendigen bei gleichzeitiger Ausblendung der eigenen ideologischen Positioniertheit stellt aus der Perspektive einer politischen Sozialtheorie (wie etwa der Hegemonietheorie; siehe unten) sowie der klassischen Bildungstheorie selbst eine ideologische Verzerrung (vgl. etwa Schäfer 2012) und eine Überhöhung der eigenen Autonomie in der Verkennung der eigenen Begrenztheit (vgl. Krenz-Dewe/Mecheril 2014) dar. Wurde Bildung klassisch etwa

„als Gegenkonzept gegen Vergesellschaftung postuliert: gegen die Orientierung auf eine gesellschaftliche Brauchbarkeit, gegen die Verpflichtung auf vorgegebene Lerninhalte, vorgesehene Lernwege – ja sogar gegen die Verpflichtung auf eine zu jener Zeit in hohem Ansehen stehende Vernunft“ (Schäfer 2011, S. 9),

kann eine Bildung, die sich funktional am empirisch Notwendigen – aus Sicht der gegenwärtig vorherrschenden (neoliberalen) Wirtschaftsordnung<sup>3</sup> – orientiert, nur als neoliberaler Ausverkauf des traditionellen Bildungsversprechens verstanden werden (vgl. bspw. Höhne 2015; Münch 2009; Pongratz 2017; Radtke 2015). Im Gegensatz dazu verzahnen sich im traditionellen

- 
- 1 Dies stellt eine textdramaturgische Zuspitzung oder Verfremdung der Position von Baumert, Stanat und Demmrich (2001) dar, die entgegen meiner Rezeption hier explizit ausweisen, dass sie lediglich von Basiskompetenzen und nicht von Bildung sprechen (vgl. ebd., S. 21). Dass sich die *Bildungsempirie* aber vornehmlich mit „Basiskompetenzen“ beschäftigt und diese als universelle Grundlagen „für die Teilhabe an Kommunikation und damit auch für Lernfähigkeit“ (ebd.) in einem weltweiten Rahmen sieht (bei der Auswahl auch mit Humboldt argumentiert), reicht mir, um diese unterstellte Gleichsetzung von Basiskompetenzen und „Bildung“ mit gutem Gewissen hier wider deren Willen zu behaupten.
  - 2 Siehe etwa den Literacy-Begriff bei PISA (vgl. OECD 2019, S. 11), der gegenwärtig für die zu erwerbenden Basiskompetenzen von Schüler/innen den schulischen Bildungsbegriff verkörpert und sich explizit an Anforderungen der Wirtschaft zu bewähren habe (s. Fußnote 3 und Krenz-Dewe/Rangger 2021).
  - 3 So richtet sich PISA’s „Assessment and Analytical Framework“ (OECD 2019) nach der Tatsache („the fact“) aus, „that modern economies reward individuals not for what they know, but for what they can do with what they know“ (ebd., S. 11).

„Versprechen der Bildung [...] einerseits eine kritische Perspektive auf den gegenwärtigen Zustand der Individuen wie der sozialen Verhältnisse sowie andererseits die Hoffnung auf die Möglichkeit einer Wendung zum Besseren, die von den Individuen auf die sozialen Verhältnisse ausstrahlt“ (Schäfer 2011, S. 21).

„Bildung“ wird als ein Phänomen sozialer Immanenz gedacht und geht zugleich mit dem Bemühen einher, diese soziale Immanenz zu überwinden (vgl. Bünger 2013a, S. 16 f.). Entgegen einer vermeintlich nicht-ideologischen und unpolitischen Bildungsempirie verweist diese spannungsvolle Doppeldeutigkeit – der sozialen Immanenz und der Anspruch diese überwinden zu können – auf den grundlegenden politischen Charakter von Bildung.

Im vorliegenden Beitrag wird es allerdings nicht explizit um den Bildungsbegriff respektive eine grundlegende politische Dimension von Bildung gehen (vgl. hierzu etwa Bünger 2013a; 2013b). Ich möchte hier also nicht Bildung als eine spezifische (rassismuskritische) Subjektivierungsweise in Bezug auf das neue *Nie wieder* zum Thema machen, sondern vielmehr den Konturen einer politischen Lehrer\*innen(aus)bildung in der Migrationsgesellschaft aus einer hegemonietheoretischen Perspektive nachgehen. Ich folge dabei dem Interesse, zum einen eine hegemonietheoretische Perspektive auf die migrationsgesellschaftlichen Verhältnisse der Gegenwart als auch auf die Schule und die Lehrer\*innen zu wenden, um daraus die allgemeinen Bedingungen für eine ‚angemessene‘ Lehrer\*innenbildung in der Migrationsgesellschaft in ihren Konturen abzuleiten. Eine solche Lehrer\*innenbildung ist politisch, (a) weil sie den politischen Charakter des Sozialen anerkennt und (b) weil sie darauf aufbauend einer Programmatik der Politisierung und (Rassismus-)Kritik der gesellschaftlichen Verhältnisse folgt.

Um diesem Interesse nachzugehen, gehe ich in drei Schritten vor. In einem ersten konturiere ich eine hegemonietheoretische Perspektive auf Migrationsgesellschaftlichkeit. Diese fokussiere ich aus Gründen der Einfachheit und der Passung auf die Bedeutung des Ideologiebegriffs in der Hegemonietheorie. Auch wenn der Ideologiebegriff tendenziell vom Diskursbegriff verdrängt wurde, ermöglicht er doch eine angemessene Thematisierung der politischen Dimension des Sozialen sowie insbesondere des Lehrer\*innenberufs und der Lehrer\*innenbildung als Orte der Bedeutungsproduktion (vgl. Shure 2021). In einem zweiten Schritt befaße ich mich aus diesem Grund mit der Schule als ideologischen (Staats-)Apparat und den Lehrer\*innen als ihre ‚ideologischen Vermittler\*innen‘, um daraus in einem letzten Schritt die Konturen einer politischen Lehrer\*innenbildung in der Migrationsgesellschaft abzuleiten.<sup>4</sup>

---

4 Bevor ich mich diesem Interesse widme, darf allerdings nicht unerwähnt bleiben, dass ich den impliziten Anruf, den ich dem Titel dieses Sammelbandes entnommen habe – und der vermutlich auch nur die Projektion meines eigenen Begehrens verkörpert –, gerne gefolgt

## 2 Migrationsgesellschaft, Hegemonie, Rassismus

Wirft man bloß einen kurzen und zugegebenermaßen etwas willkürlichen Blick auf das migrationsgesellschaftliche Geschehen der Bundesrepublik der vergangenen Jahre, wird nicht nur der Eindruck erweckt, „dass Deutschland ‚ein Land mit Migrationshintergrund‘ ist, das Identitätsschwierigkeiten, Schwierigkeiten also mit sich selbst hat“ (Mecheril 2010a, S. 12). Vielmehr stellt sich in einer gewissermaßen alltagspsychologischen Einstellung schnell auch ein Gefühl einer gewissermaßen bipolaren Störung ein: Geht „der lange Sommer der Migration“ (Hess et al. 2017) unter den diskursiven Frames der *Willkommenskultur* oder *refugees welcome* mit der Hoffnung auf eine neue Kultur der Solidarität einher (vgl. Braun 2017; Hamann/Karakayalı 2016; Kollender/Grote 2015; Sprung/Kukovetz 2018), entzaubert sich dieser rasch als „kurze[r] Sommer der Barmherzigkeit“ (Mecheril 2020, S. 105). Das neue *Nie wieder* (s. o.), das mit einer weiteren Verschärfung der Migrationspolitik und einer erheblichen Zunahme explizit rassistischer Praxen einhergeht, wird schnell zum vorherrschenden migrationsgesellschaftlichen Konsens (vgl. Decker/Brähler 2018; Zick/Küpper/Berghan 2019). Galt mit Bezug auf die Thematisierung von Rassismus bislang eher, dass nicht sein kann, was nicht sein darf (obwohl es mit ‚Chemnitz‘, dem NSU, Halle, dem NSU 2.0 etc. genügend ‚hiesige‘ Beispiele in der jüngeren Vergangenheit gab), ‚betreibt‘ seit dem kurzen Aufkommen der *Black-Lives-Matter*-Bewegung gefühlt die gesamte Bundesrepublik Rassismusforschung (vgl. hierzu etwa den Kommentar von Steyerl/Terkessidis 2021).

Bipolar identitätsgestört kann – weiterhin in einer alltagspsychologischen Einstellung – nur etwas sein, dem eine eigentliche und feste Identität zugeschrieben wird. Mit Bezug auf „Gesellschaft“ ist es ausgerechnet eine dermaßen sozialontologische Annahme einer wesenhaften Zentriertheit, die durch Migrationsphänomene radikal infrage gestellt wird. Mit Paul Mecheril (2018, S. 321) kann vielmehr davon ausgegangen werden, „dass das gesellschaftstheoretische Wesen der Migration darin zu finden ist, dass Migration mit der Beunruhigung gesellschaftlicher Verhältnisse und Regelungen verbunden ist und damit Kontingenz wie Brüchigkeit dieser Verhältnisse und Regelungen anzeigt“ (ebd.).

Um diese Kontingenz und Brüchigkeit von Gesellschaft in den Blick zu nehmen, ist die Hegemonietheorie von und nach Gramsci (2012) bestens geeignet. Aus der Perspektive der Hegemonietheorie können die eingangs zu diesem Ab-

---

bin. Ich gebe mich im Folgenden also der absoluten Hybris hin, einen allgemeinen Umriss einer politischen Lehrer\*innenbildung nachzuzeichnen. Dafür sah ich mich gezwungen, grundlegende theoretische Unschärfen, Auslassungen, polemische Zuspitzungen, verkürzte Darstellungen und vernachlässigte Würdigungen hinnehmen zu müssen. Geleitet ist diese Vorhaben von der vermutlich naiven Hoffnung, trotz allem einen anregenden Beitrag zu einer angemessenen Lehrer\*innenbildung in der Migrationsgesellschaft leisten zu können.



schnitt angeführten migrationsgesellschaftlichen Phänomene als Phänomene einer „konjunkturelle[n] Krise“ (Hall 2014, S. 228; vgl. auch Mecheril 2018) gelesen werden, in der der bisher vorherrschende gesellschaftliche Konsens zu bröckeln beginnt und um eine neue hegemoniale Konjunktur gerungen wird (ebd.). In der „politische[n] Ontologie“ (Marchart 2010, S. 211) der Hegemonietheorie verweisen derartige gesellschaftliche Prozesse der Auflösung, der Aushandlung, des Verschiebens und der (Wieder-)Verfestigung der gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse (einer hegemonialen Konjunktur) auf den abgründigen Charakter des Sozialen. Da es kein wesenhaftes Fundament für das Soziale gibt, müssen stets „kontingente Grundlagen“ (Butler 1992; 1993) instituiert werden, auf denen sich das Soziale in einer historisch und kontextuell spezifischen Weise hervorbringt. Aus diesem Grund ist auch das, was Gesellschaft ist, stets oder zumindest stets potenziell umstritten und nicht endgültig behaupt- und fixierbar (vgl. Laclau/Mouffe 2012, S. 140). Gesellschaft existiert nur als Versuch des Sozialen, seine Grundlosigkeit und Offenheit zu überwinden, „indem es sich zu Gesellschaft schließt, was ihm immer nur graduell gelingen wird, da ein Zustand endgültiger Schließung unmöglich erreicht werden kann“ (Marchart 2010, S. 202 f.). Gesellschaft stellt dann lediglich etwas Imaginäres mit zugleich objektivierenden Effekten der vorläufigen und partiellen Fixierung des Sozialen dar (vgl. Laclau/Mouffe 2012, S. 140).

Hegemonie bezeichnet diesbezüglich ein spezifisches gesellschaftliches Herrschaftsverhältnis, das es vermag, die Offenheit des Sozialen neben den Momenten des Zwangs, der Verhinderung und der Unterdrückung wesentlich über die Momente des Zugeständnisses, der Ermöglichung und der Überzeugung vorläufig zu fixieren (vgl. Gramsci 2012). Hegemoniale Verhältnisse basieren auf der mehrheitlichen und immer wieder herzustellenden Überzeugung von „verbündeten Klassen“ (Gramsci 2012, S. 101), die die Herrschaft – im Sinne von Zwang und Unterdrückung – über „die gegnerischen Klassen“ (ebd.) legitimiert. In diesem Zusammenhang weist Gramsci dem Ideologischen – neben bzw. mit dem Materiellen – eine grundlegende Dimension sozialer Wirklichkeit zu.<sup>5</sup> Ideologien versteht er entgegen verbreiteten Verständnissen dabei nicht als Verblendung oder falsches Bewusstsein. Für ihn sind Ideologien vielmehr ubiquitär und

---

5 Um die Binarität zwischen Ideologie auf der einen und Materialität auf der anderen Seite (etwa im Sinne einer materiellen Basis und eines ideologischen Überbaus) zu verhindern, hat sich im hegemonietheoretischen Diskurs vermehrt ein Modell des Diskursiven durchgesetzt, in dem ideologische und materielle Elemente notwendigerweise als über einen Diskurs verwoben erachtet werden (vgl. etwa Hall 2008; Laclau/Mouffe 2012). Die begriffliche Unterscheidung stellt in diesem Sinne nur ein explanatives Konstrukt dar. Im Rahmen dieses Beitrags blende ich diese terminologische Weiterentwicklung zumindest begrifflich aus und verwende den Ideologiebegriff gewiss beinahe zum Überdruß. Dies hat in diesem Zusammenhang den besonderen Sinn die Ideologizität der Praxis der Wissensvermittlung, die ja in der Schule nicht unwesentlich ist, hervorzuheben.

bilden „den innersten Zement“ (ebd., S. 1313) einer Gesellschaftsformation, indem sie es vermögen als weitgehend unhinterfragt bleibendes ‚Wissen‘ über das Eigene, Andere und die Welt in den Alltagsverstand der Menschen einzugehen<sup>6</sup>. Sie organisieren Zustimmung zu bestimmten Verhältnissen durch Einsicht, auch der unterdrückten Gruppen. „Die Ideologie repräsentiert“, so Louis Althusser (2016, S. 75; Herv. MR), „das *imaginäre* Verhältnis der Individuen zu ihren *realen* Existenzbedingungen“. Da aber diese imaginäre Repräsentation der realen Bedingungen, so kann mit Laclau und Mouffe (2012; auch Laclau 2002) weitergeführt werden, in die Praxis (der Individuen, der Organisationen etc.) übersetzt werden muss und diese Übersetzung – gleich wie die Übersetzung des Realen in das Imaginäre – nicht ungebrochen, sondern nur in einer symbolischen Annäherung stattfinden kann, besitzt das Imaginäre der Ideologie „eine materielle Existenz“ (Althusser 2016, S. 79). Die hegemonialen imaginären Repräsentationen von Welt werden in die Praktiken der Individuen übersetzt. Sie bieten den Individuen spezifische Subjekt- und Wissenspositionen an, die die Welt in eine für sie ‚sinnvolle‘ imaginäre Ordnung bringen, ihr also einen Sinn verleihen (vgl. Hall 2012a, S. 152). Ideologien schaffen handlungsfähige Subjekte (ebd.).

Dies wird in der Hegemonietheorie jedoch nicht als Determinismus der (ideologischen) sozialen Ordnungen verstanden. Denn Ideologien gehen zwar den Individuen voraus und ermöglichen ihnen spezifische Subjektpositionen. Doch werden Ideologien respektive soziale Ordnungen zugleich nur durch die Subjekte, in deren Praktiken, hervorgebracht, aufrechterhalten und modelliert (ebd., S. 151 f.). Das Verhältnis zwischen Ideologien und den Subjekten ist in diesem Sinne zirkulär. Ideologien sind dann sowohl imaginär als auch symbolisch. Als dominante Imaginäre einer Epoche, einer Gesellschaft etc. können sie als der Versuch verstanden werden, der sozialen respektive politischen Ordnung einen Grund zu verleihen. Dieser imaginäre Grund bedarf aber der Produktion und Reproduktion vermittelt der symbolischen Praktiken der einzelnen Subjekte. Wie Stuart Hall mit Bezug auf Rassismus als Ideologie exemplarisch ausführt, forcieren und untermauern sich „[d]ie ideologische Konstruktion schwarzer Menschen als ein ‚Bevölkerungsproblem‘ und die restriktive Polizeipraxis in schwarzen Gemeinden [...] gegenseitig“ (ebd., S. 152). Die Praktiken der Sub-

---

6 Selbstverständlich sind nicht alle Ideologien hegemoniale respektive – in Gramscis Worten – „historisch organische[...] Ideologien“ (Gramsci 2012, S. 1377), die es vermögen – ob wahr oder unwahr –, das Denken und Handeln eines Großteils von Menschen in einem bestimmten Kontext zu strukturieren und dadurch die Wirklichkeit dieses sozialen Zusammenhangs in einer bestimmten Weise mithervorzubringen und zu stützen. Im Gegensatz dazu verbleiben nicht-organische Ideologien – ob wahr oder unwahr – ohne größere soziale Wirksamkeit. Aus Sicht einer hegemonialen Struktur werden diese explizit als Ideologien markiert und diskreditiert. Im Lichte der hegemonialen Verhältnisse erscheinen sie als lediglich ‚willentliche‘, ‚willkürliche Hirngespinnste“ (ebd., S. 875) und „bringen [...] nichts hervor als individuelle, polemische ‚Bewegungen‘ usw.“ (ebd., S. 876).

jekte können demnach nicht als Erscheinungen reiner Materialität, aber auch nicht als einheitlich determinierte Ausdrücke imaginärer Ideologien verstanden werden, sondern stellen symbolische Übersetzungen des Imaginären dar, das wiederum nur durch bereits vorangegangene Praktiken existiert. Da die imaginären Ordnungen nicht unvermittelt von allen Subjekten in derselben Weise übersetzt werden, findet mit jeder Übersetzung auch eine Dislokation statt, die einerseits zu einer permanenten Veränderung des Sozialen, andererseits zu einer permanenten Verschleierung des politischen Ursprungs jeder sozialen Ordnung führt (vgl. Laclau 1990, S. 41 ff.).

Aus diesem Grund wird Ideologien in der Hegemonietheorie ein verhältnismäßig hohes Gewicht zugesprochen. Sie werden nicht als von dem Materiellen losgelöste, beliebige imaginäre Konstruktionen von Wirklichkeit verstanden, haben aber eine wichtige Übersetzungs-, Vermittlungs- und Symbolisierungsfunktion in Wechselwirkung mit den vorherrschenden materiellen Bedingungen und Praktiken. Ideologien werden deshalb als relevanter „Ort eines bestimmten Typs gesellschaftlichen Kampfs“ (Hall 2012a, S. 152) begriffen, der „nicht unabhängig und isoliert von anderen Beziehungen [existiert], denn Vorstellungen und Ideen schwimmen nicht frei in den Köpfen der Menschen herum“ (ebd., S. 153).

Mit einem dermaßen modellierten hegemonietheoretischen Verständnis kann Rassismus als eine organische Ideologie verstanden werden, die es vermag den globalen wie lokalen migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen eine imaginäre und symbolische Ordnung zu geben (exemplarisch vgl. etwa Goldberg 2002). Rassismus stellt dann nicht bloß ein Phänomen expliziter und massiver Gewalt einiger Weniger an den Rändern der Gesellschaft dar. Rassismus ist dann auch kein Vorurteil, das durch besseres Wissen zu widerlegen ist. Rassismus stellt vielmehr „den innersten Zement“ (Gramsci 2012, S. 1313), also ein allgemein verfügbares, unhinterfragtes und ein das Handeln, Denken, Wahrnehmen und Fühlen der Menschen anleitendes Wissen dar, das ‚Rasse‘ als dominantes Unterscheidungs- und Ordnungsprinzip sozialer Wirklichkeit hervorbringt. Dies gilt auch in postrassistischen Zeiten und Kontexten der mehrheitlichen Ächtung eines expliziten und biologistischen Rassismus, in denen ‚Rasse‘ vorwiegend im „Sprachversteck“ (Leiprecht 2001, S. 28) kultureller, ethnischer, religiöser oder sprachlicher Differenz in Erscheinung tritt. Rassismus als Ideologie schafft Handlungsfähigkeit, indem er der Welt einen Sinn verleiht. Dieser „Sinn“ ist freilich mehr als nur zweifelhaft, weshalb die Ideologizität von Rassismus und die rassistische Unterscheidungslogik beständig unsichtbar gemacht werden müssen (etwa vermittelt durch Rationalisierung, Identifizierung oder Ironie; vgl. Shure 2021).

Die Ideologie des Rassismus bietet eine soziale Ordnung an, die mit Wesenhaftigkeit in natio-ethno-kulturell Zugehörige und Nicht-Zugehörige unterscheidet (*Differenzierung*), diese Differenzen mit wesenhaften Qualitäten verknüpft (*Essentialisierung*) und in ein asymmetrisches Verhältnis zueinander an-

ordnet (*Hierarchisierung*). Der bedeutsame hegemonietheoretische Aspekt ist nun aber vor allem, dass es Rassismus dabei schafft, in den mehrheitlichen Konsens, selbst derjenigen, die von Rassismus deprivilegiert werden, einzugehen und ein spezifisches Herrschaftsverhältnis zu konstituieren (*Macht*) (vgl. Mecheril 2003, S. 68 f.). Der Begriff des Migrationshintergrunds kann beispielhaft etwa als einer derjenigen Signifikanten in den gegenwärtigen migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen herangezogen werden, über den prominent ‚Rasse‘-Unterscheidungen zu einer intrasubjektiven, interaktiven, organisationalen, institutionellen Wirklichkeit gemacht werden (vgl. Akbaba 2019; Shure 2021).

### 3 Die Schule als ideologischer (Staats-)Apparat und ihre Lehrer\*innen

Wenngleich Ideologien den einzelnen Individuen vorausgehen, verortet Gramsci die Produktion, die Reproduktion und Transformation von Ideologien in den singulären Alltagssubjekten. Für ihn sind deshalb alle Menschen Intellektuelle, da „schließlich jeder Mensch [...] teilhat an einer Weltauffassung [Ideologie] und daher dazu beiträgt, sie zu erhalten, sie zu modifizieren, das heißt neue Auffassungen zu schaffen“ (Gramsci 2012, S. 528). Alle gesellschaftlichen Akteur\*innen sind damit selbst Teil der intellektuellen, symbolischen Reproduktion hegemonialer Wirklichkeit, da sie an der Aneignung, Reproduktion und Transformation von Ideologien aktiv beteiligt sind. Dies macht das ideologische Terrain auch so bedeutsam für Hegemonie. Nun gibt es aber freilich bestimmte gesellschaftliche Orte und Positionen, die mehr oder weniger Einfluss in diesem ideologischen Produktions-, Reproduktions- und Transformationsgeschehen haben.

„Alle Menschen sind Intellektuelle, könnte man daher sagen“, so Gramsci (ebd., S. 1500), „aber nicht alle Menschen haben in der Gesellschaft die Funktion von Intellektuellen (so wird man, weil jeder einmal in die Lage kommen kann, sich zwei Eier zu braten oder einen Riß in der Jacke zu flicken, nicht sagen, alle seien Köche und Schneider)“.

In diesem letzteren Sinne von Intellektuellen nehmen Lehrer\*innen eine besondere gesellschaftliche Position und Rolle in der Vermittlung von Wissen respektive – in gramscianischer Wendung – (organischen) Ideologien ein. Diese wird insbesondere durch die Schule als einem besonderen Ort der ideologischen Produktion, Reproduktion und Transformation der Verhältnisse begründet. Althusser (2016) versteht die Schule aus diesem Grunde als einen ideologischen Staatsapparat, wie etwa auch die Medien, die Universität etc. Ideologische Staatsapparate gewährleisten für Althusser die ideologische Reproduktion spezifischer Herrschaftsverhältnisse. Für ihn „kann *keine Klasse dauerhaft die Staatsmacht in*

*Besitz halten, ohne zugleich ihre Hegemonie über und in den Ideologischen Staatsapparaten auszuüben*“ (Althusser 2016, S. 58; Herv. i. O.). Gewiss neigt Althusser, wie Stuart Hall (vgl. 2012b, S. 125) hervorhebt, zu einem etwas monolithischen und deterministischen Verständnis von Ideologie und ideologischen Staatsapparaten in den Händen der herrschenden Klasse. Die Schule als ideologischen (Staats-)Apparat<sup>7</sup> zu konzipieren und Ideologien dabei mehr im Sinne Gramscis „auf widersprüchlichere Weise – als Schauplätze und Einsätze des Klassenkampfes“ (ebd.) – zu denken, erscheint jedoch fruchtbar, um die besondere gesellschaftliche Position der Schule produktiv in den Blick zu bekommen (vgl. etwa Khakpour 2022). Berücksichtigt man die Geschichte und die vorherrschende Funktionalisierung der Schule als nationalstaatliche Institution kann diese allgemein als „racial school“ (Steinbach/Shure/Mecheril 2020) begriffen werden. Vermittels des Wissens und der Repräsentationen von Deutschland, von Gesellschaft und der Welt, vermittelt der Bilder, der Sprachen und der Erklärungen, wie die Welt scheinbar ist und wie sie funktioniert, trägt die nationalstaatliche Schule bedeutsam dazu bei, die Welt in von Rassekonstruktionen vermittelten Begriffen, in Unterscheidungen der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit zu begreifen (ebd.). Dies bedeutet nun aber nicht, wie Hall (2012a, S. 155) mit Bezug auf die Medien als ideologische Apparate herausstellt, dass Schulen einer einheitlichen und einzigen rassistischen Weltauffassung verschworen wären. Sie stellen vielmehr komplexe und widersprüchliche Orte dar, die eine gewisse Dominanz an Praktiken, an Bewusstseinsformen und Ideologien ausbilden, die vorwiegend subtil Rassekonstruktionen transportieren. Nur in diesem Sinne ist die Rede von der Schule als ideologischer Apparat und *racial school* zu verstehen.

Dies ist nun auch bedeutsam für die Lehrer\*innen, da sie in gewisser Weise als ‚ideologische Vermittler\*innen‘ in diesem Geschehen interpretiert werden können. Schulbücher, auch bildungspolitische Vorgaben, medial vermitteltes Wissen etc. sind wichtig, aber Lehrer\*innen sind diejenigen, die Schulbücher und andere Materialien, die Wissensbestände, Bilder, Texte, Lesarten und Deutungsweisen schlussendlich für den Unterricht auswählen, in den Vorder- oder Hintergrund rücken und in bestimmter Weise orchestrieren. Dies soll weder implizieren, dass Lehrer\*innen allmächtig noch alle Rassist\*innen wären; auch nicht, dass das Wissen, das sie vermitteln, als durch und durch von impliziten oder ex-

---

7 Mit Bezug auf die Medien bevorzugt Stuart Hall (2012a, S. 156) den Begriff der ideologischen Apparate gegenüber dem der ideologischen Staatsapparate, da diese zum einen autonom vom Staat sind und zweitens der Staat „kein einfaches, leicht durchschaubares Instrument“ (ebd.) darstellt. In Bezug auf die Schule stellt sich zumindest das erste Argument weitaus weniger eindeutig dar und so lässt sich durchaus überlegen, inwiefern hier der Ausdruck ideologischer Staatsapparat sinnvoll ist, ohne weder den Staat oder die Schule noch deren Verhältnis in einer einfachen und deterministischen Weise zu verstehen (vgl. Khakpour 2022; Shure 2021).

pliziten Rassekonstruktionen durchzogen wäre. Lehrer\*innen sind freilich auch nicht alle gleich oder lassen sich naiv instrumentalisieren. Auch Lehrer\*innen – das mag man vor dem Hintergrund der eigenen Schulbiografie kaum glauben – sind relativ eigenständige Wesen, die sich durchaus mit Eigensinn als Subjekte konstituieren. Und doch tun auch Lehrer\*innen dies nicht frei von den Verhältnissen, den bildungspolitischen Vorgaben und ideologischen Anrufungen, die ihnen vorausgehen. Als Lehrer\*innensubjekte werden sie nur handlungsfähig und bilden ihr Bewusstsein von sich selbst, Anderen und der Welt aus, indem sie sich zu den Anrufungen, Vorgaben und Positionierungen der *racial school*, der dominanten gesellschaftlichen Erwartungen und Diskurse etc. positionieren und in ein Verhältnis setzen. Dies lässt in einem Kontext der Dominanz subtiler Rassismen zumindest ein gewisses Übermaß an Reproduktion der unsichtbaren Ideologie des Rassismus durch Lehrer\*innen, etwa in ihrer Wissensvermittlung, vermuten. Die Rede von den Lehrer\*innen als Agent\*innen der vorherrschenden Verhältnisse macht dann durchaus Sinn (vgl. etwa Shure 2015). Auch wenn diese Agent\*innenschaft zumeist unbewusst und unsichtbar bleibt, auch wenn die Lehrer\*innen alltäglich von der unsichtbaren Ideologie des Rassismus betört und umworben werden, erwächst daraus trotzdem zumindest die Erwartung an Lehrer\*innen, professionell mit ihrer Verantwortung als ‚ideologische Vermittler\*innen‘ der Schule umzugehen.

#### **4 Konturen einer politischen Lehrer\*innenbildung in der Migrationsgesellschaft**

Nun ist man – in Anlehnung an Gramsci gesprochen – aber noch lange keine professionelle Lehrer\*in, bloß weil man in der Lage ist, sich zwei Eier zu braten oder ein Loch in der Jacke zu flicken. Und auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass sich die Frage, ob jemand eine wirklich gute Köch\*in oder Schneider\*in ist, erst und immer wieder in der Praxis des Kochens oder Schneiderns zeigt, soll hier erst mal der Frage nachgegangen werden, wie man zu einer Lehrer\*in wird, die immerhin schon mal garantieren kann, dass sie mehr als nur zwei Eier braten und ein Loch in der Jacke flicken kann. Im Folgenden gilt es deshalb die Konturen einer Lehrer\*innenbildung in der Migrationsgesellschaft aus einer hegemonietheoretischen Perspektive auf soziale Wirklichkeit – wie eben skizziert – abzuleiten, die zumindest die grundlegenden Bedingungen für eine professionelle (Aus-)Bildung von Lehrer\*innen darstellen können.

(1) Eine solche Lehrer\*innenbildung ist zwangsläufig politisch. Sie ist politisch aus dem einfachen Grund, da das Soziale und somit auch die Lehrer\*innenbildung politisch instituiert sind. Das Politische wird dabei als grund-legender Moment verstanden, in dem sich eine Ordnung entgegen einer Vielzahl von Alter-

nativen vermittelt Macht und Herrschaft als soziale Ordnung instituiert. Aufgrund der Abgründigkeit des Sozialen ist keine soziale Ordnung (etwa eine nationalstaatliche Weltordnung) wesenhaft, sondern immer Produkt machtvoller Entscheidungen – so auch die Ordnung der Lehrer\*innenbildung. Im Rahmen der Hegemonietheorie stellt demnach das Politische den Moment der Auflösung und Einsetzung einer sozialen Ordnung dar, während das Soziale die sedimentierten Objektivierungen machtvoller Entscheidungen bezeichnet (Laclau 1990). Es stellt „eine Form des Politischen im ‚Schlafzustand‘“ dar (Marchart 2010, S. 216).

(2) Die Lehrer\*innenbildung ist aber auch politisch, insofern sie selbst in der Ausblendung ihrer politischen Existenzbedingungen ein bestimmtes politisch-instituiertes Projekt, etwa die Ökonomisierung von Bildung (vgl. Höhne 2015), subtil und unbewusst vorantreibt. Eine Lehrer\*innenbildung, die diese grundlegende politische Dimension nicht anerkennt, überhöht ihre eigene Autonomie und riskiert diese geradezu dadurch (vgl. Krenz-Dewe/Mecheril 2014, S. 41 f.). Eine nicht-politische Lehrer\*innenbildung scheint demnach nicht nur keine wirkliche Alternative, sondern eine Unmöglichkeit.

(3) Trotzdem wird eine explizit politische Lehrer\*innenbildung zu einer politischen Lehrer\*innenbildung in dem oben geschilderten Sinne weder durch die Anerkennung der Politizität von Bildung (vgl. Bünger 2013a) noch weil sie sich auf den Gegenstand der Politik und ihre Institutionen bezieht. Ihr Gegenstand ist vielmehr das Politische. In diesem Sinne ist sie politisch, insofern sie programmatisch von dem Interesse angeleitet ist, die sedimentierten Formen des Sozialen aus ihrem Schlafzustand zu wecken. Einer politischen Lehrer\*innenbildung geht es dann um die systematische Befragung vorherrschender und eigener epistemischer, theoretischer und methodischer Grundlagen sowie der zentralen Medien der Vermittlung von Selbst-, Welt- und Anderenverhältnissen. Mit Bezug auf eine politische und in diesem Sinne: rassismuskritische Lehrer\*innenbildung in der Migrationsgesellschaft bedeutet dies etwa

„zum Thema [zu] machen, in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen durch Rassismen vermittelt sind und Rassismen stärken“ (Mecheril/Melter 2010, S. 172).

(4) Sofern der einzige Grund des Sozialen ein Abgrund ist, auf dem kontingente Fundamente errichtet werden müssen, kann sich keine soziale Ordnung aus sich selbst heraus (positiv) begründen (vgl. Laclau 2014, S. 110 ff.). Es benötigt die Abgrenzung zu einem negativen Außen, den Ausschluss und die Negation anderer möglicher Alternativen, um eine soziale Ordnung als positive Identität zu

instituieren. Dieses negative Außen wird von Laclau und Mouffe (2012, S. 161 ff.) mit dem Konzept des Antagonismus bezeichnet. Antagonismus stellt in diesem Sinne ein Synonym für das Politische dar und präzisiert das bisherige Verständnis des Politischen um die Notwendigkeit machtvoller Entscheidungen, die etwas anderes aus einer sozialen Ordnung ausschließen, wodurch sich diese Ordnung erst über die abwesende Anwesenheit dieses machtvollen Ausschlusses konstituiert (vgl. Laclau 1999). Hier wird auch die Bedeutung dominanter Differenzordnungen (vgl. Gottuck/Mecheril 2014) wie Rassismen, Heterosexismen etc. für die gegenwärtigen (welt-)gesellschaftlichen Verhältnisse deutlich. Selbst wenn sich aus einer politischen Perspektive auf die Abgründigkeit des Sozialen keine zwangsläufigen normativ-moralischen Standards ableiten lassen mögen, vermittels derer die gesellschaftlichen (Ungleichheits-)Verhältnisse in angemessener Weise ver-antwortet werden können, wird eine politische Lehrer\*innenbildung in dem hier dargestellten Sinne von einem erkenntnispolitischen Motiv getragen, illegitime Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die etwa über Rassismen vermittelt sind, zu überwinden respektive zumindest beständig zu vermindern (vgl. Mecheril/Melter 2010, S. 172).

Die Politisierung der Verhältnisse ist kein Selbstzweck, etwa lediglich um der Befragung der bestehenden Verhältnisse willen und schon gar nicht um darüber rassistische Fundamentalismen oder Verschwörungstheorien als legitime Alternativen in den Diskurs einzuführen, wie dies etwa unter der vorwändigen Instrumentalisierung radikal demokratischer Positionen des Rechts und der Notwendigkeit der Politisierung der Verhältnisse durch rechte Parteien weltweit gegenwärtig recht geläufig ist (vgl. Laclau/Mouffe 2012, S. 218 ff.).

(5) Eine dermaßen politische Lehrer\*innenbildung vermittelt deshalb ein Wissen über die politische Dimension des Sozialen als auch über dominante Herrschaftsverhältnisse unserer Zeit und Epoche (etwa über Rassismen, Heterosexismen, Ableismen, Klassismen), ihre Effekte und Erscheinungsformen.

(6) Dieses Wissen gilt es selbstverständlich auch analytisch und reflexiv zu wenden, gewissermaßen indem ein Kontext ermöglicht wird, in dem eine rassistis- oder allgemeiner: eine herrschaftskritische Praxis eingeübt, kultiviert und auch selbst reflektiert werden kann, die gerade nicht dem Kriterium der Funktionalität unterstellt ist (zum Kritikbegriff siehe Mecheril/Thomas-Olalde 2016). Die Einführung in und die kontinuierliche Einübung von Formen und Praktiken der professionellen (kollektiven und entindividualisierten) Reflexion erscheint diesbezüglich vielversprechend (vgl. Mecheril 2010b), um einen Raum der Befremdung von dem Selbstverständlichen und Unsichtbaren (etwa von Rassismen) strukturell – durch etwa Vielperspektivität – mit höherer Wahrscheinlichkeit zu ermöglichen.



(7) Eine politische Lehrer\*innenbildung, die an einer Politisierung der gegebenen, sedimentierten Verhältnisse interessiert ist, zeichnet sich in Anlehnung an die oben ausgearbeitete rekursive Logik von Hegemonie (Herrschaftsverhältnisse gehen den Subjekten voraus, werden aber nur durch sie reproduziert) durch einen Blick aus, der soziale Phänomene immer als kontextuelle und damit auch durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse (wie Rassismen) (mit)hervorgebrachte Phänomene betrachtet (vgl. Gottuck 2019). Ein politischer Blick ist mit individualistischen Reduktionen sozialer Phänomene unvereinbar.

(8) Einer derartigen politischen Lehrer\*innenbildung geht es aus diesem Grunde auch nicht um eine Moralisierung der einzelnen Individuen (vgl. Mecheril/Melter 2010, S. 171). Trotzdem ist die Analyse der je subjektiven Verantwortungsverhältnisse als auch der Veränderungsmöglichkeiten (siehe etwa mit Bezug auf den privilegierten Einfluss der Lehrer\*innenbildung, der Schule und von Lehrer\*innen) bedeutsam.

(9) Eine kritische politische Bildung, so wie sie hier mit Bezug auf die Hegemonietheorie entworfen wurde, folgt deshalb auch nicht dem Interesse, sich selbst über die Politisierung und Kritik der Verhältnisse moralisch hervorzuheben. Für sie ist vielmehr ein Motiv der Dekonstruktion des Eigenen leitend, auch auf der Ebene des Moralischen respektive der moralischen Selbstüberhöhung. *Nie wieder*, um auf Adorno (2012, S. 88) zurückzukommen, darf keine idealistische Phrase bleiben. Vielmehr müsse die Forderung gerade mit der Anerkennung und Bewusstmachung des Antagonismus im Eigenen (die Barbarei in der Zivilisation) einhergehen:

„Millionen schuldloser Menschen – die Zahlen zu nennen oder gar darüber zu feilschen, ist bereits menschenunwürdig – wurden planvoll ermordet. Das ist von keinem Lebendigen als Oberflächenphänomen, als Abirring vom Lauf der Geschichte abzutun, die gegenüber der großen Tendenz des Fortschritts, der Aufklärung, der vermeintlich zunehmenden Humanität nicht in Betracht käme. Daß es sich ereignete, ist selbst Ausdruck einer überaus mächtigen gesellschaftlichen Tendenz.“ (ebd., S. 89)

*Nie wieder Auschwitz! Nie wieder Barbarei!* Das muss der höchste Anspruch an eine Lehrer\*innenbildung der Gegenwart und der Zukunft sein.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (2012): *Erziehung zur Mündigkeit*. 26. Auflage (1. Aufl. 1971). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Akbaba, Yalız (2019): Subjektivierung mit Migrationshintergrund. Zu diskursiven Unterwerfungen und ihren praktischen Verwerfungen. In: Bosančić, Saša/Keller, Reiner (Hrsg.): *Diskursive Konstruktionen. Kritik, Materialität und Subjektivierung in der wissenssoziologischen Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 205–223.
- Althusser, Louis (2016): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. 1. Halbband. 2. Auflage. Hamburg: VSA.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Demmerich, Anke (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 15–68.
- Braun, Katherine (2017): Decolonial Perspectives on Charitable Spaces of „Welcome Culture“ in Germany. In: *Social Inclusion* 5, H. 3, S. 38–48.
- Buchhaas-Birkholz, Dorothee (2009): Die „empirische Wende“ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung. Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung. In: *Erziehungswissenschaft* 20, H. 39, S. 27–33.
- Bünger, Carsten (2013a): Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.
- Bünger, Carsten (2013b): Die Politizität der Bildung. Systematischer Fokus kritischen Bildungsdenkens. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 89, H. 3, S. 430–446.
- Butler, Judith (1992): *Contingent Foundations: Feminism and the Question of 'Postmodernism'*. In: Butler, Judith/Scott, Joan W. (Hrsg.): *Feminists theorize the Political*. New York/London: Routledge, S. 3–21.
- Butler, Judith (1993): *Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der ‚Postmoderne‘*. In: Benhabib, Seyla/Butler, Judith/Cornell, Drucilla/Fraser, Nancy: *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 31–59.
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hrsg.) (2018): *Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Goldberg, David Theo (2002): *The Racial State*. Massachusetts und Oxford: Blackwell.
- Gottuck, Susanne (2019): Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung. In: Gottuck, Susanne/Grünheid, Irina/Mecheril, Paul/Wolter, Jan (Hrsg.): *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–125.
- Gottuck, Susanne/Mecheril, Paul (2014): Einer Praxis einen Sinn zu verleihen, heißt sie zu kontextualisieren. Methodologie kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. In: von Rosenberg, Florian/Geimer, Alexander (Hrsg.), *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–108.
- Gramsci, Antonio (2012): *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe*. Band 1-10. Hamburg: Argument.
- Hall, Stuart (2008): *Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht*, in: Stuart Hall: *Rassismus und kulturelle Identität*. *Ausgewählte Schriften* 2. 4. Auflage. Hamburg: Argument, S. 137–179.
- Hall, Stuart (2012a): Die Konstruktion von ‚Rasse‘ in den Medien. In: Hall, Stuart: *Ideologie, Kultur, Rassismus*. *Ausgewählte Schriften* 1. 5. Aufl. (engl. Original 1981), Hamburg: Argument, S. 150–171.
- Hall, Stuart (2012b): Gramscis Erneuerung des Marxismus und ihre Bedeutung für die Erforschung von „Rasse“ und Ethnizität. In: Hall, Stuart (Hrsg.): *Ideologie, Kultur, Rassismus*. *Ausgewählte Schriften* 1. 5. Aufl. (engl. Original 1981), Hamburg: Argument, S. 56–91.
- Hall, Stuart (2014): Eine permanente neoliberale Konjunktur. In: Stuart Hall: *Populismus, Hegemonie, Globalisierung*. *Ausgewählte Schriften* 5. Hamburg: Argument, S. 228–252.
- Hamann, Ulrike/Karakayali, Serhat (2016): *Practicing Willkommenskultur: Migration and Solidarity in Germany*. In: *Intersections. East European Journal of Society and Politics* 2, H. 4, S. 69–86.
- Hauer, Dirk (2016): „Flüchtlingskrise“ und autoritäre Integration: Zu einigen Aspekten der Reorganisation staatlicher Kontrollpolitiken. In: *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich* 36, H. 141, S. 49–60.
- Hess, Sabine/Kasperek, Bernd/Kron, Stefanie/Rodatz, Mathias/Schwertl, Maria/Sontowski, Simon (2017): Der lange Sommer der Migration. Krise, Rekonstitution und ungewisse Zukunft des europäischen Grenzregimes. In: Hess, Sabine/Kasperek, Bernd/Kron, Stefanie/Rodatz, Mathias/Schwertl, Ma-

- ria/Sontowski, Simon (Hrsg.): *Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III*. Berlin/Hamburg: Assoziation A, S. 6–24.
- Höhne, Thomas (2015): *Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Khakpour, Natascha (2022, i.E.): *Die Schule als Terrain des Ringens um migrationsgesellschaftliche Normalität*. In: Castro Varela, Maria do Mar/Khakpour, Natascha/Niggemann, Janek (Hrsg.): *Hegemonie bilden. Pädagogische Perspektiven im Anschluss an Antonio Gramsci*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kollender, Ellen/Grote, Janne (2015): „Die Flüchtlinge“, „die Rassisten“ und „Wir“ – zu den Ambivalenzen im aktuellen Flüchtlingsdiskurs“. [www.academia.edu/43523444/\\_Die\\_Fl%C3%BChtlinge\\_die\\_Rassisten\\_und\\_Wir\\_Zu\\_den\\_Ambivalenzen\\_im\\_aktuellen\\_Fl%C3%BChtlingsdiskurs](http://www.academia.edu/43523444/_Die_Fl%C3%BChtlinge_die_Rassisten_und_Wir_Zu_den_Ambivalenzen_im_aktuellen_Fl%C3%BChtlingsdiskurs) (Abfrage: 20.10.2020).
- Krenz-Dewe, Daniel/Mecheril, Paul (2014): *Einsicht, Charisma, Zwang. Die illusionären Grundlagen pädagogischer Führung und Nachfolge*. In: Schäfer, Alfred (Hrsg.): *Hegemonie und autorisierende Verführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 41–45.
- Krenz-Dewe, Daniel/Rangger, Matthias (2021): *Social orders and the political dimension of literacy*. In: Heidrich, Lydia/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (Hrsg.): *Regimes of Belonging – Schools – Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations*. Preprint. Universität Bremen, S. 103–112. <http://dx.doi.org/10.26092/elib/486>
- Laclau, Ernesto (1990): *New Reflections on the Revolutions of Our Time*. London und New York: Verso.
- Laclau, Ernesto (1999): *Dekonstruktion, Pragmatismus, Hegemonie*, in: Chantal Mouffe (Hrsg.): *Dekonstruktion und Pragmatismus. Demokratie, Wahrheit und Vernunft*. Wien: Passagen, S. 111–153.
- Laclau, Ernesto (2002): *Emanzipation und Differenz*. Wien: Turia + Kant.
- Laclau, Ernesto (2014): *The Rhetorical Foundations of Society*. London/New York: Verso.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2012): *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. 4. Auflage. Wien: Passagen.
- Leiprecht, Rudolf (2001): *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und in den Niederlanden*. Münster u.a.: Waxmann.
- Marchart, Oliver (2010): *Die Politische Differenz. Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben*. Berlin: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster u.a.: Waxmann.
- Mecheril, Paul (2010a): *Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive*. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): *Bachelor | Master Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 7–22.
- Mecheril, Paul (2010b): *Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung*. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): *Bachelor | Master Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 179–191.
- Mecheril, Paul (2018): *Ordnung, Krise, Schließung. Anmerkungen zum Begriff Migrationsregime aus zugehörigkeitstheoretischer Perspektive*. In: Pott, Andreas/Rass, Christoph/Wolff, Frank (Hrsg.): *Was ist ein Migrationsregime? What Is a Migration Regime?* Wiesbaden: Springer VS, S. 313–330.
- Mecheril, Paul (2020): *Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische Erkundungen*. In: van Ackeren, Isabell/Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Koller, Hans-Christoph/Pfaff, Nicolle/Rotter, Carolin/Klein, Esther Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 101–117.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010). *Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus*. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): *Bachelor | Master Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 150–178.
- Messerschmidt, Astrid (2019): „Nie wieder!“ und der Wunsch, nichts zu wissen“. [www.rassismuskritik-bw.de/nie-wieder-und-der-wunsch-nichts-zu-wissen/](http://www.rassismuskritik-bw.de/nie-wieder-und-der-wunsch-nichts-zu-wissen/) (Abfrage: 20.10.2020).
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2016). *Kritik*. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 493–507.
- Münch, Richard (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA*, McKinsey & Co. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- OECD (2019): *“PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. PISA, OECD Publishing, Paris“. [doi.org/10.1787/b25efab8-en](https://doi.org/10.1787/b25efab8-en) (Abfrage: 31.1.2021).

- Pongratz, Ludwig A. (2017): Unmögliche Möglichkeiten. Bildungsphilosophische Grenzgänge. In: Bildungsphilosophie. Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung. Baden-Baden: Nomos, S. 159–172.
- Radtke, Frank-Olaf (2015): Methodologischer Okonomismus. Organische Experten im Erziehungssystem. In: Erziehungswissenschaft 26, H. 50, S. 7–16.
- Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.) (2015): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, Alfred (2011): Das Versprechen der Bildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schäfer, Alfred (2012): Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Shure, Saphira (2015): Die Schule als Agens eines Integrationsdispositivs? Anmerkungen aus der Perspektive einer kritischen (erziehungswissenschaftlichen) Migrationsforschung. In: Fereidooni, Karim/Massumi, Mona (Hrsg.): SEMINAR. Lehren und Lernen mit Migrationshintergrund, 4/2016. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 27–41.
- Shure, Saphira (2021): De\_ Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schulz, Andreas/Schwertel, Tamara (2020): Einordnung(en). Der lange Sommer der Flucht – 2015 und die Jahre danach. In: Schulz, Andreas/Schwertel, Tamara (Hrsg.): Der lange Sommer der Flucht – 2015 und die Jahre danach. Diskurse, Reflexionen, Perspektiven. Opladen: Barbara Budrich, S. 7–16.
- Sprung, Annette/Kukovetz, Brigitte (2018): Refugees welcome? Active Citizenship und politische Bildungsprozesse durch freiwilliges Engagement. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 41, H. 2-3, S. 227–240.
- Steinbach, Anja/Shure, Saphira/Mecheril, Paul (2020): The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim: Beltz Juventa, S. 24–45.
- Steyerl, Hito/Terkessidis, Mark (2021): „Die Wahrnehmungsschwelle“. [www.zeit.de/2021/02/rassismus-deutschland-rechtsextremismus-kolonialismus-antisemitismus](http://www.zeit.de/2021/02/rassismus-deutschland-rechtsextremismus-kolonialismus-antisemitismus) (Abfrage: 31.1.2021).
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Berghan, Wilhelm (Hrsg.) (2019): Verlorene Mitte – feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Bonn: Dietz.
- Žižek, Slavoy (1998): Jenseits der Diskursanalyse. In: Oliver Marchart (Hrsg.): Das Undarstellbare der Politik. Zur Hegemoniethorie Ernesto Laclaus. Wien: Turia + Kant, S. 123–131.

# Der Raum vor der Kritik

## Zur politischen Dimension des Lehrens

Roland Reichenbach

„... teachers are inextricably involved in the business of freedom“  
Nigel Tubbs (2005, S. 263)

„... das Rasonieren schafft einen Raum zwischen den Menschen,  
in dem Freiheit wirklich ist“  
Hannah Arendt (1994b, S. 205)

### Vorbemerkungen

In diesem Beitrag sei nicht ganz unbescheiden und nicht ohne eine gewisse „Bombastik“, die man durchaus kritisieren sollte, versucht, über die „tieferere“ oder elementare Dimension des Politischen in den Lehrberufen nachzudenken. Er behandelt keine Fragen der politischen Bildung im engeren oder auch weiteren Sinn. Es geht auch nicht um das politische Bewusstsein von Lehrpersonen oder ihre politische Orientierung. Vielmehr wird zunächst etwas spekulativ – beschönigend darf man es vielleicht „explorierend“ nennen – nach der Rolle und Bedeutung der Lehrperson für den Zugang der Kinder und Jugendlichen zur „Welt“ (der Menschen) gefragt, und hinterfragt, ob dies im Dienste eines „Skizzierens“ von Welt steht, welche das Verstehen und Urteilen fördert oder eher „weltlosen“ Charakter aufweist. Danach seien das Verständnis des Politischen bei Hannah Arendt, Jacques Rancière und John Dewey diskutiert, einander auch gegenübergestellt und wenigstens ansatzweise nach der in diesen Perspektiven innewohnenden „Pädagogizität“ gefragt. Dewey passt immer, möchte man monieren, während Rancière vielleicht (zu Unrecht) zur Hoffnung verführt, und sich Arendt ja weigert, die konzeptionellen Grenzen zwischen dem Politischen und dem Pädagogischen zu lockern. Schliesslich folgen Überlegungen zu den – wenn man so will – Chancen des Politischen in der Schule und der zeitgenössischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, welche eher kritisch beurteilt werden. Die folgenden Bemerkungen sind im behauptenden Modus verfasst, es wäre passend, könnten sie als eine Art Essay aufgefasst werden.

## 1 Vom Skizzieren der Welt

In den *Flüchtlingsgesprächen* lässt Bertolt Brecht einen der beiden Protagonisten namens Kalle im Restaurant des Hauptbahnhofes von Helsinki über seine Erfahrungen mit Lehrer Herrenreiter erzählen:

„Ich erinnere mich, dass wir gleich am ersten Tag eine gute Lektion erhalten haben. Wie wir ins Klassenzimmer gekommen sind, gewaschen und mit einem Ranzen, und die Eltern weggeschickt waren, sind wir an der Wand aufgestellt worden, und dann hat der Lehrer kommandiert: ‚Jeder einen Platz suchen‘, und wir sind zu den Bänken gegangen. Weil ein Platz zu wenig da war, hat ein Schüler keinen gefunden und ist im Gang zwischen den Bänken gestanden, wie alle gesessen sind. Der Lehrer hat ihn stehend erwischt und ihm eine Mauschelle gelangt. Das war für uns alle eine sehr gute Lehre, dass man nicht Pech haben darf.“ (Brecht 1978, S. 36)

Darauf Ziffel, von der Figur des Lehrers Herrenreiter ganz begeistert:

„Ein wie feines Modell im Kleinen der aufgestellt hat mit seinen einfachen Mitteln, einem gewöhnlichen Klassenzimmer mit zu wenig Bänken, und doch habt ihr die Welt, die euch erwartet hat, klar vor Augen gehabt nach so was. Nur mit ein paar kühnen Strichen hat er sie skizziert, aber doch ist sie plastisch vor euch gestanden, von einem Meister hingestellt! Und ich wette, er hats ganz instinktiv gemacht, aus der reinen Intuition heraus! Ein einfacher Volksschullehrer!“ (ebd., S. 37)

Auch wenn die folgenden Fragen allzu emphatisch oder altbacken wirken mögen, so sind sie m.E. auch heute noch zentral: Welche Welt – welches „Modell im Kleinen“ – skizzieren die Lehrpersonen durch ihr Tun und Lassen? Skizzieren sie überhaupt (noch) eine Welt? Wofür stehen sie ein?<sup>1</sup> Und haben diese pädagogischen – oder auch unpädagogischen – Skizzen der Welt überhaupt eine Wirkung? Wenn ja: Geht es um die Welt, wie sie „ist“ oder wie sie „sein soll“ oder beides? Und geht es darum – wie Hannah Arendt formulierte –, ob wir einerseits die Welt „genug lieben“, andererseits die Kinder „genug lieben“ (Arendt 1994c, S. 276), um überhaupt Welt skizzieren zu wollen? Ist möglicherweise die *Liebe für die Welt* das zentrale politische Motiv, welches die pädagogische Tätigkeit leitet oder auch leiten sollte?

Herrenreiters Skizze der Welt, wie „wahr“ (im Sinne von „realistisch“) und „lehrreich“ sie auch sein mag, ist zynisch: Wer sich in dieser Welt keinen Platz ergattert, kriegt eine „Mauschelle“. Offenbar immun gegen jedes Gefühl scheint dem von Herrenreiter skizzierten Abbild der Welt die Verzweiflung und Hoff-

---

1 Vgl. Jacques Derridas Hinweis zur Bedeutung von (frz.) „professer“ im Sinne von öffentlich zeigen, wofür man einsteht (Derrida 2001).

nung zu fehlen. Was ist mit „Welt“ gemeint? Die „Welt“, um die es hier geht, ist nicht die Natur, nicht die hergestellte Umwelt, sind nicht die Institutionen und ist auch nicht blosses Ansammlung von einzelnen Individuen, vielmehr bezeichnet sie einen flüchtigen Raum, der sich nur *zwischen* Menschen ergeben kann, die sich denkend, sprechend und handelnd ausdrücken und einmischen, d. h. sichtbar und hörbar machen (Arendt 1996). „Weltlos“ könnte eine Pädagogik genannt werden, die diesen Raum vernachlässigt, ignoriert oder unterdrückt, die den Menschen nur „dressiert, abrichtet und mechanisch unterweist“, aber nicht „aufklärt“ (Kant 1977, S. 707). Das Kind soll kein „blinder Nachäffer“ werden, meinte Kant (ebd., S. 745). Heute mag Pädagogik „weltlos“ erscheinen, wenn gleichgültig, rein „subjektiv“ geworden ist, was und ob überhaupt noch „nachgeäfft“ wird.

Die Welt der Menschen ist immer problematisch, immer unvollkommen, und Erziehung und Bildung als Einführung in dieselbe sind es ebenso (Reichenbach 2018a). Bildung und Erziehung mögen das Unbehagen an der Kultur und eigenen Existenz noch befördern, zumindest zeitweilig, aber ihm dann auch ein „Trotz alledem“, ein „wackeres Herz“ (vgl. Kant ebd., S. 747)<sup>2</sup> entgegenhalten, ohne welches politisches Leben – und das heisst auch: zuversichtliches Leben – kaum möglich ist. „Education“, so Peter Roberts nicht ohne Pathos, „is meant to create a state of discomfort, and to this extent may also make us unhappy, but is all the more important for that. Indeed, the fact that we can experience such discomfort is a source of hope and possibility.“ (Roberts 2016, S. 3)

Nun ist aber der zeitgenössische Diskurs in Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und insbesondere der Bildungspolitik vom Leitziel der *Handlungskompetenz* nicht nur geprägt, sondern im Grunde weitgehend *tyrannisiert*<sup>3</sup>. Welch Irrtum, das Ziel von Erziehung und Bildung vor allem oder sogar ausschliesslich in der Förderung individueller Handlungskompetenz zu sehen! Als ob Individuen für sich allein handeln könnten, sozusagen souverän und selbstbestimmt, ohne sich in ihrem Tun immer in elementare Abhängigkeiten zu den anderen zu geben. Wie konnte unter der offenbar heruntergekommenen Vorstellung von (individueller) Autonomie die Einsicht in die Notwendigkeit der Fähigkeiten des *Verstehens* und *Urteilens* – im Unterschied zur Handlungsfähigkeit – derart vernachlässigt werden? Als ob eine sinnvolle Existenz in der *vita*

---

2 Denn: „Das fröhliche Herz allein ist fähig, Wohlgefallen am Guten zu empfinden.“ (Kant 1977, S. 745)

3 Sennett weist darauf hin, dass der Begriff der Tyrannei in seiner ältesten politischen Bedeutung synonym mit „Souveränität“ gebraucht worden ist. Damit impliziert ist die Vorstellung eines (souveränen) Herrschers, der die Gesellschaft (mit einem Prinzip) „tyrannisiert“ (Sennett 1986, S. 424). Doch ein solches Prinzip muss nicht „roher Zwangsgewalt“ entspringen, ebenso gut kann es auf „Verführung“ beruhen. Auch muss dieses Prinzip nicht unbedingt von einer Person, dem Tyrannen, ausgehen, sondern kann in einer Institution liegen, die „zur alleinigen Quelle von Autorität“, oder aber in einer allgemeinen Grundüberzeugung, „die zum einzigen Maßstab der Realität“ wird (ebd., S. 425).

*activa* ohne korrespondierende und korrigierende *vita contemplativa* möglich wäre. Vieles verändert sich, manches aber nicht. So wollen Menschen die Welt und sich selbst verstehen und sind dabei darauf angewiesen, von anderen verstanden zu werden. Mit dem *Herstellen* von individuell erwünschten und nützlichen Zuständen hat das zunächst wenig zu tun. Die Bedeutung des Verstehens ist tiefer: „Verstehen beginnt mit der Geburt und endet mit dem Tod.“ (Arendt 1994a, S. 110) Verstehen und Wissen sind nicht das Gleiche, aber sie stehen in einem engen Verhältnis zueinander: „Das Verstehen geht dem Wissen voraus und folgt ihm nach. Das vorgängige Verstehen, welches allem Wissen zugrunde liegt, und das wahre Verstehen, welches es transzendiert, haben Folgendes gemeinsam: *Sie verleihen dem Wissen Sinn* [Hervorh. von R.R.].“ (Arendt 1994a, S. 113) Verstehen ist symbolische Repräsentation (der Welt), die ohne Kultivierung der inneren Bilder, d. h. der Einbildungskraft und des Erinnerungsvermögens, so flüchtig wie auch sprach- und sinnlos wäre.

„Ohne diese Art von Einbildungskraft, die tatsächlich Verstehen ist“, so Arendt, „wären wir niemals in der Lage, uns in der Welt zu orientieren. Sie ist der einzige innere Kompass, den wir haben. Wir sind Zeitgenossen nur so weit, wie unser Verstehen reicht. Wenn wir auf dieser Erde zu Hause sein wollen, müssen wir sogar um den Preis des Zu-Hause-Seins-in-diesem-Jahrhundert versuchen, an dem unendlichen Dialog mit seinem Wesen teilzunehmen.“ (Arendt 1994a, S. 127)

Wohl ist es nicht die Aufgabe von Lehrpersonen, die Welt zu skizzieren, *wie sie ist* (das können sie auch gar nicht – niemand kann das); aber es sollte als ihre Aufgabe gesehen werden, dass sie den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen helfen, das Verstehen der Welt und der divergierenden Perspektiven auf dieselbe zu fördern, d. h. die Urteilskraft (Urteilskompetenzen) zu stärken. In diesem Prozess spielt das Wissen, d. h. die Weitergabe von Wissen, eine zentrale Rolle. Wissen – so umstritten es sein mag – und die Weitergabe des Wissens sind intrinsisch verbunden. „Es gibt“, so Steiner, „keine Gemeinschaft, Religion, keine Disziplin und auch kein Handwerk ohne Meister und Jünger, ohne Lehrer und Lehrlinge, Wissen ist Weitergabe. Im Fortschritt, in der Innovation, wie einschneidend sie auch sein mögen, ist die Vergangenheit gegenwärtig“ (Steiner 2009, S. 167). Allerdings sind die Kreation und Weitergabe des Wissens nicht nur vom Generationswechsel, sondern mitunter auch von Generationenkonflikten geprägt (vgl. Hoffmann 2002).

„Meister haben ihre Jünger sowohl psychisch als auch, seltener, physisch zerstört. Sie haben ihren Geist gebrochen, ihre Hoffnungen vernichtet, ihre Abhängigkeit und Individualität ausgebeutet. [...] Umgekehrt haben Jünger, Schüler, Lehrlinge ihre Meister gestürzt, verraten und zugrunde gerichtet. Auch dieses Drama hat sowohl psychische als auch physische Aspekte.“ (Steiner 2009, S. 10)



Väter, die ihre Söhne und Töchter wenigstens *im übertragenen Sinn* ermorden, sind natürlich so leidenschaftlich, selbstsüchtig und faszinierend wie die Söhne und Töchter, die sich nur durch Mord und Totschlag von ihrem Vater oder ihrer Mutter (z. B. ihrem Doktorvater oder ihrer Doktormutter) emanzipieren können. Natürlich wäre aber der rege Austausch zwischen den Generationen, die dadurch auch noch voneinander lernen und sich weiterentwickeln würden, das wesentlich angenehmere und sicher politisch korrektere Modell. Und prompt schreibt Steiner deshalb: „Die dritte Kategorie ist der Austausch, ein Eros von wechselseitigem Vertrauen und sogar Liebe [...]. Auf dem Wege einer Interaktion, einer Osmose lernt der Meister von seinem Jünger, während er ihn unterrichtet.“ (ebd.)

Doch solche Harmonie ist kitschverdächtig. Dieses Gegenseitig-von-einander-Lernen-Ideal und Lernen-durch-Lehren-Ideal bzw. Lehren-durch-Lernen-Ideal wirkt denn auch nicht ganz aufrichtig – jedenfalls unpolitisch. Steiner war französischsprachig: „apprendre“ heisst *sowohl* lehren („apprendre quelqu'un à faire quelque chose“) *als auch* lernen („apprendre quelque chose“), doch beim Lehren lehrt die Lehrende in der Regel mehr als sie lernt und beim Lernen lernt der Lernende mehr als er lehrt! Warum nur scheint die pädagogische Differenz (zwischen Lehren und Lernen) peinlich zu sein? Es mutet eigenartig unpolitisch an, diese Differenz – unter scheinbar „demokratischen“ Vorzeichen – zu vertuschen. Zumindest in dieser Hinsicht scheint Ziffels Faszination für den rabiatischen Lehrer Herrenreiter in Brechts fiktiven Flüchtlingsgesprächen einen Punkt getroffen zu haben.

Die politische Dimension des Lehrberufs könnte – ganz allgemein gesprochen – darin gesehen werden, den Kindern und Jugendlichen den Sinn für das Politische zu eröffnen. Dies ist weniger eine didaktische oder curriculare Angelegenheit als vielmehr eine Frage von Stil und Umgang, von Weltzugang, der sich immer am konkreten Gegenstand zeigen kann, der zwischen den Menschen thematisch wird. Dieser Zugang hat seine politische Bedeutung, wenn er die Möglichkeit der – auch kindlichen oder jugendlichen – Freiheitspraxis erhöht.

## 2 Das Politische als Praxis der Gleichfreiheit

Das „Politische“ („le politique“), meint Rancière, sei letztlich die Begegnung bzw. das Aufeinandertreffen von zwei heterogenen Prozessen („la rencontre de deux processus hétérogènes“), namentlich dem *Regieren* bzw. der Regierung einerseits, „police“ genannt („je donnerai à ce processus le nom de police“), und der *Gleichheit* („égalité“) andererseits (Rancière 1998, S. 112). Mit letzterer sei ein „Spiel von Praktiken“ („jeu de pratiques“) gemeint, das von der *Unterstellung* von Gleichheit von irgendjemandem gegenüber irgendjemandem geleitet werde, ohne jede Sorge, diese Gleichheit verifizieren oder rechtfertigen zu müssen

(ebd.). Der angemessenere Name für diese als Prozess verstandene Praxis sei Emanzipation. Dieselbe könne auch „*la politique*“ genannt werden (ebd., S. 113). Regieren aber heiße, Gleichheit als Emanzipation zu verweigern, die zwei Prozesse seien daher „inkommensurabel“ – letztlich aber verweigere Regieren Emanzipation nicht nur, sondern füge ihr sogar Schaden zu (ebd.).<sup>4</sup> Mit dem *Politischen* („*le politique*“) wird also ein Raum oder Bereich („*terrain*“) bezeichnet, in welchem Regierung („*la police*“) und die von ihr nicht unterstützte Emanzipationspraxis („*la politique*“) aufeinandertreffen. Emanzipation sei die Überprüfung („*vérification*“) der Gleichheit durch (irgend-)ein Wesen, das mit irgendeinem anderen Wesen spreche (ebd., S. 115) und Gleichheit die einzige politische Universalie.<sup>5</sup> Sie existiere und sei wirksam nur als Praxis, sie sei nicht ein Wert, den man nach Gusto vorbringen könne, sondern müsse immer wieder neu *unterstellt* („*présupposé*“), *überprüft* („*vérifié*“) und *bewiesen* („*démontré*“) werden (ebd.).

Fraglos versteht Rancière Gleichheit als ein Gerechtigkeitsideal, welches wie alle moralischen und politischen Ideale einen regulativen Charakter aufweist. Wer es anerkennt, handelt anders oder möchte anders handeln oder möchte, dass anders gehandelt wird. Aus diesem Grund ist Gleichheit (beziehungsweise Ungleichheit) – nicht nur mit Rancière – weniger als Zustand zu diskutieren, sondern vor allem als *soziale Praxis*. Sie kann als (wenn auch kontrafaktische) Unterstellungsleistung nur *zwischen* Menschen bestehen – so Rancière an anderer Stelle –, „die sich als vernünftige Wesen ansehen“ (Rancière 1987/2009, S. 108). Was nun den Zustand der Gleichheit (respektive Ungleichheit) in der Gesellschaft betrifft, so sei zu

„wählen, ob man sie den wirklichen Individuen zuspricht oder ihrer fiktiven Vereinigung. Man muss wählen zwischen einer Gesellschaft der Ungleichheit mit gleichen Menschen oder einer Gesellschaft der Gleichheit mit ungleichen Menschen. Wer den Geschmack für die Gleichheit hat, dürfte nicht zögern: Die Individuen sind die realen Wesen und die Gesellschaft eine Fiktion. Für die realen Wesen hat die Gleichheit einen Wert, für eine Fiktion hingegen nicht.“ (ebd., S. 155)

Man könnte mit Rancière formulieren, dass Gleichheit eine soziale Praxis und Ungleichheit ein gesellschaftliches Faktum darstellt. Gleichheit ist eine *politische* Anerkennungsleistung, die gegen die soziale und gesellschaftliche Ungleichheit, der wir überall begegnen, aufgebracht werden kann.

---

4 „Au lieu de dire que toute police dénie l'égalité, nous dirons que toute police *fait tort* [Herv. i. O.] à l'égalité.“ (Rancière 1998, S. 113)

5 „Le seul universel politique est l'égalité.“ (ebd., S. 116)

Interessanterweise argumentiert eine bedeutsame Theoretikerin des Politischen, nämlich Hannah Arendt, zuallererst nicht mit dem Begriff der Gleichheit, sondern demjenigen der Freiheit bzw. im Grunde der *Gleichfreiheit*:

„Gleichheit, die in der Neuzeit immer eine Forderung der Gerechtigkeit war, bildete in der Antike umgekehrt das eigentliche Wesen der Freiheit: Freiheit hiess, frei zu sein von der allen Herrschaftsverhältnissen innewohnenden Ungleichheit, sich in einem Raum zu bewegen, in dem es weder Herrschen noch Beherrschtwerden gab.“ (Arendt 1996, S. 43)

Dieser „Raum“ ist natürlich ebenso wenig wie das „terrain“ bei Rancière räumlich bzw. örtlich denn vielmehr als eine soziale Praxis zu verstehen. „Politisch zu sein“ bzw. „in einer Polis“ zu leben – so Arendt in Bezug auf die griechische Antike – hieß also, die relevanten Angelegenheiten mittels überzeugenden (oder überredenden) Worten zu regeln. Diese Redepraxis unterscheidet sich (idealiter) von Zwang und Gewalt (ebd., S. 36 f.); „zu befehlen statt zu überzeugen, galt den Griechen als eine gleichsam präpolitische Art des Menschenumgangs“ (ebd., S. 37). Die Polis-Demokratie war denn auch vom *Reden* geprägt – dem eigentlichen politischen *Handeln* (Sprechhandeln). Da Freiheit nur im politischen Raum „praktiziert“ werden kann bzw. denselben überhaupt hervorbringt, galt Herrschaft innerhalb des politischen Bereiches als eine *contradictio in adiecto* (ebd., S. 38). Diesbezüglich stimmt die Lesart des Politischen bei Arendt mit jener Rancières also weitgehend überein: Herrschaft als „*police*“ ist mit „*la politique*“ als emanzipatorische Gleichheitspraxis nicht vereinbar. Hingegen besteht „*le politique*“ für Rancière in einer *Konfrontation* zwischen dem Gleichfreiheitsgedanken (sensu Arendt) und Herrschaft. Man könnte auch formulieren, Arendt beziehe sich mit ihrem engeren Verständnis des Politischen allein auf „*la politique*“, während sie „*le politique*“ ignoriere. Der Kampf um das Politische im Sinne von *le politique* ist nicht das Politische im Sinne von *la politique*, anders ausgedrückt: die Schaffung der Ermöglichungsbedingungen von Gleichfreiheitspraxis ist nicht die Gleichfreiheitspraxis selbst. Arendt verbannt „Zwang und Gewalt aus ihrem Begriff des Politischen“, schreibt Meyer, und sie identifiziert „seinen Kern aber, nämlich die Verständigung der Vielen, unmittelbar mit Macht – einer Macht, die zwar als öffentliche Kraft wirksam, jedoch nicht als Herrschaft verfestigt und auf Dauer gestellt werden sollte“ (Meyer 1994, S. 26 f.). Der Diskurs unter Gleichfreien kennzeichnet für Arendt das Politische, während alle Notwendigkeit ein präpolitisches Phänomen ist (Arendt 1996, S. 41). „Auf keinen Fall“, so Arendt an gleicher Stelle, „konnte man daher unter Politik etwas verstehen, was für das Wohlergehen der Gesellschaft notwendig war“ (ebd.).<sup>6</sup>

---

6 Diese Sicht ist aus heutiger Perspektive in der Tat nicht leicht nachvollziehbar, weil die Freiheit in den „nachgriechischen“ politischen Diskursen in der Gesellschaft und Zwang

Während ein solches Verständnis des Politischen höchst exklusiv zu sein scheint, so wäre es gleichzeitig falsch, sich das „freie“ Leben der (vergleichsweise) wenigen (Athener) Polis-Bürger als Kommunikationsidyll vorzustellen. Vielmehr betont Arendt die Kluft zwischen dem gesicherten Oikos einerseits, vor allem dem Leben innerhalb der Familie, und dem „erbarmungslosen Ausgesetztsein der Person innerhalb der Polis“ andererseits (ebd., S. 45). Nicht umsonst galt Mut als Kardinaltugend des Politischen: „Wer immer sich in den politischen Raum wagte, musste vorerst bereit sein, das eigene Leben zu wagen, und eine allzu große Liebe für das Leben konnte der Freiheit nur im Wege sein, sie galt als sicheres Anzeichen einer sklavischen Seele“ (ebd., S. 46). Andere zu übertreffen und sich vor ihnen auszuzeichnen, haben ihren Ort in der Öffentlichkeit – darauf rekurriert der Begriff der *Vortrefflichkeit*<sup>7</sup> (ebd., S. 61). Dieselbe impliziert bzw. verweist kontrastiv mitunter auch auf ihr Gegenteil, auf Entehrung und Bloßstellung.

In der Öffentlichkeit kann eine Handlung aber auch eine Vortrefflichkeit erreichen, die ihr im Privaten niemals zukommen kann. Die familiär vertraute Umgebung ist unfähig, Vortrefflichkeit zu bestätigen, ohne sich selbst mit dieser Anerkennungsleistung zu sprengen (ebd.). Vortrefflichkeit erfordert einen öffentlichen Raum. Diese enge Beziehung zwischen öffentlicher Leistung und Vortrefflichkeit ließ sich nach Arendt auch mit der neuzeitlichen Wende nicht ganz zerstören, wiewohl das Allgemein-Gesellschaftliche Vortrefflichkeit zu anonymisieren versucht, indem es sie als Fortschritt des Menschengeschlechts begreift und nicht mehr als Leistung einzelner Menschen.

„So ist zu erklären, dass das Arbeiten, das in der Neuzeit in der Öffentlichkeit vollbracht wird, auf eine so außerordentliche Weise vervollkommenet worden ist, während unsere Fähigkeiten, zu handeln und zu sprechen, die in diesem Zeitraum in die Sphäre des Privaten und des Intimen gedrängt wurden, so offensichtlich an Qualität eingebüßt haben.“ (ebd.)

Nun ist es sicher nicht abwegig, den Begriff bzw. das Verständnis des Politischen bei Hannah Arendt und auch Jacques Rancière oder anderen philosophischen

---

und Gewalt im Politischen, d. h. im Monopol des Staates lokalisiert wird (dies gilt – so Arendt – sowohl für eine Gesellschaft von Gläubigen wie im Mittelalter, eine Gesellschaft von Eigentümern wie bei Locke, eine Erwerbsgesellschaft wie bei Hobbes, eine Gesellschaft von Produzenten wie bei Marx, eine Gesellschaft von „jobholders“ wie in der modernen westlichen Gesellschaft oder eine Gesellschaft von Arbeiter/innen wie in den (ehemaligen) sozialistischen bzw. kommunistischen Staaten).

7 Vgl. griechisch: *arete*; römisch: *virtus*. „Das griechische Wort *arete*“, schreibt Meyer, „mit dem Aristoteles Geist und Form des Lebens der Polis bezeichnet, wird von Kennern als ‘Tüchtigkeit’ übersetzt. Damit wird deutlicher, dass die politische Tugend weniger ein bestimmtes Wollen als vielmehr ein lebenspraktisches Können ist“ (1994, S. 61).

Figuren, welche den pädagogischen oder zumindest bildungsphilosophischen Diskurs zu beflügeln vermögen, einer rückhaltlosen Kritik zu unterziehen. Auch wenn Arendt und Rancière nicht überzeugend der nostalgischen Verklärung der griechischen Polis bezichtigt werden können, so ist die Exklusivität des Politischen, wie es uns hier vorliegt, ein konzeptionelles Problem. So sehr damit der Blick für die Dimension des Politischen geschärft und dieses damit vor der Gleichsetzung mit dem Sozialen beschützt werden kann, so sehr geht damit eine implizite Moralisierung einher, welche pädagogisch zwar von wirklichem Interesse ist, aber aus einer politiktheoretischen und demokratiethoretischen Perspektive insbesondere wegen der fehlenden systematischen Thematisierung und Einordnung politischer Institutionen angreifbar ist. Zum Reiz und Problem der Exklusivität kommt die fraglos positive Konnotation des „eigentlich“ Politischen dieser Denkerin und dieses Denkers, welche vielleicht bis zu einem gewissen Grad sicher einer (philosophischen) Verklärung der realen politischen Praxis entspricht. Dieser Einwand trifft für Arendt m.E. allerdings weniger zu – jedenfalls aus pädagogischer Perspektive – weil sie die Politisierung der Erziehung sowieso als ein Übel betrachtet, welches dazu führe, „die politische Tätigkeit selbst als eine Form von Erziehung“ zu verstehen (Arendt 1994c, S. 257). Insofern kann oder muss man formulieren, dass die Idee einer „Erziehung für die Demokratie“ oder „Erziehung als Demokratie“ für Arendt von Anfang an einen Irrweg darstellt. Die Sphären der Erziehung und der Politik seien vielmehr strikt zu trennen: „In der Politik kann Erziehung keine Rolle spielen, weil wir es im Politischen immer mit bereits Erzogenen zu tun haben. Wer erwachsene Menschen erziehen will, will sie in Wahrheit bevormunden und daran hindern, politisch zu handeln.“ (ebd., S. 258)

Hannah Arendt ist in der Frage der Erziehung aber vor allem als Antagonistin John Deweys zu verstehen, wie ihre gnadenlose Kritik an der „progressive education“ (Arendt 1994c) mehr als deutlich macht. Es ist auch wenig überzeugend, Dewey als einen politischen Philosophen zu lesen, wo auch bei ihm – als Sozialphilosophen, der er nun einmal war – jede Theorie der politischen bzw. demokratischen Institution wie auch eine (kritische) Theorie der Macht zu fehlen scheint. Es verwundert daher auch kaum, dass Dewey in der deutschsprachigen Pädagogik, insbesondere in Form der Demokratiepädagogik, in welcher der Unterschied zwischen dem Sozialen und dem Politischen offensichtlich nicht interessiert, sehr gerne aufgenommen worden ist. Dies hat sicher auch mit dem Fehlen eines agonalen Verständnisses von Politik bzw. Demokratie zu tun. Im Unterschied zu Arendt oder auch Rancière scheint Dewey – konzeptionell bzw. begrifflich – wenig kritisch zu sein in Bezug auf die moderne demokratische Gesellschaft, was sich auch in seinem Erziehungskonzept widerspiegelt, welches eng mit der Idee der Gemeinschaft verbunden ist. „Much of our present education fails“, schreibt Dewey in *Pedagogic Creed*, „because it neglects the fundamental principle of the school as a form of community life“ (Dewey 1981, S. III). Demo-

kratische Erziehung steht hier ganz im Dienste der Förderung der sozialen Intelligenz im Rahmen der schulischen Gemeinschaft durch das Vehikel gemeinsamer Problemlöseprozesse und der damit verbundenen Konstituierung des „gemeinsam Guten“. Individuen können sich demzufolge nur dann als „demokratisch“ verstehen lernen, wenn sie Mitglieder einer Gemeinschaft werden, in welcher die gemeinsamen Probleme gemeinsam – diskursiv bzw. durch gemeinsame Beratung und durch „ein geteiltes Interesse für das gemeinsame Wohl“ (Carr 1995, S. 52) – gelöst werden. Aus einer migrationsgesellschaftlichen Perspektive, die (noch) nicht im Fokus Deweys war, stellt sich dabei insbesondere die Frage, was unter den gegebenen sozialen, politischen und rechtlichen Verhältnissen überhaupt als Problem und „gemeinsames“ Problem erkannt und anerkannt wird. In Demokratien zeichnet sich das Erziehungssystem nach Dewey dadurch aus, dass es aus demokratisch organisierten Institutionen besteht (Dewey 1916/1966). Schulen als Gemeinschaften unterstützen die Entwicklung des demokratischen gesellschaftlichen Lebens, indem sie selber zu „embryonalen“ Gesellschaften werden, „die soziale Verhaltensweisen und intellektuelle Dispositionen fördern, die demokratischen Lebensformen innewohnen“ (Carr 1995, S. 52; vgl. Dewey 1900/1968). Abgesehen davon, dass die Metapher der Schule als embryonale Gesellschaft irreführend ist (insbesondere, weil ein gesellschaftliches Teilsystem – wie das Bildungssystem – nicht das Gesamte einer Gesellschaft repräsentieren kann), bleibt die Idee einer „Erziehung als Demokratie“ auch schon deshalb zu schön, weil Erziehung und Schulbildung immer auch *mehr* und *andere* Qualitäten als „demokratische“ aufweisen, d. h. weder ausschließlich „demokratisch“ gegeben sind noch ausschließlich „demokratisch“ verstanden werden können.

Für Dewey ist die Demokratie bzw. genauer: demokratische Erziehung nicht dadurch zu verteidigen, dass sie mit einer rationalen Grundlage versehen wird (vgl. Reichenbach 2001). Nicht nur die bloße Skepsis an solchem Grundlagendenken, sondern geradezu die Überzeugung, dass darauf ganz verzichtet werden kann, scheint Dewey mit bestimmten „postmodernen“ Spielarten zu teilen (Carr 1995). Er teilt die Kritik am abstrakten Rationalismus und Universalismus der Aufklärung. Dennoch zeugen seine Sorge um die demokratische Lebensform, die er durch soziale Fragmentierung gefährdet sieht, und seine Neuformulierung der Einsicht, dass es individuelle Freiheit nur aufgrund sozialer Bindungen geben kann, welche die demokratische Lebensform definieren, von einer Haltung, die nicht ernsthaft mit dem vieldeutigen und mittlerweile schon verbrauchten Label „postmodern“ zu versehen ist. Deweys Fokus auf die Gemeinschaft, „community“, macht es schwer, ihn überhaupt irgendwo einzuordnen, sei es in der Postmoderne-Debatte, der Kommunitarismus-Liberalismus-Debatte oder bezüglich der Überlappungen der beiden Diskurse.<sup>8</sup> Die Dewey'sche Idee, „die Demokratie

---

8 Man muss ihn wohl als „kommunitären Liberalen“ bezeichnen (vgl. Wellmer 1993, S. 183).

als höchste Steigerung der Prinzipien aufzufassen, die allem Leben in Gemeinschaft zugrunde liegen“ (Joas 1993, S. 50), ist, wie Joas (ebd.) bemerkt, auch in Deutschland vor 1945 nicht geäußert worden, weshalb man die nach 1945 verständlich gewordene Zuordnung des Gemeinschaftsbegriffes zum antidemokratischen Denken nicht übertreiben möge.<sup>9</sup> Wie nun aber die Chancen des Politischen in der Schule und der zeitgenössischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu beurteilen sind, sei im nächsten Unterkapitel erörtert.

### 3 Die Lehrperson, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und das Politische

Der indische Philosoph Jiddu Krishnamurti äusserte sich 1979 zur Bedeutung der Lehrperson wie folgt:

„The teacher is the most important person in a school, for on her or him depends the future welfare of mankind. This is not a mere verbal statement. This is an absolute and irrevocable fact. Only when the educator himself feels the dignity and the respect implicit in his work will he be aware that teaching is the highest calling, greater than that of the politician, greater than that of the princes of the world. The writer means every word of this, so please do not brush it aside as exaggeration or an attempt to make you feel a false importance. You and the students must flower together in goodness.“ (Krishnamurti 2006, S. 47 f.)

Solch Pathos ist selten geworden und wirkt heute eher bizarr. Jedenfalls wurde der Lehrperson von Krishnamurti noch sehr viel positive Kraft und Bedeutung zugeschrieben. Zu Zeiten des Berufsverbotes für Lehrerinnen und Lehrer (etwa in der BRD) war das auch so, nur anders gepolt, im negativen Sinn, d. h. man traute insbesondere der politisch interessierten, aktiven und vor allem kritischen Lehrperson viel staatschädigende und gesellschaftszersetzende Wirkung zu.<sup>10</sup> Das zentrale Thema hiess „Indoktrination“ (Reboul 1979). Die Lehrperson wurde aber auch von einigen wenigen gerade in ihrer kritischen und politischen Bedeutung unterstützt und verteidigt (vgl. z. B. Saner 1977). Man könnte anerkennend bilanzieren, dass es doch gut ist, in einer Zeit und an einem Ort leben

---

9 Dewey benützt mit „community“ allerdings einen Begriff, der – im Unterschied gerade zu Deutschland – in den USA auch heute noch unzweideutig positiv konnotiert wird, aber auch ein viel weiteres Bedeutungsspektrum als der deutsche Gemeinschaftsbegriff aufweist und sowohl „Gemeinschaft“, als auch (territoriale) „Gemeinde“ oder (utopische) „Kommune“ meinen kann (Joas 1993).

10 Vgl. den sogenannten „Radikalenerlass“ in Deutschland: Beschluss der Regierungen des Bundes und der Länder zur Überprüfung von Bewerbern für den Öffentlichen Dienst auf deren Verfassungstreue vom 18. Februar 1972.

und arbeiten zu können, an welchem man – ganz im Sinne des *professer*<sup>11</sup> – sagen darf, was man denkt und wofür man eintritt, ohne allzu heftige Konsequenzen ertragen zu müssen. Dem ist sicher so – es heißt aber vielleicht auch, dass man in dieser Situation vor der Wirkung der Sprache keine Angst mehr zu haben braucht, ihr möglicherweise auch nicht mehr viel zutraut.

Nun ist aber das neue Sprechen weitgehend normiert, bedeutsame identitätspolitische Diskurse und die viel gescholtene politische Korrektheit haben in den Bildungsinstitutionen auf allen Stufen, vom Kindergarten zur Universität, eine Macht über den Gebrauch der Worte und das akzeptable Sprechen – den „Stoffwechselprozessen des Politischen“ (Meyer 1994) – errungen. Das Ringen um die korrekte Adressierung hat im vergleichsweise aufgeschlossenen Milieu der Bildung die ökonomische und materialistische Analyse und Kritik nahezu vollständig ersetzt. Marx hätte wenig Freude daran. Eine politisch mit sich selbst zufriedene und selbstgewisse „Bildungselite“ – nicht ganz grundlos ein neues Schimpfwort – scheint sich des zweifelhaften meritokratischen Ideals bemächtigt und offenbar keine größeren Probleme damit zu haben, dass Bildung die soziale Ungleichheit nicht verringert, sondern mitunter vergrößert, so dass die Frustration der *working poor* ganze Scharen von scheinbar hinterwäldlerischen Bürgerinnen und Bürgern auf allen Kontinenten in die Arme kleiner und großer Populisten und Nationalisten laufen lässt (vgl. Markovits 2019; Sandel 2020). Die damit einhergehende Zahnlosigkeit des Politischen in den Klassenzimmern und Hörsälen ist beispiellos, so „weiss“ heute jedes aufgeweckte Kind, jeder halbwegs interessierte Jugendliche und jede Studentin, welche „universell-humanistischen“ Werte der Lehrer oder die Dozentin, der oder die vor ihnen steht, vertritt und – vor allem – *wie* sie vertreten werden (müssen): als vergleichsweise „manichäische Rhetorik“ (Grau 2017, S. 15) eines mehr oder weniger als „aufgeklärt“ und „politisch“ kaschierten Moralismus. Und sie wissen, dass ihnen, sollten sie es wagen, den moralischen Inhalten und Weltvorstellungen zu widersprechen, die „persönliche Autonomie und Urteilskraft abgesprochen“ wird (Grau 2017, S. 46).

Die zeitgenössische Erfolgsgeschichte *dieses* kristallinen oder verfestigten Verständnisses des Politischen in den Bildungsinstitutionen entspricht ungefähr dem Gegenteil dessen, was Hannah Arendt unter dem Politischen verstanden hatte. Und hatte das Leiden an der Welt zumindest in der Epoche des deutschen Idealismus noch eine Gesellschaftskritik befeuert, „bei der viel von Gerechtigkeit und Gleichheit die Rede“ war (Ott 2019, S. 121), so bezieht sich diese „Gleichheit“ heute vorwiegend auf Fragen der Adressierung und kaum noch auf jene der Verteilung und Umverteilung der Lebensgüter (vgl. schon Fraser 1997). Das damit verbundene post-sozialistische Denken, welches auch als „Kulturmarxismus“ verunglimpft wird, hat am Ende mehr mit Moralisierung als dem Politischen zu tun.

---

11 Vgl. Fussnote 1



In dieser einerseits sicherlich bedenklichen (schulischen) Situation, die andererseits wirklich wünschenswerte Seiten hat (so dass man sie sicher nicht gegen frühere Zeiten austauschen möchte), „skizzieren“ Lehrpersonen womöglich gar keine Welt mehr, die es zu verstehen und vielleicht zu verändern gilt, vielmehr *schreiben* sie mit guten, womöglich wenig reflektierten Gründen (gegen die niemand etwas haben kann) *vor*, wie man sich in dieser Welt am besten verhält, so dass man auf der richtigen Seite steht und mit sich im Einklang steht. Diese Sorge um das eigene Selbst, das möglichst von allen anerkannt und in seinem Frieden nicht gestört werden will und darf, ist das Unpolitische, das sich als Politisches zelebriert. In diesem gesellschaftserhaltenden Spiel nehmen die Lehrpersonen eine zentrale Rolle ein, auch indem sie nicht „lehrerhaft“ erscheinen wollen:

„Es gehört zur Pathologie des Lehrers, dass er nicht lehrerhaft sein will. Keinem Anwalt oder Richter fiel es ein, sein Anwalt- oder Richtersein zu verleugnen oder zu kaschieren. Keinem Arzt käme es in den Sinn, den Habitus des Mediziners zu vertuschen. Auch der Ingenieur hat mit seiner Berufsrolle kaum nennenswerte Probleme – der Lehrer schon. Vor allem möchte er nicht lehrerhaft erscheinen. Nicht in der Öffentlichkeit, aber – und das macht stutzig – auch nicht am Ort seiner Profession“ (Schirlbauer 1996, S. 71).

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist daher auch zu einer rhetorischen Veranstaltung der pädagogisch-politischen Domestikation geworden. Es gilt diffamierte Wörter bzw. Begriffe – wie Erziehung, Autorität, Macht – durch mehr oder weniger raffinierte Vermeidungsstrategien zu umschiffen, es sei denn, sie leisten gerade nützliche Dienste zur Beschreibung des pädagogischen Denkens oder Handelns der – oft nur halluzinierten – Gegner. Doch für die eigene Position gilt: Kann auf ein Erziehungskonzept nicht verzichtet werden, so soll es in ein Vokabular gefasst werden, in welchem die Asymmetrie und Rollenkomplementarität des erzieherischen Verhältnisses nicht offensichtlich wird. Daher wurden Lehrerinnen und Lehrer etwa zu „*facilitators of learning*“ (Rogers/Freiberg 1993), „Begleitern von Lernprozessen“, „Gestalterinnen von Lernarrangements“ und die Schülerinnen und Schüler werden zu „Kundinnen und Kunden“, Eltern-Kind-Beziehungen sind als partnerschaftlich und freundschaftlich zu gestalten, und auch außerhalb der Schule gibt es keine „Untergebenen“ mehr, sondern „Mitarbeiterinnen“ und „Mitarbeiter“ – hier denken alle mit und helfen sich. Vas Narasimhan, der CEO von Novartis, einem der größten Pharmakonzerne mit Sitz in Basel, treibt das „Unboss-Programm“ voran. „Wie erschafft ein Weltkonzern eine Hochleistungskultur? Novartis wagt das spannendste Experiment in der europäischen Firmenszene“ schrieb die *Handelszeitung* am 29.5.2019 (Schütz 2019). Das wir neuerdings alle gleich sind und die sozialen Figuren enthierarchisiert werden können, trifft ja offenbar längst nicht nur für den Bereich der Bildung zu.

Mit Bossen, die (scheinbar) keine Bosse mehr sein wollen, mit Lehrerinnen und Lehrern, die keine typischen Lehrpersonen sein wollen, d. h. mit den Symmetrie zwischen den Beteiligten vorgaukelnden Bezeichnungen für diffamierte Sozialstrukturen gehen Versprechungen und Hoffnungen einher, die naturgemäß nicht eingehalten werden können bzw. enttäuscht werden müssen. Denn die dahinterliegenden pädagogisch und politisch bedeutsamen Phänomene verlieren ihre Struktur und Elementarität nicht durch das veränderte Vokabular, vielmehr scheinen sie damit in ihrer Machtförmigkeit subtilisiert und zementiert zu werden. So mündet der Versuch, die sogenannte pädagogische Antinomie zwischen Zwang und Freiheit – der Widerspruch aller modernen Autonomiepädagogik und der tieferen Grund dafür, warum auch etwa pädagogische Autorität ein ambivalentes Phänomen darstellt und bleibt – zu überwinden, regelmäßig in pädagogischem *Kitsch* bzw. pädagogischer *Ideologie*, zumindest führt er zu einem ‚monistischen‘ Metapherngebrauch (welcher als das gemeinsame Merkmal von Kitsch und Ideologie betrachtet werden kann (vgl. Reichenbach 2003)). Kants Frage – „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1977, S. 711) – lässt sich eben weder in der konkreten Situation noch in allgemeinem theoretischen Sinne reibungs- und widerspruchslös, zumindest also nicht ohne heikle Gewichtsetzungen beantworten. Die *vermeintliche* Überwindung des Widerspruchs wird ermöglicht durch (1) *einseitigen Metapherngebrauch* (z. B. mit der Wachstumsmetapher), (2) *Emotionalisierung des Vokabulars* (Verwendung von Überredungsbegriffen) und, damit verbunden, (3) *hypertrophen Distinktionen* zwischen guten (bzw. richtigen) und bösen (bzw. falschen) pädagogischen Verhaltensweisen und Akteurinnen und Akteuren (Reichenbach 2003).

Die zeitgenössischen Professionalisierungsbemühungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind ironischerweise von Entakademisierungstendenzen begleitet, von welchen man sich offenbar erhofft, die Praxisauglichkeit der Kandidatinnen und Kandidaten zu steigern oder wenigstens mehr Raum zu schaffen für eine „praxisrelevante“ Ausbildung. Der Ruf nach Praxisrelevanz in der Ausbildung ist laut und das Verlangen danach prinzipiell unstillbar. Typischerweise zeigt sich dieses edle Motiv in einer radikalen Abwertung der allgemeinen Reflexion, insbesondere erkennbar an der Abwertung der Allgemeinen Pädagogik und der Allgemeinen Didaktik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Wenn diese Diagnose in Bezug auf das *professionelle Wissen* differenziert wird, welches in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelehrt und gelernt werden soll und muss (oder müsste), so lässt sich mit einigem Grund behaupten, dass zeitgenössisch ein starker, ja einseitiger Fokus auf sogenanntes *Verfügungswissen*<sup>12</sup> zu verzeich-

---

12 Mit Verfügungswissen kann in Anlehnung an Mittelstraß Anwendungswissen gemeint sein, beispielsweise die zahlreichen *Kompetenzen* der Praxisgestaltung, welche für pädagogische Berufe als zur Profession gehörend erachtet werden (vgl. z. B. Bauer 1997; Giesecke 1985) oder teilweise die sogenannten *Standards*, die in schon sehr unterschiedlicher Vielzahl vorgetragen worden sind (vgl. z. B. Oser/Oelkers 2001; Terhart 2002).

nen ist. Das passt in den dominanten Handlungskompetenz-Diskurs. Dagegen sind *Reflexionswissen* und vor allem *Orientierungswissen* aus historisch teilweise nachvollziehbaren Gründen in den Hintergrund getreten. Dabei handelt es sich um jene Wissenstypen, die konstitutiv für Professionalität bzw. das pädagogische Selbstverständnis sind. Die Bedeutung dieser Sprach- und Deutungsfähigkeit (u. a. die Kenntnis allgemeiner pädagogischer und didaktischer Theorien und Konzepte) liegt nicht primär darin, dass sie *Handeln* ermöglichen, sondern dass sie *Orientierung* und eine *Sprache* zur Beschreibung von *Orientierungsprozessen* ermöglichen. Insofern sind sie *natürlich* praxisrelevant und würden es selbst dann noch bleiben, wenn sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung vom Restbestand an Reflexionswissen und Orientierungswissen, welches sie noch tradiert, ganz entledigte. „Sich orientieren“ heißt, aus dem gewohnten Tun zurücktreten und Abstand gewinnen, sich befreien von ungeprüft übernommenen oder lange nicht mehr geprüften Vorstellungen. Sich orientieren heißt, das Feld der Alternativen öffnen, neu entscheiden und genau deshalb Verantwortung übernehmen; nur dadurch erhebt sich Erziehung und Unterricht über handwerklich-technisches Tun (vgl. Bollnow 1988). Doch dies erfordert Denken und eine Sprache, welche gerade *nicht* vom konkreten Verhalten in Schule und Unterricht abgelesen werden kann. Das Denken selbst ist eine imaginäre Praxis, „man ist nicht von Sinnesgegenständen umgeben, sondern von Vorstellungsbildern, die sonst niemand sehen kann“ (Arendt 1998, S. 91), denn alle geistigen Tätigkeiten sind „selbst unsichtbar und auf das Unsichtbare gerichtet“, sie „offenbaren sich nur in der Sprache“ (ebd., S. 103). Politisch könnte genannt werden, wenn das Denken diese höhere Gedankenlosigkeit stört, welche sich in den fixierten Gedankenroutinen manifestiert, welches für das mehr oder weniger reibungslose Zusammenleben notwendig ist. Diese „unnötige“ Praxis (der Freiheit) stört den Gang des Notwendigen im sogenannten Alltag. Die störende Unterbrechung eröffnet einen Resonanzraum von Hall und Widerhall, „das Rasonieren schafft einen Raum zwischen den Menschen, in dem Freiheit wirklich ist“ (Arendt 1994b, S. 205). Politisch in diesem elementaren Sinn ist die Lehrperson, welche diesen Raum zulässt, dazu anstiftet und ihn nicht als Bedrohung betrachtet, politisch ist die Lehrperson, die begriffen hat, dass das Kriterium der Kritik nicht sein kann, ob sie „konstruktiv“ ist oder nicht, sondern ob sie treffend ist, zutrifft, einen bedeutsamen Gesichtspunkt trifft oder zu treffen scheint. Auch das Denken ist nicht konstruktiv, es schafft auch „keine Werte; es sagt nicht ein für allemal, was ‚das Gute‘ sei; anerkannte Verhaltensweisen bestätigt es nicht, sondern es löst sie auf“ (Arendt 1998, S. 190). Denken ist Abstandspraxis, mit der schönen Hilfe der Imagination und des Erinnerungsvermögens schafft es eine Distanz vom Wirklichen, welches die Voraussetzung von Kritik ist, „die *Voraussetzung* einer anderen Möglichkeit, wie sich die Welt darstellen könnte“ (Koch 1994, S. 18). Die Lehrperson ist politisch tätig, indem sie diesen Raum *vor* der Kritik zu fördern versucht, sie ist dann „in business of freedom“ (Tubbs 2005, S. 263).

Gegen solch noble oder auch abgehoben erscheinende (aber tatsächlich keineswegs abgehobene) Rede gleicht der schulische Alltag, ja wohl das Schulsystem und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung insgesamt, immer mehr einem „selfish system“, welches – folgt man Sloterdijk – Lehrer produziere, „die nur noch an Lehrer erinnern, Schulfächer, die nur noch an Schulfächer erinnern, Schüler, die nur noch an Schüler erinnern“ (Sloterdijk 2009, S. 684). Dabei werde die Schule „auf inferiore Weise ‚antiautoritär‘, ohne aufzuhören, formal Autorität auszuüben“ (ebd.). Die Lehrpersonen würden nur noch die „Selbstbezüglichkeit des Unterrichts zelebrieren“ – selbstbezüglich sei Unterricht, der stattfindet,

„weil es in der Natur des Systems liegt, ihn stattfinden zu lassen. Mit der Ausdifferenzierung des Schulsystems ist ein Zustand eingetreten, in dem die Schule ein einziges Hauptfach kennt, das ‚Schule‘ heißt: der Schulabschluss. Wer von solchen Schulen abgeht, hat bis zu dreizehn Jahren lang gelernt, sich die Lehrerinnen und Lehrer nicht als Vorbilder zu nehmen. Durch Anpassung an das System hat man ein Lernen gelernt, das auf die Verinnerlichung der Materien verzichtet; man hat, nahezu irreversibel, die Stoffaufnahme ohne aneignendes Üben eingeübt.“ (Sloterdijk 2009, S. 684 f.)

Diese überspitzten, empirisch kaum belegbaren, aber doch wirklichkeitstauglichen Aussagen bezeichnen eine ausgehöhlte, für viele Schülerinnen und Schüler wie auch Lehrpersonen offenbar weitgehend sinnentleerte Institution, die in ihrer Hülsenhaftigkeit und Funktionalität recht stabil zu sein scheint. Die Lehrperson *lehrt* hier eigentlich *nicht mehr*, sie arrangiert, moderiert und administriert, sie unterhält Gruppen von selbstregulierten Lernern, die ihre Zeit bis zur Pause, zum Wochenende, zum Ferienbeginn und schließlich zum Schulabschluss – wenn es geht – störungsfrei und unauffällig absolvieren. Offenbar erwarten sie, dass das sogenannte *Leben* dann besser oder freier wird, oder dann überhaupt endlich beginnt. Diese Erwartung oder Hoffnung sollte den jungen Menschen nicht ganz genommen werden, muss es aber auch nicht, denn mit der *Sinnfreiheit des Tuns* haben sie sich schon arrangieren gelernt. Denn das kennt man ja „von der Schule her“, in der es nicht auffällig erscheint, dass man sie zum Zwecke „offener Lernprozesse“, „selbstregulierten Lernens“ und „Lernen des Lernens“ überhaupt noch besuchen muss. In derart „aufgeschlossenen“ Schulen hat das Politische keinen Platz.

## Literatur

- Arendt, Hannah (1994a): Verstehen und Politik. In: dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München: Piper, S. 110-127.
- Arendt, Hannah (1994b): Freiheit und Politik. In: dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München: Piper, S. 201-226.
- Arendt, Hannah (1994c): Die Krise in der Erziehung. In: dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München: Piper, S. 255-276.
- Arendt, Hannah (1996): Vita activa oder Vom tätigen Leben. München: Piper.
- Arendt, Hannah (1998): Vom Leben des Geistes. München: Piper.
- Bauer, Karl-Oswald (1997): Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. Weinheim: Juventa.
- Bollnow, Otto. F. (1988): Zwischen Philosophie und Pädagogik. Vorträge und Aufsätze. Aachen: Weitz Verlag.
- Brecht, Bertolt (1978): Flüchtlingsgespräche. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Carr, Wilfried (1995): Erziehung und Demokratie unter den Bedingungen der Postmoderne. In: Koch, Lutz/Marotzki, Winfried/Peukert, Helmut (Hrsg.): Erziehung und Demokratie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 35-56.
- Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dewey, John (1916/1966): Democracy and education. An introduction to the philosophy of education. New York: Free Press.
- Dewey, John (1900/1968): The school and society. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, John (1981): My pedagogic creed. The Philosophy of John Dewey. Chicago: University of Chicago Press.
- Fraser, Nancy (1997): Justice interruptus. Critical reflections on the „postsocialist“ condition. New York: Routledge.
- Giesecke, Hermann (1985): Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grau, Alexander (2017): Hypermoral. Die neue Lust an der Empörung. München: Claudius.
- Hoffmann, Nicole (2002): Zum Zusammenhang von Generationswechsel und Innovation in der Wissenschaft – Ein fiktives Interview mit Ludwik Fleck. In: Kinder, A. (Hrsg.): Generationswechsel in der Wissenschaft. Bern: Lang, S. 15-29.
- Joas, Hans (1993): Gemeinschaft und Demokratie in den USA. Die vergessene Vorgeschichte der Kommunitarismus-Diskussion. In: Brumlik, Michael/Brunkhorst, Hauke (Hrsg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 49-62.
- Kant, Immanuel (1803/1977): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie und Pädagogik 2. Werk-ausgabe Band XII (S. 693-761). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Koch, Lutz (1994): Einleitende Bemerkungen zum Thema „Pädagogik und Ästhetik“. In: Koch, Lutz/Marotzki, Winfried/Peukert, Helmut (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim: Deutscher Studien-verlag, S. 8-21.
- Krishnamurti, Jiddu (2006): The Whole Movement of Life is Learning. Chennai: Sudarsan Graphics.
- Markovits, Daniel (2019): The meritocracy trap: How America's foundational myth feeds inequality, dismantles the middle class, and devours the elite. London: Penguin.
- Meyer, Thomas (1994): Die Transformation des Politischen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur: Rüegger.
- Ott, Karl-Heinz (2019): Hölderlins Geister. München: Hanser.
- Rancière, Jacques (1998): Aux bords du politique. Paris: Gallimard/Folio.
- Rancière, Jacques (1987/2009): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Wien: Passagen.
- Reboul, Olivier (1979): Indoktrination. Wenn Denken unterdrückt wird. Olten: Walter-Verlag.
- Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster: Waxmann.
- Reichenbach, Roland (2003): Pädagogischer Kitsch. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, H. 6, S. 775-789.
- Reichenbach, Roland (2018): Ethik der Bildung und Erziehung. Paderborn: Schöningh/UTB.
- Roberts, Peter (2016): Happiness, hope, and despair. Rethinking the role of education. New York: Lang.
- Rogers, Carl R./Freiberg, H. Jerome (1993): Freedom to learn. 3. Auflage. New York: Merrill.

- Sandel, J. Michael (2020): Vom Ende des Gemeinwohls. Wie die Leistungsgesellschaft unsere Demokratie zerreißt. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Saner, Hans (1977): Zwischen Politik und Getto. ber das Verhältnis des Lehrers zur Gesellschaft. Basel: Lenos.
- Schirlbauer, Alfred (2006): Im Schatten des pädagogischen Eros. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik. Wien: Sonderzahl.
- Schtz, Dirk (2019): „Unboss your company: Die Novartis-Revolution“. In: Handelszeitung. [www.handelszeitung.ch/unternehmen/unboss-your-company-die-novartis-revolution](http://www.handelszeitung.ch/unternehmen/unboss-your-company-die-novartis-revolution) (Abfrage: 29.5.2019).
- Sennett, Richard (1986): Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Sloterdijk, Peter (2009): Du musst dein Leben ändern. ber Anthropotechnik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Steiner, George (2009): Der Meister und seine Schüler. München: deutscher taschenbuch verlag dtv.
- Terhart, Ewald (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Universität Münster, Zentrale Koordination Lehrerbildung, ZKL, Nr. 24.
- Tubbs, Nigel (2005): Philosophy of the teacher. In: Journal of Philosophy of Education (special issue) 39, H. 2, S. 183-420.
- Wellmer, Albrecht (1993): Bedingungen einer demokratischen Kultur. Zur Debatte zwischen Liberalen und Kommunitaristen. In: Brumlik, Michael/Brunkhorst, Hauke (Hrsg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 173-196.

## II Lehrer\*innenbildung und das Normative

# Verletzlichkeiten im Individualisierenden Lernen

## Ein normativer Einsatz in die Lehrer\*innenbildung

Soniya Alkis & Jan Wolter

Lernen stellt einen zentralen und orientierenden, einen verpflichtenden und begründenden Bezugspunkt innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit pädagogischer Praxis dar (vgl. Brandmayr 2018). Insbesondere Konzepte und Formate Individualisierenden Lernens haben in Verbindung mit Überlegungen zu gerechteren Bildungsbedingungen Konjunktur. Dies zeigt sich etwa dann, wenn im Zusammenhang mit dem *Heterogenitätstopos* auf die individuelle Förderung von Schüler\*innen gesetzt wird. Wir verstehen das als Einsätze in das Normative der pädagogischen Praxis in Schule und Lehrer\*innenbildung. An die – mit diesen Konzepten gewissermaßen verbundenen – Versprechen auf gerechtere Bildungsbedingungen werden Formate pädagogischer Praxis gemessen und kritisiert, auch weil sie dieses Versprechen nicht einlösen, sondern problematischen Standardisierungen und einem individualistischen Konzept von Lernen Vorschub leisten.

Das zentrale Anliegen dieses Bandes ist, eine erziehungswissenschaftliche Diskussion anzuregen, um kritisch die Lehrer\*innenbildung im amtlich deutschsprachigen Raum als eine Bildung in Machtverhältnissen zu denken. Diese Machtverhältnisse strukturieren die gesellschaftliche Formation der Bundesrepublik Deutschland, die als Migrationsgesellschaft verstanden wird. Um den Anliegen des Bandes nachzukommen, marginale, nicht hegemoniale Überlegungen und Sichtweisen (Visionen) der Lehrer\*innenbildung einzusetzen sowie selbstverständlich Gewordenes zu revidieren (Re-Visionen), greifen wir subjektivierungstheoretische Perspektiven und ein Interesse an Herrschaftskritik auf (vgl. Mecheril/Messerschmidt 2007, S. 273). Unter Herrschaftsverhältnissen verstehen wir zeitlich auf relative Dauer gestellte und als selbstverständlich geltende asymmetrische Machtbeziehungen, die durch z. B. Dominanz und Unterdrückung, Zwang und Ermöglichung, durch ungleich verteilte Einflussmöglichkeiten von Subjekten gekennzeichnet sind.

Im Folgenden betrachten wir am Beispiel des Lernens, wie unterschiedlich auf das Normative in der Lehrer\*innenbildung zugegriffen wird. Danach skizzieren wir Formatierungen pädagogischer Praxis durch Konzepte Individualisierenden Lernens. Wir verstehen Lernen aus einer anerkennungstheoretischen Perspektive als ein soziales Geschehen, in dem grundsätzlich von Verletzlichkei-



ten der Subjekte ausgegangen werden kann (Tervooren 2000), die differenziell reguliert und ungleich verteilt werden.

## 1 Verständnisse von der pädagogischen Praxis des Lernens

Die Bemühungen um einen disziplinär identitätsstiftenden Bezugspunkt im Lernen werden durch widerstreitende Verständnisse und Konzepte von Lernen unterlaufen (vgl. bspw. Meyer-Drawe 2008).

Das Kontinuum dieser Verständnisse von Lernen ist weitreichend und ihm kommt in dem Verhältnis zwischen Subjekt und Sozialem eine Vermittlungsposition zu, die Auswirkungen auf Lernen als gestalt- und beeinflussbare Größe pädagogischer Praxis haben, so Daniel Wrana (2012, S. 230). Wenn Lernen als normativer und selbstverständlicher Bezugspunkt in den Erziehungswissenschaften verhandelt wird, dann gibt es so gesehen keine Alternative zum Lernen. Lernen ist nicht nur zum Kern-Geschehen der Schule deklariert worden, das gestaltet, arrangiert, beeinflusst und erst gelernt werden muss. Es ist auch zu einer zentralen theoretischen und praktischen Dimension und womöglich zum identitätsstiftenden Fix-Punkt in universitärer Lehrer\*innenbildung geworden (vgl. Steiner 2010, S. 32).

Allerdings ist aus kulturwissenschaftlichen und subjektivierungstheoretischen Perspektiven der Status von Normen in der Moderne fragwürdig geworden, weil sie zwar regulierend wirken, aber, mit Judith Butler (2017) gesprochen, keinen „ontologischen Stellenwert“ (S. 85) besitzen. Sie werden in der sozialen Praxis immer wieder zur Aufführung gebracht und aktualisiert. Normen haben so gesehen ihre Fähigkeit eingebüßt, einen letzten und allgemeingültigen Grund anzugeben (vgl. ebd., S. 78). Dennoch orientieren sich Lern-Geschehen, Subjekte und Lern-Inhalte wechselseitig normativ und normierend, obwohl die Begründungen von Normen in der Pädagogik insgesamt als problematisch und diskussionsbedürftig gelten (vgl. Meseth et al. 2019).

Christiane Thompson und Daniel Wrana (2019) halten fest, dass es keinen Standpunkt des Normativen außerhalb der sozialen, d. h. auch der wissenschaftlichen Praxis gibt. Sie sehen Normativität als einen konstitutiven Bestandteil sozialer und erziehungswissenschaftlicher Praxis. In diesem Verständnis haben die Erziehungswissenschaften nicht nur ein normatives Begründungsproblem, um als Wissenschaft zu gelten. Sie müssen auch bedenken, dass sie in die Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Strukturen verstrickt sind. Erziehungswissenschaften könnten weder normativ harmlos noch abinent sein (vgl. ebd., S. 179 f.), die Lehrer\*innenbildung folglich auch nicht.

Norbert Ricken (2013) schreibt, dass Normen „(implizite oder explizite) Festlegungen dessen, was sein soll“ (ebd., S. 95) angeben. Sie sind in Praktiken „unterschiedlich fixiert und sedimentiert“ (ebd.) und liegen auf „unterschiedlichen

Ebenen“ (ebd.). Insofern können sie situativ in ihrer Bedeutung und ihrem Verpflichtungsgrad variieren, sich überschneiden und widersprechen. Dieses Moment der „Normation“ (Ricken et al. 2017) lässt sich auch als Autorisierung einer praktischen Ordnung verstehen (vgl. auch Rabenstein 2020). Was, wie über wen und was gewusst werden kann und was als Wissen allgemein wie zugänglich ist, wird im Lernen Geltung verschafft (vgl. Hofer 2010; mit Blick auf Rassismus siehe bell hooks 2003).

Verständnisse von Lernen, die Postkolonialität als eine allgemeine Bedingung der Subjektwerdung veranschlagen, verdeutlichen dieses normative Wirken. Aus postkolonialen Perspektiven (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015), wie z. B. prominent mit Bezug auf Gayatri Chakravorty Spivak (z. B. 2012), befähigt Lernen in der Schule

„nicht nur zum Lesen und Schreiben, sondern gewöhnt daran, den vorgesehenen Platz innerhalb der Gesellschaft als den wahren und mithin allein richtigen Platz wahrzunehmen und schließlich auch einzunehmen. Für einige bedeutet dies, die Unterwerfung zu akzeptieren und soziale Ungleichheit als natürlich gegeben anzunehmen.“ (Castro Varela 2016, S. 45).

Wenn aus dieser Perspektive die Notwendigkeit eines Ver-Lernens von Privilegien betont wird (vgl. Castro Varela/Heinemann 2017), wird auch gelernt, wenn sich mit dem eigenen gelernten (westlichen) Wissen und den damit einhergehenden Konstruktionsprozessen von Welt- und Selbstverständnissen auseinandergesetzt wird und diese verlernt werden. bell hooks (2003) spricht diesbezüglich von unlearning, um ein Moment von Lernen hervorzuheben, in dem Praktiken und Selbst- und Anderenverhältnisse, die auf normative Vorgaben rassialisierender und rassistischer Machtverhältnisse (Hegemonie/Herrschaft) bezogen sind, in einer Weise kritisiert und abgelegt werden, die sich durch solidarisch-kollektives Teilen von Wissen auszeichnet (vgl. zu sharing/shared knowledge in ebd., S. 43). Im unlearning wird zuweilen zögerlich, mal vehement kritisch auf gegebene normative Selbstverständlichkeiten Bezug genommen, diese infrage gestellt und bezweifelt sowie unterschiedliches Wissen und Formen zu wissen geteilt (vgl. Sternfeld 2017, o.S.).

Wenn Pädagogik nicht als neutrale Praxis, sondern als „eine zentrale Macht- und Herrschaftstechnik, [...] die gesellschaftliche Ordnung stabilisiert“ verstanden wird, wie María do Mar Castro Varela (2015, o.S.) schreibt, kann Lernen so betrachtet, kein harmloses Geschehen sein. Lernen ist ein Modus des Werdens von Subjekten innerhalb von Subjektverhältnissen, in dem differenzielle soziale Positionierungen vorgenommen und Verhältnisse zu diesen und den vorgegebenen epistemischen und sozialen Ordnungen, zu Praktiken und Subjekten herausgebildet werden. Lernen so als ein soziales Geschehen zu verstehen, fasst auch, dass sich innerhalb von Differenzordnungen mit diesen und mit der eige-

nen Position innerhalb dieser vertraut gemacht wird (vgl. Broden/Mecheril 2010).

Auch wenn Lernen und dessen pädagogische Beeinflussungen in Herrschaftsverhältnisse involviert sind, ermöglichen sie erlernte Gewissheiten und Selbstverständlichkeiten zu verändern. So könnten Subjekte aus den unterdrückenden Herrschaftsverhältnissen geführt werden, indem sie befähigt werden und lernen, sich selbst aus diesen zu befreien und ein ‚Surplus‘ an Handlungsmöglichkeiten zu erlangen (vgl. Kalpaka 2010). Fragwürdig werden in solcher Perspektive die Geltungsansprüche und Ordnungen des Wissens sowie die Gewissheiten, die dieses Wissen vermittelt. Das in der Schule zu lernende Wissen enthält, etwa in Form von Schulbüchern, spezifische Repräsentationen migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse (vgl. Grünheid/Mecheril 2017), und z. B. auch, welche Sprachen legitimerweise in Schulen gesprochen werden dürfen (vgl. Heinemann/Khakpour 2019). Das Wissen besitzt damit eine positionierende und legitimierende Funktion in Bezug auf Selbst- und Weltverhältnisse.

Wenn auch die zu irritierenden Gewissheiten und Selbstverständlichkeiten je nach Subjektpositionen unterschiedlich ausfallen können, so werden im Allgemeinen die Normativität und die Kämpfe um die Geltungsansprüche der Gegenstände des Lernens sichtbar. Im Besonderen wird ein emanzipativer Anspruch von Lernen in den Fokus gerückt, indem die Normativität von Lernen und die damit verbundenen umkämpften Artikulationen aufgezeigt und nach Widerständen gegen Verhältnisse gefragt wird, von denen sich emanzipiert werden soll.

## 2 Zum Konzept des Individualisierenden Lernens

Wir fassen zusammen: Mit Lernen werden normative Einsätze in die pädagogische Praxis vorgenommen, die zu beschädigenden und restringierenden Artikulationen von Subjekten mit spezifischen Geltungsansprüchen von Lern-Wegen und Formen von Wissen führen.

Individualisierendes Lernen scheint zu versprechen, allen Schüler\*innen mit ihren unterschiedlichen Lern-Disponiertheiten gerecht zu werden. Die Vermittlung von als gültig geltendem Wissen in individuell zugeschnittenen Aufgaben dominiert. Individualisierendes Lernen gilt als „Königsweg der Unterrichtsentwicklung“ (Breidenstein/Rademacher 2017, S. 2). Dabei ist Individualisierendes Lernen kein neues Thema. Vielmehr schließt es an alte Formate und Konzepte an, wie z. B. reformpädagogische Ansätze oder „selbstgesteuertes Lernen“, schreibt Ricken (2016, S. 8). Dennoch erfährt es gegenwärtig eine unüberschaubare Konjunktur und gewinnt in Abgrenzung zum frontalen Unterricht an Popularität (vgl. Rabenstein/Wischer 2016).

Individualisierendes Lernen setzt normativ in die Lehrer\*innenbildung ein,

denn es verspricht, die gewaltvollen Momente des asymmetrischen, fremdbestimmten Verhältnisses in Erziehung aufzulösen und eine Selbstbestimmung des Subjekts zu ermöglichen. Es soll sich dem Lernen zugewandt und von Erziehung abgesehen werden, da Erziehung zu normativ orientiert und nicht genug sensibilisiert sei für individuelle Möglichkeiten. Hermann Gieseckes Text von 1996 argumentiert, dass der Erziehungsbegriff für eine pädagogische Übersetzung der gesellschaftlichen Anforderungen im Kontext einer Individualisierung nicht mehr taugt. Erziehung ist als gewaltvolle Praxis in Verruf geraten (vgl. z. B. Maschelein 1992), wenn mit Erziehung heteronome, unterwerfende und an soziale Formen anpassende Praktiken gemeint sind. Lernen dagegen ermögliche mehr Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung der pädagogischen Gegenüber, so Giesecke (1996, S. 391 ff.). So könnten für pädagogisches Handeln mit dem Fokus auf Individualisierendes Lernen unterwerfende und disziplinierende Anpassung an organisationale Anforderungen und normative Vorgaben der ‚Gemeinschaft‘ umgangen werden (vgl. ebd., S. 394). Lernen als Bezugspunkt pädagogischen Handelns ist gegenüber Erziehung dann als weniger normativ, anpassend und gewaltvoll vorzuziehen, wenn das Ziel pädagogischer Bemühungen emanzipierte Subjekte sind, die mit einem legitimierten Wissen und Können ausgestattet werden und aus einer Vielzahl, wenn auch weder beliebigen Anzahl noch gleich bewerteten Lebensformen, ihre entwickeln oder annehmen.

Wenden wir uns dem Individualisierenden Lernen aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive zu, dann kann Individualisierung als zentraler (post)moderner Subjektivierungsmodus gelesen werden (Rose 2016, S. 187). Individualisierendes Lernen ist mit dem vergesellschaftenden Modus der Individualisierung verkoppelt, der auf „eine soziale Formierung von Menschen als Individuen und Subjekten“ (Ricken 2016, S. 10) abzielt. Wir verstehen das Individualisierende Lernen damit als ein pädagogisches Konzept, in dem Lernen als ein gestalt- und beeinflussbarer individueller Prozess veranschlagt und hergestellt wird.

### **3 Ein Verständnis von Anerkennung**

Butlers Überlegungen zur Anerkennung stellen für eine subjektivierungstheoretische Perspektivierung einen relevanten Bezugspunkt dar. Butler versteht Anerkennung als „Medium“ (Reh/Rabenstein 2012, S. 226) von subjektivierenden „Formationsprozesse[n]“ (ebd.). Mit Anerkennung benennen wir diesen Überlegungen folgend, dass Subjekte wechselseitig aufeinander angewiesen und sich ausgesetzt sind, um auf Normen der Anerkennbarkeit bezogene „verständliche Subjektformierung“ (Butler 2018, S. 27) zu erfahren und zu sozialer Existenz zu gelangen. Subjekte sind von der Anerkennung der anderen Subjekte abhängig.

In Anerkennungsverhältnissen bilden Subjekte zu den im Feld wirksamen

Normen ein Verhältnis heraus, indem sie Normen in sozialen Praktiken zur Aufführung bringen, sie aktualisieren und so füreinander verständlich werden. Nicht nur bedingen normative Vorgaben des Sozialen, die die Normen der Anderen, ihre Kategorien und Vorstellungen davon sind, wie und was den Rahmen der Anerkennung von Subjekten ausmacht. Diese Normen der Anerkennbarkeit geben an, was als angemessene Aufführung von einer bestimmten anerkannten Subjektform gilt. In der Anwendung der Norm wird auch die Norm erzeugt (Butler 2017, S. 90). Normen bestimmen auch in der pädagogischen Praxis der Schule den Rahmen, in dem sich Anerkennung überhaupt in immer wiederkehrenden Anrufungen vollziehen kann. Sie ist auch dort auf regulierende und standardisierende „zu bestätigenden Normen von Anerkennbarkeit“ (Reh/Rabenstein 2012, S. 230) bezogen. Das bedeutet, dass die Normen der Anerkennbarkeit auch in pädagogischen Praktiken dem Prozess der Anerkennung vorausgehen. Normative Vorgaben orientieren auch die Teilnahme an und die Beteiligung von Subjekten am Anerkennungs geschehen in sozialen Praktiken. Es wird immerzu nach der ‚Über-Einstimmbarkeit‘ der praktischen Vollzüge und Körper mit den abstrahierenden Normen gefragt (vgl. Butler 2017, S. 96). Sabine Reh und Kerstin Rabenstein (2012) schreiben, dass in Praktiken Subjekte „ein praktisches Können“ (ebd., S. 331) zeigen, welches auf die Normen der Anerkennbarkeit bezogen mit einem Erwerb unterschiedlicher Dispositionen im Vollzug einer verstehbaren und intelligiblen Praktik einhergehen kann. Es scheint ein Kampf um die richtige Verkörperung der Norm zu sein (vgl. Butler 2017), im Zuge dessen die Norm auch erweitert und verändert werden kann.

#### **4 Verletzlichkeiten im Individualisierenden Lernen**

Uns scheint, dass in subjektivierungstheoretischen Betrachtungen pädagogischer Praxis in Schule ungleiche Regulierungen von Verletzlichkeiten der Subjekte wenig beachtet werden. Aus unserem Interesse an Herrschaftskritik richten wir im Folgenden den Blick auf bestimmte differenzielle Regulierungen von Verletzlichkeiten in pädagogischen Praktiken.

Normen der Anerkennbarkeit bringen im Vollzug von Praktiken eine „erhebliche Verletzungsmächtigkeit“ (Dederich 2020, o.S.) mit sich. Werden Normen als regulierende Elemente sozialer Praktiken und der Subjektwerdung verstanden, dann werden auch Verletzlichkeiten differenziell reguliert. Verletzlichkeiten sind an Subjektpositionen geknüpft, die in hierarchischen Differenzverhältnissen zueinanderstehen und im Anerkennungs geschehen eingenommen werden. Mit den Normen der Anerkennbarkeit wird ein Feld erzeugt, in dem die Verletzlichkeiten von Subjekten grundsätzlich bestehen, aber zugleich auch hinsichtlich der Subjektpositionen ungleich reguliert und legitimiert werden (vgl. Dhawan 2013).

Wenn also Ludwig Pongratz (2004) davon spricht, dass Subjekte in Schulen verletzbarer oder schutzloser gemacht werden, dann, weil Normen Räume der Verletzlichkeiten eröffnen, in denen all die Subjekte verkannt oder nicht als legitim anerkannt werden, die sich den Normen Individualisierendes Lernen entziehen, diesen nicht gerecht werden können oder wollen. Nach Normen der Anerkennbarkeit zu fragen, lässt demnach auch nach ungleich regulierten Verletzlichkeiten fragen (vgl. für die Differenzordnung ‚Behinderung‘ Bettina Fritzsche 2018). Formate Individualisierendes Lernens eröffnen implizit und explizit ein Feld der Verletzlichkeiten von Subjekten, die abhängig von Differenzordnungen sind (vgl. bspw. Aktaş 2020, S. 9).

Verletzlichkeiten als Ausgangspunkt für Subjektivierung ist migrationspädagogisch von Interesse, da damit die Wirksamkeit von Rassismus als eine Differenzordnung innerhalb pädagogischer Praxis betrachtet werden kann. Da wir auch die Schule als durch migrationsgesellschaftliche Machtverhältnisse strukturiert verstehen, gehen wir nicht bloß von einer allgemeinen Verletzlichkeit der Subjekte aus. Vielmehr begreifen wir Verletzlichkeit als die ungleich verteilt, da sie mit migrationsgesellschaftlichen Positionen verbunden ist, die ungleiche Verteilungen von Einflussnahme und Handlungsmöglichkeiten bereithalten (vgl. Dirim/Mecheril 2018), sodass wir im Plural von Verletzlichkeiten sprechen. Rassismus verstehen wir als eine diskursiv und praktisch wirkende Differenzordnung, in der Verletzlichkeiten ungleich verteilt werden. Stuart Hall (2018) schreibt, dass

„Rassismus, so hasseerfüllt er als historischer Tatbestand gewesen sein mag, dennoch auch ein *Bedeutungssystem* ist, also eine Art und Weise, die Welt zu strukturieren und bedeutungsvoll zu klassifizieren“ (ebd., S. 57; Herv. im Orig.).

In sozialen Praktiken werden innerhalb der Differenzordnung Rassismus Körper zu Repräsentanten von Differenz gemacht, sodass sie diese Differenz verkörpern, wie Hall (ebd., S. 84) schreibt. Allerdings wird damit nur eine Seite der Differenz sichtbar gemacht. Die Körper, welche die andere Seite der Differenz repräsentieren und der Norm entsprechen, bleiben im sozialen Raum weitestgehend unsichtbar. Entweder haben die Differenz repräsentierenden Körper, als nicht-*weiß geltende* Körper, vor dem Hintergrund der Anerkennung regulierenden Normen keinen ‚Platz‘ in der Praktik, sind unsichtbar, oder sie werden einer Hyper-Sichtbarkeit ausgesetzt, wie Sara Ahmed (2007, S. 159) schreibt. Beide Positionierungen im sozialen Raum halten gegenüber *weißen* Körpern Momente besonderer Verletzlichkeit bereit. Differenz, auf einen rassialisierenden, biologisch-genetischen oder kulturalisierenden Diskurs bezogen, wird in die Körper eingetragen und somit mit Subjektpositionen und praktischen Disponiertheiten artikuliert, die ungleich Handlungsmöglichkeiten verteilen.

Wir halten fest: Da Anerkennung ein wechselseitiges Ausgesetztsein der Sub-

jekte bedeutet und durch vorgängige Normen der Anerkennbarkeit reguliert wird, die historisch gewachsen mit Ungleichheit verbunden sind, stellen sich uns Verletzlichkeiten als auf Normen bezogen differenziell reguliert dar. Die ungleich regulierten Verletzlichkeiten werden dabei unterschiedlich zur Geltung gebracht.

Individualisierendes Lernen verstehen wir vor diesem Hintergrund als ein normatives Konzept, das schulische Anerkennung formiert. Lernen ist so gesehen in ein soziales, wechselseitig abhängiges und angewiesenes Verhältnis eingebettet, dem differenzielle Verletzlichkeiten der Subjekte mit Blick auf ihre Bedingungen und Positionen vorausgehen.

Im Folgenden betrachten wir schlaglichtartig zwei Topoi des Individualisierenden Lernens (Standardisierung und Selbständigkeit), in denen Verletzlichkeiten reguliert werden und als ungleiche zur Geltung gebracht werden.

#### 4.1 Standardisierungen im Individualisierenden Lernen

Die Formate Individualisierenden Lernens sind trotz ihrer Gegenentwürfe zum Erziehenden Unterricht – im oben skizzierten Sinne von Erziehung – in die Kritik geraten. Georg Breidenstein und Sandra Rademacher (2017) weisen darauf hin, dass diese Formate eine „*Standardisierung* der Lernprozesse“ (ebd., S. 8; Herv. im Orig.) evozieren. Die „*Formalisierung* der Inhalte“ (ebd.) erfolgt in standardisierten Erledigungen von Aufgaben (vgl. ebd., S. 9). Damit ist gemeint, dass Lernprozesse, -inhalte und -wege in eine bestimmte und für alle gleiche Form gebracht und normiert werden, um formale Gleichheit zu erzeugen. Sie bieten den Standard für Anerkennung, in dem diese differenziell verteilt werden kann. Problematisch ist nun, dass auch z. B. in der Standardisierung eine formale Gleichheit unterstellt wird, die verkennt, dass Verletzlichkeiten auch in dieser abstrakt formalen Gleichheit ungleich reguliert werden.

Michel Foucaults (1994) Überlegungen aus *Überwachen und Strafen* zum Verhältnis der Disziplin zur Norm ergänzen das bisher skizzierte Verständnis von Subjektivierung. „In den Disziplinen kommt die Macht der Norm zum Durchbruch“ (ebd., S. 237), schreibt Foucault. Er betont den standardisierenden Mechanismus der Disziplinen durch die Macht der Norm. Das Subjekt ist in diesem Sinne eine Form, in der es sich denkt und sozial in Erscheinung tritt. Disziplinen und Normen formieren Subjekte, sie geben ihnen eine kulturell-standardisierte Form, durch die in westlichen Kulturen, „ein Mensch zum Subjekt wird“ (Foucault 2005, S. 270). Die Disziplinarmacht setzt am Körper an und dringt in ihn ein, ergreift von ihm Besitz und gruppiert ihn in Bezug auf eine Norm hierarchisch zu anderen Körpern. Foucault betont hierbei die räumliche und körperliche Dimension von Subjektivierung (vgl. Grabau/Rieger-Ladich 2014). Die Disziplin operiert präreflexiv, sie erzeugt praktisch ein reflexives Selbst-Verhältnis, in dem sich das Selbst nicht vollumfänglich selbst zugänglich

ist, aber dazu aufgefordert ist, sich zu verstehen. Subjekte werden formiert, indem sie sich zu normativen Vorgaben reflexiv in ein Verhältnis setzen müssen (vgl. Butler 2018, S. 29). Aus dieser Perspektive ist der Körper in den normativen Horizont der Anerkennung eingebunden und wird nicht als ‚rohes‘ in der sozialen Praxis zu ‚bespielendes Material‘ verstanden. Der Körper und die Normen sind Momente der sozialen Praxis des Lernens.

## 4.2 Selbstständigkeit im Individualisierenden Lernen

So gesehen, erzeugen Standardisierungen im Individualisierenden Lernen spezifische Formen von Selbstständigkeit, indem die selbstständig und -tätig aneignende Auseinandersetzung mit Lerngegenständen eine zentrale Bedeutung einnimmt. Ziel ist auch, eine spezifische Reflexivität über den eigenen Lernprozess zu erzeugen: Schüler\*innen sollen sich reflexiv zum eigenen Lernprozess in ein Verhältnis setzen, sodass dieser durch das Selbst gesteuert werden kann.

Anerkennungstheoretisch arbeiten Reh (2013) oder Rabenstein (2007) Selbstständigkeit als eine in der pädagogischen Praxis angeforderte Subjektposition heraus: Im Vollzug des individualisierenden Lernens werden ‚selbstständige‘ und ‚unselbstständige‘, ‚hilfebedürftige‘ Subjektpositionen erzeugt (Reh 2013). Die im Individualisierenden Lernen potenziert angeforderte Selbstständigkeit ist insofern Produkt der Disziplin, als dass sie mit einer körperlich-formierenden Einübung in Selbstführungspraktiken erzeugt wird. Kerstin Rabenstein, Till-Sebastian Idel und Norbert Ricken (2015, S. 250) konstatieren, dass im „individualisierenden Unterricht [...] entlang der Norm der Selbstständigkeit“ (ebd.) Adressierungen zuschreibend Subjektpositionen als selbstständige und davon abweichende Positionen „als Unselbstständige, Orientierungslose, Vergessliche, Langsame, Unengagierte“ (ebd.) erzeugen. Dies reguliert auch die Verletzlichkeiten von Subjekten, zumal mit Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Praktiken in einer Schule in der Bundesrepublik Deutschland der Rahmen auch ‚hilfebedürftige‘ oder ‚förderbedürftige‘ Subjektformen legitimiert angegeben werden, und Subjekte z. B. nur als solche Anerkennung finden.

Die in Hilfsbedürftigkeit klassifizierten Subjektpositionen im Feld der Selbstständigkeit offerieren nicht nur verletzte Subjektpositionen. Sie stehen innerhalb eines Anerkennungsgeschehens zur Verfügung, in dem Körper bereits ungleiche Bedingungen erfahren. Die sozial in die einzelnen Subjekte eingetragene Differenz erscheint als dem schulischen Raum vorgängig, als natürliche Eigenschaft des Subjekts, auf die pädagogisch reagiert werden muss.

Da die Notwendigkeit der Gestaltung arrangierten schulischen Lernens in den Fokus gerückt und der individuelle Lernprozess im Individuum zentral gesetzt wird, wird Lernen nicht als soziales Geschehen verstanden. Selbstständig zu lernen, wird erst als individuelles Vermögen konstruiert und erscheint als eine natürliche Eigenschaft (vgl. Merl 2019). Dies führt dazu, dass schulische Struk-



turen, Praktiken und ihre Differenz produzierenden, diskriminierenden und verletzenden Strategien nicht (mehr so einfach) ins Blickfeld geraten und (leichter) verleugnet werden können. Differenzielle Positionen werden damit entweder als solche nicht mehr benennbar oder dienen als Rechtfertigung für die Gestaltung der individuellen Lernprozesse (vgl. Rose 2014). So verschwinden die differenziellen Regulierungen von Verletzlichkeiten und die essentialisierenden Momente (Diskriminierung) unter dem Deckmantel der Bildungsgerechtigkeit. Es zeichnet sich damit eine essentialisierende Verantwortungsverlagerung an die Subjekte ab, die so für ihr Lernen und ihren Bildungs(miss)erfolg autorisiert werden. Sie werden als selbstständige und -tätige Autor\*innen ihrer eigenen Lernprozesse adressiert, die über sich, ihren Körper, ihre Zeit, ihr Lernen verfügen (müssen).

David Theo Goldberg (2009) beschreibt in seiner Analyse eines neoliberalen Rassismus vor allem für den Kontext der USA eine doppelte Privatisierung staatlicher Regierungsaufgaben. Zudem bleibe unter neoliberalen Bedingungen *race* weiterhin eine das Soziale strukturierende Differenz. Goldberg schreibt, dass eine „racial privatization“ (ebd., S. 341) von öffentlichen Gütern und Angeboten („education, work, health care and housing“ (ebd., S. 335)) vollzogen werde, die im *welfare state* noch staatlich organisiert und getragen waren. Nun würden nicht nur öffentliche Einrichtungen und ihre Aufgaben privatisiert. Auch in staatlich organisierte Bildungs- und Erziehungsinstitutionen könne so aufgrund von *race*-Konstruktionen eine diskriminierende Verlagerung von Verantwortung in die einzelnen Subjekte beobachtet werden. Eine öffentliche Verantwortung für Bildung und Lernerfolg wird in dieser Hinsicht entlang von rassialisierenden Differenzen privatisiert: Im Konzept des Individualisierenden Lernens verlagern Schulen als öffentlich-staatliche Institutionen und ihre Repräsentant\*innen ihren gesellschaftlichen Auftrag auf die pädagogischen Gegenüber. Sie machen die Einzelnen für ihre Bildung und Lernerfolg verantwortlich und privatisieren die öffentlich-gesellschaftliche Verantwortung für die Gestaltung gerechterer Bildungsbedingungen.

Inzwischen spricht auch viel dafür, davon auszugehen, dass trotz der Diagnosen einer neoliberalen Flexibilisierung von Schule und Unterricht (vgl. Alkemeyer 2011) und einer damit verbundenen Vertragsförmigkeit sozialer Bezugnahmen (vgl. Pongratz 2004) in Schule doch weniger ausgehandelt als angeordnet und diszipliniert wird (vgl. Budde/Weuster 2018, S. 372; Hertel 2020, S. 204 f.). Individualisierendes Lernen ist so gesehen nicht mehr so bedingungslos emanzipativ, wie es konzeptionell verspricht, sondern trägt auch dazu bei, Herrschaftsverhältnisse, die ungleich verletzliche Subjektpositionen bereithalten, in pädagogischen Praktiken zu verfestigen (vgl. Wolter 2018, S. 105 ff.).

## 5 Abschließende Überlegungen

Individualisierendes Lernen individualisiert das Lernen der Subjekte (Brandmayr 2018, S. 208, 266). Es formatiert die pädagogische Praxis insofern, als dass die Sozialität des Lernens in den Hintergrund gedrängt wird und differenzielle Regulierungen von Verletzlichkeiten unberücksichtigt bleiben. Es scheint uns aber bedeutsam, die soziale Einbettung des Lernens und des Subjektwerdens zu bedenken, da das Konzept als normative Bezugsgröße für die Lehrer\*innenbildung autorisierende Kraft entfaltetet, in dem nur ein bestimmtes Lern-Verständnis favorisiert und zugelassen wird. Es wird eine soziale Form normativ autorisiert, in der Herrschaftsverhältnisse und ihre strukturellen differenziellen Positionierungen de\_thematisiert werden. Mit Saphira Shure (2021, S. 208 ff.) verstehen wir diese de\_thematisierende Individualisierung als eine Variante von *Identifizierung*, in der individualisierend von einer Betrachtung gesellschaftlicher Verhältnisse und den diese strukturierenden Differenzordnungen (z. B. Rassismus) abgelenkt wird und stattdessen Kritik und Abschaffung der Schlechterstellungen und Differenzierungen den Einzelnen aufgetragen wird.

Damit werden Entscheidungen für theoretische Vorannahmen begünstigt, die ein reflexives Feld pädagogischer Praxis schließen. Die normative Orientierung pädagogischer Praxis an Bildungsgerechtigkeit bleibt eine vorgeschaltete, aber die pädagogische Praxis nicht mehr beeinträchtigende Orientierung. Die geforderte Reflexivität wird zumindest hinsichtlich gerechter individueller Förderung, die an der Minimierung von Bildungsbenachteiligung orientiert ist, nicht mehr ermöglicht.

Individualisierendes Lernen von der Einsicht in die grundlegende Abhängigkeit und Verwiesenheit der Subjekte von- und zueinander her zu denken, berücksichtigt auch differenzielle Regulierungen von Verletzlichkeiten im wechselseitigen Ausgesetztsein der Subjekte. In gewisser Hinsicht nimmt dieser Fokus auf differenzielle Regulierungen von Verletzlichkeiten im Individualisierenden Lernen „die fehlende Anerkennung des grundsätzlich prekären Lebens als Ausgangspunkt für die Analyse von Herrschaftsverhältnissen“ (Moser 2017, o.S.). Einige Schüler\*innen erfahren im schulisch arrangierten Lernen als legitim geltende verletzende Anerkennung, indem ihnen u. a. bestimmte Wissensinhalte verwehrt bleiben, ihr Wissen als illegitim normiert wird. Es wird dabei eine Differenz in ihre Körper eingetragen und als ungleich markiert, die dadurch legitimiert wird, dass sie als natürliche Differenz der schulischen Praxis externalisiert wird (vgl. Stojanov 2006).

Wenn von Verletzlichkeiten der Subjekte als einer Bedingung von Anerkennung ausgegangen wird, dann speist sich daraus auch eine ethische Perspektive. Anerkennung enthält eine Begründung für eine normative Orientierung der Praktiken (vgl. Butler 2018, S. 27 ff.). Da im Normativen der Pädagogik nicht nur angegeben werden kann, welches Wissen erlangt und was gekonnt, sondern

auch, wie pädagogische Praxis anders vollzogen werden soll, setzen wir mit diesem Beitrag insofern ethisch-normativ in das Nachdenken über pädagogische Praktiken Individualisierenden Lernens ein. Da Pädagogik und Lernen normativ sind, können auch Visionen für eine Lehrer\*innenbildung entwickelt werden, die als ethische Reflexionen (vgl. ebd., S. 62 ff.) pädagogischer Praxis verstanden werden können (vgl. auch Burghardt et al. 2020, S. 152).

Ein Moment, mit dem sich über die Aktualisierung und Veränderung von Herrschaftsverhältnissen in und durch Formate des Individualisierenden Lernens auseinandergesetzt werden kann, sehen wir darin, Verletzlichkeiten als Ausgangspunkt des Lern- und Anerkennungsgeschehens zu nehmen. Es sensibilisiert für die Erzeugung und Verfestigung verletzlicherer Subjektpositionen in Schule. Denn in Schule geht es nicht nur um „das Erlernen von Herrschaftswissen, sondern auch um die Erfahrung von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit“ (Castro Varela 2015, o. S.). Dies ist ein möglicher Einsatz ins Normative der Lehrer\*innenbildung, den wir machen. Er kann, wenn schon nicht als explizite Vision, so doch als eine Andeutung einer Vision erhalten, wie die Lehrer\*innenbildung aus unserer Sicht eingerichtet sein sollte.

## Literatur

- Ahmed, Sara (2007): A phenomenology of whiteness. In: *Journal of Management Inquiry* 8, H. 2, S. 383–389.
- Aktaş, Ulaş (Hrsg.) (2020): *Vulnerabilität: Pädagogisch-ästhetische Beiträge zu Korporalität, Sozialität und Politik*. Bielefeld: transcript.
- Alkemeyer, Thomas (2011): Die Körperlichkeit des Lernens, der Bildung und der Subjektivierung. In: Erler, Ingolf/Laimbauer, Viktoria/Sertl, Michael (Hrsg.): *Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen*. Schulheft 142. Innsbruck: Studienverlag, S. 55–68.
- Brandmayr, Michael (2018): *Dispositive des Lernens. Analyse der Formierung schulischer Lernprozesse unter ideologiekritischen Aspekten*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Breidenstein, Georg/Rademacher, Sandra (Hrsg.) (2017): *Individualisierung und Kontrolle: Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Brodén, Anne/Mecheril, Paul (2010): Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In: Brodén, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2010): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript, S. 7–23.
- Budde, Jürgen/Weuster, Nora (2018): *Erziehungswissenschaftliche Studien zu schulischer Persönlichkeitsbildung. Angebote – Theorien – Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Höhne, Thomas/Lohwasser, Diana/Stöhr, Robert/Zirfas, Jörg (2020): *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Butler, Judith (2017): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. 4. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2018): *Kritik der ethischen Gewalt*. 5. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Castro Varela, María do Mar (2015): „Strategisches Lernen“. [www.zeitschrift-luxemburg.de/strategisches-lernen/](http://www.zeitschrift-luxemburg.de/strategisches-lernen/) (Abfrage: 09.08.2020).
- Castro Varela, María do Mar (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. In: Geier, Thomas/Zaborowski, Karin U. (Hrsg.): *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen: Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 43–59.
- Castro Valera, María do Mar/Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2., vollst. überarb. und erw. Auflage. Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, María do Mar/Heinemann, Alisha M. B. (2017): *„Ambivalente Erbschaften. Verlernen erler-*

- nen!“. [www.trafo-k.at/\\_media/download/Zwischenraeume\\_10\\_Castro-Heinemann.pdf](http://www.trafo-k.at/_media/download/Zwischenraeume_10_Castro-Heinemann.pdf) (Abfrage: 22.07.2020).
- Dederich, Markus (2020): „Anerkennung und Vulnerabilität. Inklusionspädagogische Überlegungen in Anschluss an Butler und Levinas“. [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/554](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/554) (Abfrage: 16.09.2020).
- Dhawan, Nikita (2013): „Normativity, Violence und Vulnerability“. [podcast-kombinat.de/nikita-dhawan-normativity-violence-and-vulnerability/](http://podcast-kombinat.de/nikita-dhawan-normativity-violence-and-vulnerability/) (Abfrage: 22.07.2020).
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2018): Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2005): Subjekt und Macht. In: Defert, Daniel/Ewald, François (Hrsg.): Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden. Band IV - 1980-1988. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 269–294.
- Fritzsche, Bettina (2018): Inklusion als Anerkennung einer primären Verletzbarkeit. Zum Ertrag von Judith Butlers Anerkennungskonzept für die Analyse von inkludierenden und exkludierenden Effekten pädagogischer Praktiken. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen: utb, S. 61–75.
- Giesecke, Hermann (1996): Das „Ende der Erziehung“. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung? In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 391–403.
- Goldberg, David Theo (2009): The Threat of Race. Reflections on Racial Neoliberalism. Malden: Wiley-Blackwell.
- Grabau, Christian/Rieger-Ladich, Markus (2014): Schule als Disziplinierungs- und Machtraum. Eine Foucault-Lektüre. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität: Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: VS Verlag, S. 63–79.
- Grünheid, Irina/Mecheril, Paul (2017): Symbolische In- und Exklusionsphänomene im Schulbuch. Weihnachten, Europa und ‚die Anderen‘. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andreas/Sturm, Tanja (Hrsg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfelder, Empirische Zugänge. Opladen: Budrich, S. 287–305.
- Hall, Stuart (2018): Das verhängnisvolle Dreieck – Rasse, Ethnie, Nation. Berlin: Suhrkamp.
- Heinemann, Alisha/Khakhpour, Natascha (Hrsg.) (2019): Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hertel, Thorsten (2020): Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung. Bielefeld: transcript.
- Hofer, Roger (2010): Lernen und Geltung. Zur Normativität schulischen Lernens. In: Pädagogische Rundschau 64, H. 5, S. 509–523.
- hooks, bell (2003): Teaching Community. A Pedagogy of Hope. New York: Routledge.
- Kalpaka, Annita (2010): Lehr-Lern-Verhältnisse an der Hochschule – „Verdeckten Verhältnissen“ auf der Spur. In: Widersprüche 30, H. 115, S. 25–59.
- Masschelein, Jan (1992): Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort. In: Meyer-Drawe, Käte/Fischer, Wolfgang (Hrsg.): Pädagogik und Ethik: Beiträge zu einer zweiten Reflexion. Weinheim: Studien-Verlag, S. 81–103.
- Mecheril, Paul/Messerschmidt, Astrid (2007): Subjektorientierung als Kritik. Ansatzpunkte non-affirmativer Migrationsforschung. In: Handlung Kultur Interpretation – Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften 16, H. 2, S. 264–285.
- Merl, Thorsten (2019): un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2019): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Lernen als pädagogischer Grundbegriff. In: Böhm, Winfried/Frost, Ursula/Ladenthin, Volker/Mertens, Gerhard/Koch, Lutz (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1. Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn: Schöningh, S. 391–401.
- Moser, Geneva (2017): „Verletzlichkeit. Alle Menschen sind verletztlich – sind es einige mehr als andere?“. [www.philosophie.ch/blogartikel/highlights/liebe-und-gemeinschaft/verletzlichkeit](http://www.philosophie.ch/blogartikel/highlights/liebe-und-gemeinschaft/verletzlichkeit) (Abfrage: 16.09.2020).
- Pongratz, Ludwig A. (2004): Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag, S. 243–259.

- Rabenstein, Kerstin (2007): Das Leitbild des selbstständigen Schülers. In: Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.): Kooperative und selbstständigkeitsfördernde Arbeitsformen im Unterricht. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag, S. 39-60.
- Rabenstein, Kerstin (2020): Wiederholung als Veränderung. Zur Normativität pädagogischer Praktiken zwischen Kontinuität und Kontingenz im Unterricht. In: PFLB 2, H. 3, S. 6-19.
- Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian/Ricken, Norbert (2015): Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdifferenz. In: Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim: Beltz, S. 241-258.
- Rabenstein, Kerstin/Wischer, Beate (Hrsg.) (2016): Individualisierung schulischen Lernens: Mythos oder Königsweg? Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Reh, Sabine (2013): Die Produktion von (Un-)Selbständigkeit in individualisierten Lernformen. Zur Analyse von schulischen Subjektivierungspraktiken. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. Paderborn: Fink, S. 189-200.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbstständigkeit. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag, S. 225-246.
- Ricken, Norbert (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 69-99.
- Ricken, Norbert (2016): Die Sozialität der Individualisierung – Einführende Bemerkungen. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Die Sozialität der Individualisierung. Paderborn: Schöningh, S. 7-17.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne Sophie (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung der „Anerkennung“. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93, H. 2, S. 193-235.
- Rose, Nadine (2014): „Alle unterschiedlich“ – Heterogenität als neue Normalität. In: Koller, Hans-Christoph/Ricken, Norbert/Casale, Rita (Hrsg.): Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, S. 131-148.
- Rose, Nadine (2016): Paradoxien (in) der Individualisierung – Schulische Programmatik im Horizont moderner Aufrufe zur Individualisierung. In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita (Hrsg.): Die Sozialität der Individualisierung. Paderborn: Schöningh, S. 181-196.
- Shure, Saphira (2021): De\_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion. Weinheim: Beltz.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): An Aesthetic Education in the Era of Globalization. Boston: Harvard University Press.
- Steiner, Wolfgang (2010): Kerngeschäft der Schule ist das Lernen. Sechs Fragen an Peter Fauser. In: Pädagogik 62, H. 4, S. 32-33.
- Sternfeld, Nora (2017): „Der langsame und zähe Prozess des Verlernens immer schon gewusster Machtverhältnisse“. [migrazine.at/artikel/der-langsame-und-z-er-prozess-des-verlernens-immer-schon-gewusster-machtverh-ltnisse](http://migrazine.at/artikel/der-langsame-und-z-er-prozess-des-verlernens-immer-schon-gewusster-machtverh-ltnisse) (Abfrage: 02.01.2021).
- Stojanov, Krassimir (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Tervooren, Anja (2000): Der verletzte Körper als Grundlage einer pädagogischen Anthropologie. In: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Dorle/Schlüter, Anne (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur (De-) Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung. Opladen: Budrich, S. 245-255.
- Thompson, Christiane/Wrana, Daniel (2019): Zur Normativität erziehungswissenschaftlichen Wissens – drei Thesen. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 171-180.
- Wolter, Jan (2018): Disziplinierungspraktiken in der Grundschule: Formalisierung sozialer Bezugnahme und Egalisierung von Differenz. In: Budde, Jürgen/Weuster, Norbert (Hrsg.): Erziehung in Schule: Persönlichkeitsbildung als Dispositiv. Wiesbaden: VS Verlag, S. 93-114.
- Wrana, Daniel (2012): Den Diskurs lernen – Lesarten bilden. In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Diskurs – Macht – Subjekt: Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 229-245.

# Das Ethische und das Politische als Kritik an und in der Lehrer\*innenbildung

## Verantwortung und gerechtigkeitsambitionierte Einmischungen als normative Orientierungen

Sandro Bliemetsrieder & Dagmar Beinzger

### 1 Hinführung

Die Schulpädagogik befindet sich innerhalb machtvoll ausgehandelter normativer Ordnungen. In diesen zeigen sich implizite und explizite normative Orientierungen, welche von Disziplin und Profession häufig abgerufen bzw. übernommen werden. Schule und Hochschule stellen so (z. B. in Bildungsplänen und Modulbeschreibungen) durch Anrufung und Unterwerfung u. a. heteronormative, postkoloniale und optimierte Subjekte mit her, welche in Gefahr sind, sich (dominanzkulturell) un- oder wenig hinterfragten Positionen in der Gesellschaft anzuschließen, sich gleichgültig gegenüber diesen zu verhalten bzw. diese zu verschärfen. Die unterschiedlich privilegierten und dominierten Subjektpositionen gilt es zu analysieren, auch um Antworten auf grundlegende pädagogische und didaktische Fragen zu suchen (vgl. Götsch/Bliemetsrieder 2021; vgl. Weik 2018). Dieser Beitrag will normative Orientierungen in Schule und Lehrer\*innenbildung als Kritikfolien für solche Subjektherstellungen explizieren und aushandelnd zur Verfügung stellen. Der grundlegende Gedanke unseres Ringens um Positionen besteht in der Forderung, dass das Ethische die erste Sehnsucht allen Bildens, Begleitens und Erziehens sei. Das Ethische ist dabei – im Sinne der Auseinandersetzungen Emmanuel Lévinas – als vorursprünglich einzuordnen.

Hierbei stellt sich uns in diesem Beitrag die Frage, wie im Rahmen der Lehrer\*innenbildung nach dem Ethischen in normativen Ordnungen, also auch im schulpädagogischen Handeln, das vor allem in den Arbeitsbündnissen der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Konstellationen zum Ausdruck kommt, gefragt werden kann. Es geht dabei zunächst nicht um die Entwicklung normativer Ethiken, Rechtsordnungen und moralischer Appelle, an die sich Lehrende und Lernende nur zu halten hätten, sondern es stellt sich die Frage nach dem Ethischen und daraus weiter nach dem Politischen im schulpädagogischen Beziehungsgeschehen an sich: ein Ethisches, das dem Politischen mit seinen strukturellen und individuellen Gerechtigkeitssphären als Verantwortung vorausseilen vermag und gleichzeitig aufeinander bezogen bleibt. Dieses Ethische ist konstitutiv für die

menschliche Begegnung an sich. Es geht einher mit einer Verantwortung, dessen Ablehnung hochgradig begründungspflichtig ist und gegenüber dem Subjekt, für das die Verantwortung delegiert oder abgelehnt wird, mit guten Gründen gerechtfertigt werden müsste – was jedoch nicht möglich ist. Dieser Dialektik von Ethischem und Politischem werden wir uns in diesem Beitrag Schritt für Schritt annähern.

Die Suche nach Verantwortung und Gerechtigkeit in Arbeitsbündnissen wird umso relevanter, wenn ein drittes Subjekt (z. B. Mitschüler\*innen einer Klasse, weitere Lehrkräfte, Rektor\*innen, Elternvertreter\*innen und Erziehungsberechtigte, Schulsozialarbeiter\*innen) die Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Dyade durchkreuzt, was für schulische Situationen konstitutiv ist. Hier zeigt sich, dass Fragen nach Verantwortung und Gerechtigkeit Bezugspunkte für Arbeitsbündnisse in (kollektiven) Bildungssituationen mit Gruppen sein müssen.

Der Beitrag will aus bildungsphilosophischer Perspektive eine Orientierung für eine (Re-)Vision von Lehrer\*innenbildung sein. In einem hermeneutischen Zirkel zwischen Verletzlichkeit und Gerechtigkeit soll das Ethische und das Politische in der Lehrer\*innenbildung in seiner Gleichzeitigkeit aufgezeigt werden. Darüber hinaus wollen wir in der Unterscheidung von Verstehen und Erklären danach fragen, auf welcher Grundlage Lehrer\*innen den Auftrag politischer Einmischung erkennen, diskutieren und realisieren können.

## 2 Das Ethische an und in der Bildung

In pädagogischen Diskursen findet sich immer wieder auch die Frage nach Kompetenzen oder einem pädagogischen Können. Die Frage nach dem Ethischen eilt jedoch dem pädagogischen Können und Wissen voraus. Es geht im Ethischen und auch im Politischen um Fragen nach dem Menschsein an sich und darauf aufbauend um das Ringen um gute Gründe für das Tun und Lassen gegenüber Menschen. Menschsein bedeutet immer auch Zeitlichkeit in der Erfahrungsaufschichtung in seinem Geworden sein und Abhängigkeit gegenüber Anderen. In dieser Dialektik von Biographischem und aktuellen Beziehungserfahrungen bildet sich das Subjekt.

Susanne Sandherr (1998) folgend benötigt das sich bildende Ich Zeit, es kann nichts vorwegnehmen, muss alles abwarten und ist gleichzeitig zu jeder Zeit von Anderen abhängig (vgl. Rosenzweig 1937, zit. n. Sandherr 1998, S. 135). Sandherr verfolgt in ihrer Auseinandersetzung „Die heimliche Geburt des Subjekts“ die Idee einer Subjektgenese im Anschluss an einen Subjektbegriff nach Lévinas im Wechselspiel von Ich und Anderen. Gerade diese wechselseitige Abhängigkeit von aufeinander Angewiesenen ist konstitutiv für Menschsein und daher auch in Bildungssituationen relevant. Dennoch bleibt der Mensch in seinen Erfahrungserfahrungen eigentümlich für sich und gleichzeitig erlebt er sich dabei in verallge-

meinerbaren Verhältnissen. Er kann also den Ausgangspunkt für seine Bildung nur in einem auf sich Zurückgeworfen sein in seinen Welterfahrungen begreifen. Bildungsprozesse relativieren im besten Fall jedoch die subjektive einzigartige Positionierung, ja zeigen sich mitunter in einem Erschrecken über sich selbst. Daher wird ein Studium immer wieder auch als eine Entzauberung des bisherigen Denkens erlebt (vgl. Gamm 2017, S. 39; vgl. Bliemetsrieder/Dungs 2020, S. 49). In diesem Sinne ist Lehrer\*innenbildung immer auch als selbstreflexiv zu begreifen und mitunter ein schmerzhafter Prozess. In privilegierten Positionen unterliegt das Schmerzhafte gleichzeitig einer Relativierung. Geht es doch neben der eigenen erlebten Verletzlichkeit um die Verletzlichkeit und um Demütigungserfahrungen eines (häufig weniger privilegierten) Anderen. Bildung so verstanden benötigt normative Referenzpunkte einer Ethik, braucht ein Nachgehen, eine Idee, die Spur der Verletzlichkeit im Anderen zu suchen.

Im Sinne Lévinas kann Bildung als eine zutiefst menschliche Erfahrung des Nicht-Wissen-Könnens, des Unabgeschlossenen, ja auch des Scheiterns, dem sich Menschen gegenübersehen, gedeutet werden. In dieser Unabgeschlossenheit zeigt sich das Unendliche. Und dieses Unendliche erscheint im offenen Antlitz des Anderen. Mitmenschlichkeit und Urteilsfähigkeit als Bildung ist für Lévinas nicht zwingend eine Folge des Fortschritts des Wissens und Könnens, sondern Mitmenschlichkeit entsteht aus nichts weniger als aus dem radikalen Bewusstsein, den (sozialen) Tod des Anderen mehr zu fürchten als den eigenen. Und hier ist Lévinas nicht religiös zu verstehen: „Ein moralisches Wesen ist also ein atheistisches Wesen, das fähig ist, sich zu schämen“ (Capurro 1991, o. S.).

Bildung ist dann ein Wagnis, in dem sich das Subjekt vom Anderen her irritieren, inspirieren und zugleich im Sinne Lévinas moralisch verpflichten lässt und für ein Revidieren geöffnet bleibt. Bildung geschieht dann nicht mehr lediglich in einer (neoliberalen) Idee der Selbstbildung, in einer Persönlichkeitsentwicklung, sondern vielmehr in einer distanzierten Verstrickung mit einem Anderen und dessen Narration (vgl. Sandherr 1998, S. 28). Distanziert deshalb, um der Festlegung des Anderen – wer er denn sei oder zu sein habe – zu entkommen. Es geht in Bildungsprozessen immer auch um die Frage, wann sich der Bildende zurückziehen muss, um der Unverfügbarkeit der Bildung, der Erfahrungsmöglichkeit der Selbstbestimmung des Anderen Raum zu geben. So verstanden zielt Bildung nicht auf eine an Verfügbarkeit orientierte eindeutige (Lehrer\*innen-) Identität, die in der Allmachtsphantasie des Könnens ihren Niederschlag findet, sondern versucht die Einzigkeit des Anderen und der konkreten und abstrakten Dritten unter Einbezug überindividueller macht- und gewaltvoller Verhältnisse (Lebenslagen) des Menschen zu verstehen. Dabei ist auch ein Scheitern eingeschrieben – gerade in diesem Scheitern vollzieht sich Bildung. Ein ‚wirkliches‘ Scheitern wäre darin zu sehen, den Anderen nicht einbezogen zu haben.

Bildung kann nicht als eine Unternehmung verstanden werden, welche mit dem Erreichen der eigenen (professionellen) (Lehrer\*innen-)Identität zu einem



Ende gelangt wäre (vgl. Sandherr 1998, S. 41 f.). Denn sonst bestünde die Gefahr, dass die so gewonnene Identität überhöht würde und das mit mir Nichtidentische abgewertet, verneint, verleugnet, verdrängt oder exotisiert würde, und das gnadenlos, mitleidslos (vgl. ebd., S. 46). Gnadenlosigkeit meint dabei eine machtvolle Praxis gegenüber einem (konstruierten) unterlegenen Anderen, welche keine Möglichkeit einer Milde, eines Mitgefühls in Betracht zieht. Eine solche Gnadenlosigkeit enthält keinerlei Momente für den Anderen, sich gegenüber dem sich als überlegen Konstruierten revidieren zu können. Hier stellt sich die Frage, inwieweit Lehramtsstudierende sich selbst in gnadenlosen Situationen (z. B. seitens Schule, Elternhaus oder Universität) wiederfinden und/oder wiedergefunden haben und eine solche Gnadenlosigkeit dabei selbst erlebt haben und in dessen Zuge diese selbst zum moralischen Imperativ erheben. Was kann Lehrer\*innenbildung tun, um der Gnadenlosigkeit etwas entgegen zu setzen? Dass Schule sich zumindest im Forschungskontext dieses ‚gnadenlosen‘ Settings bewusst ist, zeigt der ethnographische Blick auf Unterrichtssituationen und Bildungsprozesse. In einer Studie beobachtet Wiesemann (2010) als ethnographische Forscherin mit der Kamera die sich gegenseitig beobachtende(n) Lehrerin und Schüler\*innen und legt dabei ein Netz von sich beobachtenden Blickachsen frei, die alle der Kontrolle der/des Anderen dienen. Lehrerin und Schüler\*innen beobachten sich gegenseitig und der nicht erwiderte Blick wird von der Lehrerin unnachgiebig geahndet. Umgekehrt nutzen einige Schüler\*innen jede Gelegenheit, um dem Blick der Lehrerin zu entgehen und innerhalb der Unterrichtssituation selbstbestimmten Beschäftigungen nachzugehen. Ein System, das jede Unaufmerksamkeit – ob von Lehrerin oder Schüler\*in – sofort als ‚Fehler‘ registriert, schafft eine Atmosphäre des Misstrauens und verzeiht nichts, weder auf der Seite der Lehrerin noch auf der Seite der Schüler\*innen (vgl. Wiesemann 2010, S. 143–151).

Mit Lévinas kann Bildung als ein Denken verstanden werden, das zum Anderen geht und sich dabei nicht an einen festen Ort zu klammern versucht. Lévinas orientiert sich dabei metaphorisch nicht an Odysseus, welcher zu seinem eigenen Sein zurückkehrt, sondern an Abraham, der – vom Anderen angerufen – in das Unendliche aufbricht, ohne zurück zu schauen (vgl. Capurro 1991, o. S.). Odysseus besteht die Abenteurer, um sie anschließend seinen Vertrauten zu berichten. Er bleibt mit dem Erlebten identisch, während Abraham aufbricht und die Mehrdeutigkeit seiner Reise erfährt, ohne zurück zu kehren. Umso bedeutsamer ist bei dieser ‚Bildungsreise‘ in die Ungewissheit der Andere, der zur Reise in die Ungewissheit ruft und auffordert.

### 3 Verantwortung und Gerechtigkeit in Arbeitsbündnissen

Die Haltung der Lehrenden verlangt im Wissen um ihre privilegierte Position danach, sich ihrer Verantwortung und Gerechtigkeitsforderung bewusst zu sein. Eine durch Bildung angeeignete Verantwortungs- und Gerechtigkeitsperspektive kann aber nicht nur alteritätsethisch entworfen werden, sie braucht neben der konkreten Begegnung mit dem Anderen und dem konkreten Dritten sowie neben der Auseinandersetzung mit dem abstrakten Dritten Fragen nach der Rechtfertigbarkeit von machtvollen, normativen Ordnungen. Die Letztbegründung der Normativität kann dabei aber auch nicht nur im rationalen Diskurs gefunden werden, sondern verlangt gleichzeitig die Frage nach der Verletzlichkeit und Sterblichkeit aller (leiblichen) Subjekte, die es zu schützen gilt (vgl. Benhabib 2019).<sup>1</sup>

Ich bin in der spontanen Begegnung mit einem Anderen für einen Augenblick von der Nähe des Anderen gefangen. Diese Nähe des Anderen erfahre ich als „eine auf den Leib rückende Verpflichtung“, die vom Anderen ausgeht (vgl. Sandherr 1998, S. 25), in einem Ringen um die „Menschenrechte als die Rechte der Anderen“ (Sirovátka 2009). Diese Beziehung zum Anderen ist eine, die nicht frei gewählt wird. Sie ist anerkennende Verpflichtung. Solche „Anerkennungsverhältnisse könnten nicht analog von Leistung und Gegenleistung, Gabe und Gegengabe verhandelt werden: ‚Wenn du tust, was ich will, tue ich, was du willst‘“ (Gamm 2000, S. 213). Darüber hinaus sind Anerkennungsverhältnisse in schulischen Kontexten nicht reziprok, sie entstehen nicht auf ‚Augenhöhe‘. In diesem Sinne stellt sich die Frage, ob dann noch im Ulrich Oevermann’schen Sinne von der Freiwilligkeit von Arbeitsbündnissen (vgl. Oevermann 2009, S. 121) gesprochen werden kann, wenn ein solcher Verantwortungs- und Rechtfertigungshorizont Pädagog\*innen verpflichtet, auf die Anrufungen der Subjekte, die sie nicht erwählt haben können, zu antworten. Vielleicht empfiehlt es sich, in diesem Sinne von der paradoxen Einheit einer ‚verpflichtenden Freiwilligkeit‘ zu sprechen, um die Ambivalenz von Sorge und Selbstbestimmung wachzuhalten und anzuerkennen.

Die Gefahr, die von einem solchen Denken ausgeht, könnte in der (so nicht gemeinten) Idee eines radikalen Paternalismus bestehen: Doch die Frage danach ‚was kann ich für Dich tun‘ ist zunächst keine paternalistische. Und dennoch: dieses Denken verlangt nach einem Ausbalancieren dieses möglicherweise ins Paternalistische hineinreichenden Moments mit der Frage nach normativen machtvollen Ordnungen, damit die Subjekte eben nicht paternalistisch zugerich-

---

1 Seyla Benhabib entwirft einen ähnlichen Gedanken im Rahmen einer Gesprächsrunde, gemeinsam mit Rainer Forst, über die Theorien von Jürgen Habermas im Rahmen der Sendereihe Sternstunde Philosophie / SRF Kultur vom 25.06.2019 (26:00).

tet werden und sie die Möglichkeit bekommen, auf die Frage ‚was kann ich für Dich tun‘ eigensinnig und selbstbestimmt zu antworten.

#### 4 Das Politische an und in Bildung: Normative Ordnungen

Rainer Forst und Klaus Günther (2010) schlagen, anders als Lévinas, einen reziproken Weg normativer Ordnungen in ihrem „Cluster of Excellence, The Formation of Normative Orders“ vor:

Menschen sind prinzipiell nicht nur in der Lage, mit ihrem Antlitz im Lévinas’schen Sinne zu erscheinen und dabei mich und die sozialen Ordnungen zu irritieren, sondern gleichzeitig ihre Unrechtserfahrung zu artikulieren. Wenn Lévinas vom Antlitz des Anderen spricht, meint er in erster Linie die Ungeschütztheit des Anderen, die sich mir offenbart. Sie tun das auch auf unterschiedliche Weise durch Erzählen (vgl. Forst/Günther 2010, S. 4). In diesen Narrativen fordern sie implizit oder explizit Rechtfertigungsgründe ein, warum sie ein Verhalten, eine Struktur in dieser Weise adressiert und festlegt, ignoriert oder ermutigt. Diese auch immer wieder kollektiv gemachten Erfahrungen manifestieren sich in den Erzählungen der Gedeemütigten. Die spannende Frage ist, wie darin ein Ringen um Rechtfertigungen und weiter gedacht das von Forst und Günther einforderte Menschenrecht als ein ‚Recht auf Rechtfertigung‘ fassbar werden kann (vgl. ebd., S. 6). Denn: Im besten Falle entstehen aus Missachtungs- und Demütigungserfahrungen normative Ansprüche, ausgehend von den Missachteten und Gedeemütigten (vgl. ebd., S. 5). Fatal wäre jedoch in ein Denken einzutauchen, dass normativen Ansprüchen notwendigerweise Demütigung und Missachtung vorausgehen müsse.

Normative Ordnungen sind für Forst und Günther Rechtfertigungsordnungen. Sie beinhalten Normen, Werte und Legitimationsfiguren aktueller und vergangener gesellschaftlicher oder transgesellschaftlicher Verhältnisse, autoritärer Strukturen und Institutionen (wie die Schule), sowie Fragen nach Verteilung von Gütern und Rechten. Rechtfertigungsordnungen werden sie durch die Frage, was normativ gelten soll, und durch den Anspruch, dass sie für unbestimmt viele Personen gelten mögen (z. B. Menschenrechte) (vgl. ebd., S. 7). „‘Normativität‘ ist eine Art der Bindung ohne Fessel – also ein intelligibles Phänomen des Sichgebundensehens durch Gründe für bestimmtes Verhalten“ (ebd., S. 8), im Gegensatz zu Zwang und Gewalt, welche eine die Autonomie und Selbstbestimmung zerschlagende Nötigung darstellen (vgl. ebd., S. 8).

Bildung in diesem Sinne kann sowohl im Prozess der Aneignung als Reflexion aber auch als Zurückweisung des Normativen gesehen werden, als ein reziprokes, ein mit guten Gründen gegenüber der Adressierten rechtfertigbares Ringen um das, was gelten soll. Nicht Willkür oder Zwang sollen gelten, sondern das wechselseitige Rechtfertigen und mit gleicher Autorität Zurückweisen kön-

nen und ein Verständigen über die Frage, welche gesellschaftliche (Schul-)Praxis gelten möge (vgl. ebd., S. 8 f.). In diesem diskursethischen Ringen darum, was gelten soll braucht es Zugang zu, Teilhabe an, sowie ein Gehört werden im ‚Raum der Gründe‘. Asymmetrisch autoritäre, gewaltvolle Behauptungen gegenüber der Diskurspartner\*innen oder gar ihre Entfernung, ihr Ausschluss, ihre Zurückweisung, Unterstellungen mangelnder Vernünftigkeit, Entzug oder Vorenthaltungen von Rechten verhindern diese Verständigung.

So wird aus einseitiger Macht reziproke Rechtfertigungsmacht – auch in Bildungsprozessen – im möglichst gerecht geteilten Raum der Rechtfertigungen durch ein vom Anderen Anerkannt-sein und selbst den Anderen Anerkennen (vgl. ebd., S. 13). Ohne dieses Denken besteht die Gefahr der Machtverschleierung im Bildungsraum. Dazu bedarf es Herrschaftssensibilität, denn diese Macht droht immer auch zu Autorität zu werden. Eine asymmetrische Form der Macht ist für Forst und Günther in der Beherrschung zu finden, welche voraussetzt in problematischer Weise „den Raum der Gründe bestimmen zu können, um andere zu überzeugen und für die Akzeptanz der eigenen Gründe zu gewinnen“ (ebd., S. 13). Hier entscheidet dann der eine stellvertretend für den anderen, wer den ‚Raum der Gründe‘ überhaupt betreten dürfe (z. B. im Schulausschluss).

Aber auch hier entsteht eine Gleichzeitigkeit. Denn der Diskurs, also das Ringen um Rechtfertigungen kann nicht die Letztbegründung für das normativ Richtige, das was gelten möge, sein: Denn so wie die Rechtfertigungsnarrative verkörperte Rationalitäten darstellen (vgl. ebd., S. 10), so sind auch die Autor\*innen dieser Narrative verkörperte und sterbliche konkrete oder abstrakte Andere, die zu mir sprechen. Dabei müssen in der alltäglichen moralischen Auseinandersetzung verletzliche, da verkörperte Menschen wechselseitig Differenzen in den Blick nehmen, um Verständigung zu ermöglichen. Hierbei zeigt sich eine Dialektik von Differenzherstellung und Differenzüberwindung. Wir plädieren daher in diesem Sinne dafür, die Gleichzeitigkeit von der Anerkennung von Verletzlichkeit aufgrund der Leiblichkeit des Subjektes und dem diskursethisch inspirierten Recht auf Rechtfertigung in das Curriculum der Lehrer\*innenbildung aufzunehmen. Dabei stellt sich immer wieder neu die Frage nach dem Ethischen und dem zu Verantwortenden im Antlitz des Anderen. Zum Ausdruck kommt dies in einem Ringen um Gerechtigkeit im ‚Raum der Gründe‘, wohlwissend dass dabei ein Überforderungshorizont auf die Akteur\*innen im Kontext Schule zukommt.

## **5 Wieder zurück zum Ethischen: Das Antlitz, als die unbedingte distanzierte Nähe zum Anderen**

Schüler\*innen, Lehrer\*innen, Erziehungsberechtigte und Sozialarbeitende berichten im Kontext Schule immer wieder von Würdeverletzungen und Diskrimi-

nierungserfahrungen durch z. B. Mitschüler\*innen, Lehrer\*innen, Schulleitungen und/oder Schulsozialarbeiter\*innen (vgl. z. B. Bliemetsrieder/Bliemetsrieder 2014). Würdeverletzungen zeigen sich, angelehnt an Forst, im Übergangen-werden, in der Nicht-Partizipation, im Nichts-zählen, in einer bürokratisch herablassenden Praxis, im (systematischen) Überhört-werden oder darin, ein ‚Mobbingopfer‘ zu werden (vgl. Forst 2009, S. 153). Micha Brumlik führt aus, dass die Verletzung der Selbstachtung beginne, wenn Menschen neben der massivsten Demütigung, nämlich des Verlustes der Integrität ihres Körpers, auch die Beachtung und Anerkennung als Handelnde und Sprechende verlieren und sie in ihren Zugehörigkeiten herabgesetzt werden (vgl. Brumlik 2013, S. 186; Margalit 1997). Dabei lassen sich auch Spiralen (struktureller) Demütigungserfahrungen erkennen, welche die Gedemütigten in einen Abstiegsverlauf hineinziehen können. Professionstheoretisch werden hier die Fragen bedeutsam, welche Handlungsaufforderungen sich daraus theoretisch und praktisch ergeben und wie sich Lehrer\*innen verantwortlich dafür zeigen. Dies besonders vor dem Hintergrund des strukturellen Dilemmas, dass es Aufgabe der Schule ist zu klassifizieren, also die ‚Spreu vom Weizen‘ zu trennen, es jedoch einer massiven Demütigung gleichkommt zur so genannten ‚Spreu‘ zu gehören.

Der Andere ist für Lévinas der absolut Andere, mit dem ich kein Wir, keine homogene Gemeinschaft herstellen kann, mit dem ich nur eine distanzierte Nähe eingehen kann, der von mir immer getrennt bleibt. Einem Vom-Anderen-angesprochen-sein kann nicht mittels eines egoistischen Willens geantwortet werden, es kann auch nicht delegiert werden, es zählt nur der imperative Aufruf des Anderen, der mich in die Verantwortung zieht (vgl. Capurro 1991, o. S.).

Ich kann diesen Verantwortungshorizont zwar ablehnen, von mir weisen, delegieren, er bleibt jedoch bestehen. Wechselseitigkeit ist für Lévinas keine zwingende Kategorie, im Zentrum steht die „asymmetrische Verpflichtung jedes einzelnen *als Ich*“ (Sandherr 1998, S. 66, Herv. i. O.) allen anderen Menschen gegenüber.

Solidarität im Sinne Lévinas bedeutet „der-Eine-für-den-Anderen“ weder in einer Verschmelzung mit dem Anderen noch in (kalkulierter) Wechselseitigkeit, sondern in meiner Unersetzlichkeit. Für das, was ich für den Anderen sein muss, kann ich nicht von jemand Anderem vertreten werden oder diese Vertretung überhaupt wollen (vgl. ebd., S. 52). Eine Schuldübernahme durch Dritte für mein Wegsehen ist ausgeschlossen (vgl. ebd., S. 65). Solidarität bedeutet Nicht-Stellvertretbarkeit (vgl. ebd., S. 136). Solidarität bedeutet das Wissen darum, dass ich in der Verantwortung, in der Pflicht stehe.

Lehrer\*innenbildung muss dabei ethische Perspektiven eröffnen, die zugleich nicht einfach ‚erlernbar‘ sind. Die Nicht-Stellvertretbarkeit ist eine Erfahrung der Praxis, welche Studierende antizipieren und theoretisieren müssen. Wissenschaft hat für die ethischen Fragen der Praxis jedoch ein unauflösliches Zeitproblem. Es kann nur und muss die ethischen Fragen der Praxis, die sich bereits gezeigt ha-

ben, empirisch, theoretisch und reflexiv einholen. Das Subjekt kann, wie eingangs beschrieben, eben nichts vorwegnehmen und scheitert konstruktiv.

Dabei stellt sich immer die Frage nach gesellschaftlich hergestellten Normativitäten, die Phänomenen zugrunde liegen. Die Frage nach diesen Normativitäten wird vor allem in der Begegnung mit dem Anderen relevant: Wird der Andere als der nicht ich Seiende, mir Begegnende alteritätsethisch verstanden oder wird der Andere im Sinne des Otherings als ein nicht Zugehöriger entworfen und identitär abgewertet oder negiert?

### **5.1 Durch Othering wird der Andere gewissermaßen „entantlitzt“ (Lévinas 1990 in Burk/von Wolzogen 1990<sup>2</sup>)**

Wenn unter Othering die Befremdung durch den Anderen, das Fremd-machen des Anderen durch Verweigerung von Zugehörigkeit aufgrund zugeschriebener Merkmale verstanden wird<sup>3</sup> (vgl. Riegel 2016), wird das Antlitz des Anderen konkret festgelegt. Antlitz ist für Lévinas jedoch notwendigerweise eine bleibende Leerstelle (vgl. Capurro 1991, o. S.). Antlitz meint nicht Daten über den Anderen zu wissen (z. B. Ausweisdokumente) oder Kleidungsstile einzuordnen. Es meint nicht Gesichtszüge, Hautfarbe oder Mimik. Der Andere kann nach Lévinas nicht zu meinem Thema mit meinen Zuschreibungen werden. Die Idee, die Leiblichkeit des Anderen zu meinem Thema machen zu können, wäre dann der Beginn einer rassistischen Zurichtung des Leibes.

Das Antlitz des Anderen kann auch übersehen und dadurch überhört werden, es wird dann unsichtbar, wenn ich es mit meinen Informationen antizipiere und mich nicht von ihm ansprechen lasse, es wird dann sichtbar, wenn ich aufhöre, das Antlitz dechiffrieren zu wollen (vgl. Sandherr 1998, S. 75).

Vielmehr meint Antlitz „das ‚Gesicht‘ in seiner Nacktheit [...] die Schwäche eines einzigen und einzigartigen, dem Tod ausgesetzten Wesens, aber zugleich das Verlauten eines Imperatives, der mich verpflichtet, es nicht alleine zu lassen“ (Lévinas 1994, zit. n. Sandherr 1998, S. 76). Es offenbart mir die „Empfindlichkeit und Verwundbarkeit, in seiner wesentlichen Unabschließbarkeit und schutzlosen Offenheit“ (Sandherr 1998, S. 104). Die Projektion der eigenen Selbsterfahrung bedeutet für das Antlitz des Anderen Gewalt, denn die Selbsterfahrung versucht den Anderen festzulegen. Der Mensch bleibt jedoch mit seinen Selbst-Erfahrungen unweigerlich immer alleine (vgl. ebd., S. 136). Darin zeigt sich das unausweichliche Dilemma jeder Kommunikation. Das Ethische beginnt nun jenseits meiner Selbst-Erfahrung (vgl. ebd., S. 137). Das Antlitz des

---

2 Emmanuel Lévinas verwendet den Begriff „entantlitzt“ 1990 in einem der wenigen deutschsprachigen Interviews im Rahmen des Filmes „Liebesweisheit. Emmanuel Lévinas – Der Philosoph des Anderen“.

3 vgl. dazu ausführlich die Auseinandersetzung von Othering im Kontext von Bildung: Riegel 2016.

Anderen spricht zu mir. Dieses Zu-mir-sprechen nennt Lévinas Vernunft (vgl. ebd., S. 185). Die Bedeutung meines Gesagten, Festgelegten und Nichtgesagten muss unaufhörlich korrigiert und erneuert werden, um dessen Totalität zu öffnen (vgl. ebd.).

Lege ich mit meinem Sagen den/die Adressierte\*n fest, darf das Gesagte nicht unwidersprochen stehen bleiben. Es besteht die Pflicht für alle, etwas neu, etwas anders gerechtigkeitsambitioniert zu sagen (vgl. ebd., S. 137). Darum braucht es eine enorme Wachsamkeit gegenüber der eigenen Sprache, gegenüber dem eigenen Sprechen und dadurch Festlegen (vgl. ebd., S. 139). Es braucht daher auch im Lehramtsstudium Räume, in denen immer wieder selbstreflexiv Sprache eingeholt werden kann. Bildungsprozesse im Lehramtsstudium stellen zunächst Erprobungsmöglichkeiten des Sprechens ohne Ernstfall dar. Ein solches Sprechen in widersprüchlichen Bildungssituationen (vgl. Riegel 2016) ist idealtypisch auf die Möglichkeit des Revidierens ausgelegt. Es gilt dabei selbstreflexiv eigene Adressierungspraxen positiv zu verunsichern und ein Sprechen im Sinne der Selbstadressierungen des Anderen zu erproben.

## **5.2 Die Anrufung des Anderen und Dritten überfordert: die Frage nach der gerechtigkeits- und verantwortungsambitionierten Praxis**

Die Frage ist, wer diesen überwältigenden Verantwortungs-Anforderungen, die sich im Sinne Lévinas an (zukünftige) Pädagog\*innen richten, gerecht werden kann, denn Solidarität bedeutet für Lévinas, dass ich der Verletzbarkeit im Antlitz des Anderen verpflichtet bin zu antworten. Dabei geht es nicht nur um Reziprozität, sondern auch um meine Unersetzbarkeit für den Anderen. Das Dramatische an dieser Denkweise ist, dass ich dafür keine\*n Stellvertreter\*in finden kann, die/der diese Verpflichtung für mich übernehmen könnte. Ich bin unvertretbar.

(Professionalisierte) Subjekte müssen diesen Aufruf in ihrer unausweichlichen Überforderung aber auch relativieren dürfen, sie werden scheitern, sie müssen abwägen, nach bestem Wissen und Gewissen handeln und hoffen, und sie beziehen – wenn notwendig – hilfreiche und unterstützende Dritte und noch weitere ein, knüpfen Netzwerke und solidarische Strukturen (vgl. Heisterkamp/Föllner-Mancini 2009, o. S.). Wer könnte sich sonst aufgrund des ungeheuren Anspruches, der von Lévinas auf die zukünftigen Lehrer\*innen zukommt, dann noch guten Gewissens für diese Professionen entscheiden? Der Anspruch, den Lévinas stellt, sollte als Kritik an postmodernen (auch professionalisierten) Beziehungsformen gelesen werden. Beziehung, auch die professionalisierte, ist immer ein fragiles Geschehen.

Es geht um eine kritische Ambition, ohne paternalistische Allmachtsphantasien als verbindliches Engagement für die Fragen nach dem Ethischen, für soziale Gerechtigkeit, für ein Recht auf (Menschen-)Rechte (im Sinne Hannah Arendts)

und gegen Diskriminierung (vgl. hierzu Gebrande/Melter/Bliemetsrieder 2017). Darüber hinaus geht es um das Annehmen der Verantwortung dem Anderen gegenüber. Neben einer solchen Alterität kommt es aber auch auf den politischen Versuch der Einbeziehung des Anderen an.

## 6 Wiederbegegnung mit dem Politischen: Die Einbeziehung des Anderen

Ausgehend von Jürgen Habermas kann Vernunft als intersubjektives Aushandeln politischer Argumente verstanden werden. Die Gesellschaft selbst wird, Barbara Weber (2015) folgend, anders als bei Lévinas, zum Raum der Vernunft (vgl. Weber 2015, S. 195 f.). Habermas würde an dieser Stelle die alteritätsethische Sichtweise der prinzipiellen Nichtverstehbarkeit des Anderen nicht gänzlich in Frage stellen, warnt aber davor ohne die Idee von gesellschaftlich hergestellter Vernunft in eine vormoderne Emotionalität zurückzufallen (vgl. ebd., S. 198). Das würde bedeuten, dass die Idee von Alterität um die Frage erweitert werden kann, inwiefern der Andere selbst benennen kann, ob er sich verstanden erlebt. Denken und handeln wird dabei dem privaten Raum entrissen, es entsteht ein gemeinsamer intersubjektiver Handlungsraum (vgl. ebd., S. 199 f.). Verstehen und Bildung ist dann das Wagnis einer „beidseitige[n] Horizonsweiterung“ (ebd., S. 203). Der Geltungsanspruch, der durch den Anderen auf den einen zukommt, kann zu einem legitimen Protest führen. Die gemeinsame Suche danach, was gelten möge, setzt sich dann intersubjektiv fort (vgl. ebd., S. 209). Ein solcher Diskurs bleibt dabei auch immer unvollständig, offen und ungewiss; Die Verletzlichkeit des Anderen kann im Diskurs potentiell (macht-)reflexiv eingeholt werden (vgl. ebd., S. 212).<sup>4</sup> Hierbei ist der Diskurs nicht als die Letztbegründung zu verstehen. Dieses Denken in Verbindung mit Alterität bietet aber die Möglichkeit, die Einbeziehung des Anderen vorauszusetzen. Hier ließe sich wieder hermeneutisch zu den Fragen nach sozialen Ordnungen, Macht und Rechtfertigung zurückkehren.

An dieser Stelle könnte für die Lehrer\*innenbildung gezeigt werden, wie das Ethische und Politische relationalisiert wird. Die Erprobung einer antizipierten alteritätsorientierten Begegnung mit einem Anderen (auch im Rollenspiel im Studium) wird dann diskursethisch erweitert, indem die bildende Begegnung zugleich als eine Begegnung von prinzipiell Gleichen entworfen wird, ohne eine hierarchische Ungleichheit zu vernebeln. Schüler\*innen können dann in diesem Sinne als ungleiche Gleiche entworfen werden, welchen verantwortet und be-

---

4 Barbara Weber (2015) entwickelt aus diesem Denken eine Didaktik für die Schulpädagogik (vgl. ebd., S. 206-213).



fähigungsgerecht begegnet werden kann. Der Ort der Begegnung ist das institutionell gerahmte Arbeitsbündnis.

## 7 Nochmal: Arbeitsbündnisse

Wenn nach Oevermann unter Arbeitsbündnissen, auch in Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Konstellationen, die widersprüchliche Einheit von Handeln als ganze Person und Handeln als Rollenträger\*innen zum einen in einer diffusen und zum anderen in einer formalen Sozialbeziehung zugleich zu verstehen ist (vgl. Oevermann 2009, S. 117), stellt sich hier die Frage, ob sich auch das widersprüchliche Zusammendenken von Alterität und Rechtfertigung in die Nähe einer solchen Konzeption rücken lässt. Das Antlitz des Anderen, das mich aufruft, ihm nicht zu schaden, ihn nicht alleine zu lassen und ihm gleichzeitig Abhängigkeitsbeziehungen zu ersparen, geht nicht in der Rollenförmigkeit der Sozialbeziehung auf. Ich bin immer als ganze Person angesprochen und verantwortlich.

Die Rechtfertigungsgründe hingegen, die idealtypisch im Diskurs hergestellt und als möglichst gleiche Rechtssubjekte zurückgewiesen werden können, werden in machtvollen Räumen hergestellt. Sie zeigen sich in rollenförmigen Sozialbeziehungen. Diese widersprüchliche Einheit von Rolle und Person einseitig aufzulösen, käme in der Bildungsarbeit einem Tabubruch gleich.

Nach Oevermann geht es in der Schulpädagogik jedoch um die Herstellung und Aufrechterhaltung des Schutzes der Verletzlichkeit sowie um die Herstellung und Aufrechterhaltung der Selbstbestimmung und Partizipation zugleich (vgl. Oevermann 2009, S. 119 ff.). Es sind die Menschenrechte die Rechte des mir begegnenden Anderen, für die ich eintreten muss. Zugleich braucht es ein Menschenrecht auf Rechtfertigungsgründe.

Eine Leerstelle zeigt eine solche Arbeitsbündnistheorie nach Oevermann unseres Erachtens angesichts der Frage, wie kollektive Arbeitsbündnisse – Werner Helsper und Merle Hummrich sprechen in diesem Zusammenhang von „Klassenarbeitsbündnisse[n]“ (Helsper/Hummrich 2008, S. 61) – möglich sind und was passiert, wenn dem Anderen durch Dritte, die auch meine Anderen sind, Schaden zugefügt wird und Integritäten verletzt werden. Wem bin ich dann verpflichtet, wen nehme ich zuerst in den Blick? „Das Arbeitsbündnis mit der Klasse muss – im Unterschied zum dyadischen Arbeitsbündnis – im Kern universalistisch sein, also ein für alle Schüler [und Schülerinnen] gemeinsam geltendes, verlässliches und für alle Schüler [und Schülerinnen] gleichermaßen geltendes Regelwerk darstellen, das mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam generiert werden muss und nicht verordnet werden kann“ (ebd.).

Lehrer\*innenhandeln muss sich immer die Frage nach der Gerechtigkeit und Alterität zugleich stellen, um nicht Gewalt zu normalisieren, zu legitimieren,

wegzusehen oder gar das Verletzt werden des Anderen mit vorzubereiten und am Ende mitzutun.

## 8 Schlussgedanken: Verstehen, Erklären, Einmischen

Alterität und Rechtfertigungsgerechtigkeit im Arbeitsbündnis braucht ein Ringen um ein Verstehen und ein Erklären können. Erklären bezieht sich auf Objekte und bedarf objektivierbarer Instrumente während Verstehen für Edgar Morin mit dem Subjektiven verknüpft ist (vgl. Morin 2001, S. 116). Erklären und Verstehen tragen jedoch gemeinsam das Subjektive in sich. Es zeigt sich sowohl im Verstehen als auch im Erklären die Einheit von Subjekt und Welt. „Ich bin ich und mein Umstand bzw. meine Umstände“ (Mührel 2005, S. 6). Darüber hinaus geht im Verstehen das Erklären nicht auf, sondern Verstehen nähert sich der Verletzlichkeit (Lévinas) des Anderen an. Gleichzeitig kann Verstehen eine Erfahrung des Scheiterns sein: ich werde den Anderen nie verstehen können, ich werde seine Selbstbestimmungssehnsucht in seiner sozialen Lagerung nie genauso empfinden können wie er. Der Andere bleibt mir in der Notwendigkeit ihn verstehen zu müssen entzogen. Der Andere kann nicht objektiv wahrgenommen werden, sondern er ist wie das Selbst in einem notwendigen Akt von Mitgefühl und Übertragung intersubjektiv und zeitlich gefangen (vgl. Morin 2001, S. 117). Erklären versucht sich aus dem normativen Regelwerk der Gesellschaft herauszudrehen und scheitert dabei ebenfalls, da es vom Normativen immer wieder eingeholt wird. Verstehen und Erklären bleiben damit vorläufig und (zukunfts-)hoffen. (Lehramts-)Studierende sehen sich im besten Falle zunehmend in die Lage versetzt, Wissensbestände zu integrieren die nicht mehr nur von Eindeutigkeit geprägt sind und sie erkennen den grundsätzlichen Modellcharakter von Wissen. Dazu gehört auch eine Reflexion des (noch) Nicht-Wissen-Könnens.

Dieses Durchkreuzen von Erklären und Verstehen bedarf nach Thorleif Boman einer erkenntnistheoretischen Trennung von Ratio und Psyche, auch wenn die Synthese aus beiden Zugängen der Wirklichkeit wohl am nächsten kommt (vgl. Boman 1983, S. 170). Wenn logisches Denken und mitfühlendes Verstehen verhandelt werden, „meinen wir also zwei verschiedene, formal sich ausschließende, sachlich sich ergänzende Denkweisen, mit denen sich der grübelnde Mensch die Wirklichkeit geistig aneignen kann“ (ebd., S. 172). Die Wirklichkeit ist für Boman eine Synthese aus dem griechischen Sein, das tendenziell erratisch ist und dem hebräischen Sein, als ein In-Bewegung-Sein. „Wirklichkeit ist [...] beides, und zwar gleichzeitig, was logisch unmöglich und doch richtig ist“ (ebd., S. 182). In diesem Sinne kann Identität als das schon immer Dagewesene oder aber Identitäten als diskursiv hergestellte verstanden werden. Diese Auseinandersetzungen ‚grübelnder‘ Lehramtsstudierender über das Geworden-

sein des Selbst und des Anderen und die soziale(n) Frage(n) einer machtvoll strukturierten Gesellschaft mit Ein- und Ausschlussprozessen wäre somit die inhaltliche Seite eines Bildungskaleidoskops. Es geht um die Auseinandersetzung mit Identitätenkonzepten in Bildungskonstellationen, für die Lehramtsstudierende Raum, Zeit und Anleitung benötigen.

Wenn ich mich auch im Lehramtsstudium mehr und mehr für den Anderen und seine Verhältnisse interessiere, mich mit seinem Geworden-sein und seinen ermöglichenden und verunmöglichenden Strukturen auseinandersetze, meine Verstrickung und meine unverschuldeten Privilegien in einer ungleichheitserzeugenden globalen und regionalen Welt zu ahnen beginne, kommt neben einer (positiven) Verunsicherung ein überindividueller Verantwortungshorizont auf mich zu. Es geht dann dabei im Sinne Adornos um „nichts anderes als [den] Versuch, den Verpflichtungen gerecht zu werden, die die Erfahrung dieser verstrickten Welt an einen heranbringt“ (Grenz 1975, S. 246).

Dies könnte einen Impuls darstellen, die Affirmation von gesellschaftlichen Normen zu überprüfen, die gegenüber dem Anderen nicht rechtfertigbar sind, sich dagegen widerständig zu positionieren, sich zu kollektivieren und Transformationsstrategien solidarisch und einbeziehend, vielleicht an der ein oder anderen Stelle auch utopisch zu denken oder gemeinsam zu entwerfen. Vielleicht gelingt es dabei auch für eine politische Einmischung zu werben, für ein Ambitioniert-sein, ohne dabei in eine die Pädagog\*innen leicht erschöpfende Allmachtsphantasie einzutreten. Denn: Keine „Praxis, kein Programm, keine Zukunft kann sich mehr sicher fühlen, nicht in den Strudel der Unbestimmtheit hineingerissen zu werden“ (Gamm 1996, S. 7).

Die in diesem Beitrag skizzierten Verantwortungs- und Gerechtigkeits-horizonte der Alterität, Rechtfertigung und Einmischung überfordern notwendigerweise die professionalisierten Subjekte. Gesellschaftliche machtvolle Logiken und institutionelle Rahmungen der Schule eröffnen möglicherweise zu wenige Spielräume für eine solche ethische und demokratische Professionalisierungs-idee. Wenn der Beitrag als Überforderungserzählung verstanden würde, hätte er sein Ziel verfehlt. Wir möchten den (impliziten) normativen Ordnungen explizit Normativitäten (Alterität, Rechtfertigung und politische Einmischung) in Arbeitsbündnissen zur Seite stellen, nicht als ‚Bedienungsanleitung‘, sondern vielmehr als kritischen Impuls an und in der Lehrer\*innenbildung.

## Literatur

- Benhabib, Seyla (2019): Jürgen Habermas: Wie geht Demokratie? In: Sternstunde Philosophie des SRF Kultur vom 25.06.2019. [www.srf.ch/play/tv/sternstunde-philosophie/video/juergen-habermas-wie-geht-demokratie?urn=urn:srf:video:6358b82f-9d16-4b14-a90a-3546678407a6](http://www.srf.ch/play/tv/sternstunde-philosophie/video/juergen-habermas-wie-geht-demokratie?urn=urn:srf:video:6358b82f-9d16-4b14-a90a-3546678407a6) (Abfrage: 12.12.2020).
- Bliemetsrieder, Rita/Bliemetsrieder, Sandro (2014): Gemeinsame Bildungsprozesse von Schule und Jugendarbeit im Kaleidoskop von Innen, Außen und Dazwischen. Abschlussbericht zur Evaluation des Schulprojektes „Für's Leben stark machen“. Kärnten: Verein GEMMA, S. 9–55.

- Bliemetsrieder, Sandro/Dungs, Susanne (2020): Sozialpädagogik als organisiertes (Ent-)Solidarisieren. In: Birgmeier, Bernd/Mührel, Eric/Winkler, Michael (Hrsg.): Sozialpädagogische SeitenSprünge. Einsichten von außen, Aussichten von innen: Befunde und Visionen zur Sozialpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 41–50.
- Boman, Thorleif (1983): Das hebräische Denken im Vergleich mit dem griechischen. 7. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Brumlik, Micha (2013): Messianisches Licht und Menschenwürde. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
- Burk, Henning/von Wolzogen, Christoph (1990): Liebesweisheit. Emmanuel Lévinas - Der Philosoph des Anderen. [www.youtube.com/watch?v=wHqYY9Ckmlg](http://www.youtube.com/watch?v=wHqYY9Ckmlg) (Abfrage: 12.12.2020).
- Capurro, Rafael (1991): SPRENGSÄTZE. Hinweise zu E. Lévinas „Totalität und Unendlichkeit“. In: *prima philosophia* 4, H. 2, S. 129–148 (auch online unter [www.capurro.de/Lévinas.htm](http://www.capurro.de/Lévinas.htm), (Abfrage: 03.05.2018)).
- Forst, Rainer (2009): Der Grund der Kritik. Zum Begriff der Menschenwürde in sozialen Rechtfertigungsordnungen. In: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hrsg.): Was ist Kritik. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 150–164.
- Forst, Rainer/Günther, Klaus (2010): Die Herausbildung normativer Ordnungen. Zur Idee eines interdisziplinären Forschungsprogramms. In: Normative Orders Working Paper 01/2010. [file:///C:/Users/blie/AppData/Local/Temp/ForstGuentherDie\\_Herausbildung\\_normativer\\_Ordnungen\\_Zur\\_Idee\\_eines\\_interdisziplinaren\\_Forschungsprogramms.pdf](file:///C:/Users/blie/AppData/Local/Temp/ForstGuentherDie_Herausbildung_normativer_Ordnungen_Zur_Idee_eines_interdisziplinaren_Forschungsprogramms.pdf) (Abfrage: 12.12.2020).
- Gamm, Gerhard (1996): Philosophie heute. Rede an GymnasiastInnen. Vortrag in Chemnitz.
- Gamm, Gerhard (2000): Die Unausdeutbarkeit des Selbst. Über die normative Kraft des Unbestimmten in der Moralphilosophie der Gegenwart. Gamm, Gerhard (Hrsg.): Nicht nichts. Studien zu einer Semantik des Unbestimmten. Frankfurt/M.: Springer VS, S. 207–227.
- Gamm, Gerhard (2017): Verlegene Vernunft. Eine Philosophie der sozialen Welt. Paderborn: Fink.
- Gebrande, Julia/Melter, Claus/Bliemetsrieder, Sandro (Hrsg.) (2017): Kritisch ambitionierte Soziale Arbeit: intersektional praxeologische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Götsch, Monika/Bliemetsrieder, Sandro (2021): „Systemsprenger\*innen“ als kapitalistisch durchdrungene Subjektivierungsweise – soziologische und sozialphilosophische Reflexionen der Kinder- und Jugendhilfe. In: Kieslinger, Daniel/Dressel, Marc/Haar, Ralph (Hrsg.): Systemsprenger\*innen. Freiburg: Lambertus.
- Grenz, Friedemann (1975): Adornos Philosophie in Grundbegriffen: Auflösung einiger Deutungsprobleme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, Werner/Humrich, Merle (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Breidenstein, Georg/Schütze, Fritz (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43–72.
- Heisterkamp, Jens/Föllner-Mancini, Axel im Interview mit Dörner, Klaus (2009): Der Andere ist immer jemand, der absolut ist. In: GESTALT ZEITUNG, S. 34–37 (auch online unter [www.gestalt-institut-frankfurt.de/fileadmin/gestalt-institut-frankfurt.de/download/Gestalt-Zeitung/2009/Doerner.pdf](http://www.gestalt-institut-frankfurt.de/fileadmin/gestalt-institut-frankfurt.de/download/Gestalt-Zeitung/2009/Doerner.pdf), (Abfrage: 01.07.2016)).
- Margalit, Avishai (1997): Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung. Berlin: Suhrkamp.
- Morin, Edgar (2001): Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Hamburg: Krämer.
- Mührel, Eric (2005): Verstehen der Lebensweise des Klienten. [www.webnetwork-nordwest.de/dokumente/muehrel\\_verstehen.pdf](http://www.webnetwork-nordwest.de/dokumente/muehrel_verstehen.pdf), 20. Jg., Nr. 05 (Abfrage 02.12.2020).
- Oevermann, Ulrich (2009): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehler, Gudrun/Müller, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 113–142.
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othing. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Sandherr, Susanne (1998): Die Heimliche Geburt des Subjekts - Das Subjekt und sein Werden im Denken Emmanuel Lévinas'. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Sirovátka, Jakub (2009): Menschenrechte als die Rechte des Anderen: zur Frage der Menschenrechte in der Philosophie von Emmanuel Lévinas. In: Böttigheimer, Christoph/Fischer, Norbert/Gerwing, Manfred

- (Hrsg.): Sein und Sollen des Menschen: Zum göttlich-freien Konzept vom Menschen. Münster: Aschendorff, S. 131–142.
- Weber, Barbara (2015): Möglichkeiten und Grenzen der Einbeziehung des Anderen: Eine pädagogische Fußnote zu Jürgen Habermas' Konzept der "kommunikativen Vernunft". In: Bäuml-Roßnagl, Maria Anna/Berner, Stephanie/Bliemetsrieder, Sandro Thomas/Molitor, Martine (Hrsg.): *Bildungsdimensionen von Inklusion*. München: Utz Verlag.
- Weik, Maximilian (2018): Dominanzkultur und Bildung. Hegemoniale Bildungsdiskurse und ihre Materialisierung in den Bildungsplänen 2016 in Baden-Württemberg. [www.socialnet.de/materialien/28114.php](http://www.socialnet.de/materialien/28114.php) (Abfrage: 12.12.2020).
- Wiesemann, Jutta (2010): Ethnographie (machen) mit Kindern in der Schule. In: Heinzl, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Königter, Stefan (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden: Springer VS, S. 143–151.

# Von der sprachlichen Gewalt des Schriftraums

## Über „doppelte Buchführung“ und die Veränderung der *profession* in der Migrationsgesellschaft

Arzu Çiçek

Die Veränderung der *profession* und der klassischen Universität hat bereits begonnen, so der Philosoph der Dekonstruktion Jacques Derrida 1998 an der Universität von Stanford in Kalifornien. Dort hatte man ihn gebeten über die *Kunst* und die *Humanities* in der Universität von Morgen zu sprechen: „Die Zukunft der *profession* oder die unbedingte Universität (Was morgen *geschehen könnte*, den ‚Humanities‘ sei Dank)“ lautete der Titel des Vortrags von Derrida. Im Folgenden werde ich den *Grund* der Veränderung in den Humanities beschreiben, *der*, wie Derrida in seinen Schriften zur Dekonstruktion immer wieder lesbar macht: in dem steckt, *was geschieht*.

Gemeinsam, so Derrida, ist den neuen Humanities mit den klassischen *Gegegenstands*-Wissenschaften ihr „Interesse eines auf Wahrheit gerichteten Forschens, Wissens und Fragens“ (Derrida 2015, S. 10). Neu und anders ist aber, und dies werde ich im Folgenden in Grundzügen lesbar machen: (1) *ihre Bezugnahme auf die Resultate* des auf Wahrheit gerichteten Forschens, Wissens und Fragens. Mit dem veränderten Bezug auf die Resultate untrennbar verbunden ist, wie ich anschließend (2) andeuten werde, die *Veränderung der Profession*, das heißt a) des Berufs, b) der Erklärung und c) der Professionalisierung etwa einer Professur wie auch des Lehramts im Allgemeinen. Der *veränderte Bezug* auf die Resultate wissenschaftlicher Praxis betrifft, wie deutlich werden wird, sämtliche Gesichtspunkte im intrikaten Zusammenhang der Profession in der Lehrer\_innenbildung: den *Beruf* in seiner institutionellen Bedingt- und Bestimmtheit, die *Erklärung* in ihrem konstativ-performativen Bestimmtheitsein wie auch die davon wiederum untrennbare Ausbildung der *Ins-Werk-Setzung* dessen, was man ein Wissen nennt. Zuletzt werde ich (3) am Beispiel zweier auf dem Schauplatz erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen, in der Terminologie von Derrida gesprochen, neuen Humanities, nämlich der Migrationspädagogik und der *Rezeption* Postkolonialer Theorie in der Pädagogik, andeuten, welche *Verantwortlichkeiten* und mit diesen verbundene *Veränderungen des Wissens* und der *Profession* diese beiden ausgewählten Projekte in Hinblick auf unsere – sich *im Zeichen von Migration und (Post)Kolonialität* – komplett anders darstellenden Gesellschaften erfordern.

## 1 Vom veränderten Bezug auf die *Resultate* des Forschens, des Wissens und des Fragens

In der als *Grammatologie* bezeichneten *Wissenschaft von der Schrift*, ein im ersten Moment vielleicht sehr speziell klingender Untersuchungsgegenstand: *die Schrift, das Schreiben und das Lesen*, beginnt der Autor der *Grammatologie*, Jacques Derrida, nach einer kurzen Vorbemerkung zu den zwei Teilen des Buches mit einer Ankündigung, nämlich dass „die Wissenschaft von der Schrift – die *Grammatologie* – dank entschiedener Anstrengungen weltweit Zeichen zu ihrer Befreiung setzt.“ (Derrida 1983, S. 13 f.)

Was für ein Wissen hatte diese *Wissenschaft von der Schrift* hervorgebracht, dass das Lesbarmachen der Schrift und der von dieser nicht trennbaren *Praxis* des Lesens und des Schreibens, deren Spur sich durch mehr als *fünf Jahrtausende* zieht, in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts plötzlich ein Zeichen zur Befreiung dieser *Wissenschaft* setzt? Und warum sollte *diese* Befreiung die sich durch weltweite Anstrengungen, wie Derrida betont, vollzieht, die Welt etwas angehen? Es klingt ein wenig absurd: Eine wissenschaftliche Studie zur *Schrift*, die den Titel *Grammatologie* trägt, sollte einen im Jahr ihrer Veröffentlichung, 1967, als in Paris die Studierendenproteste beginnen, siebenunddreißig Jahre jungen Wissenschaftler, der an einer kleinen Hochschule für Sozialwissenschaften in Paris, der *École Normale Supérieure*, einen Lehrauftrag für die Geschichte der Philosophie hatte, bildlich gesprochen, über Nacht und weltweit zu einem Starphilosophen machen? Ja, so kam es. Aber dies begab sich in fast beispielhafter Weise so: Dieser junge Wissenschaftler, der in Algerien geborene „Jackie Élie Derrida“, der seit seiner Ankunft in Frankreich *behördlicherseits Jacques Derrida* genannt wurde, wurde über Nacht zu einem Schriftsteller, den die einen feierten, den andere hingegen mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln zu bekämpfen begannen: mit Schmähschriften, mit Entstellungen seiner Ausführungen oder auch, um einen dritten der unterschiedlichsten Angriffe gegen ihn und seine Darlegungen zu nennen, mit der Forderung nach der Aberkennung akademischer Anerkennung.

Ich möchte kurz die Bedeutsamkeit dessen andeuten, was Derrida in Hinblick auf bestimmte Veränderungen lesbar macht, die sich heute bereits in allen Fächern vollziehen, wo der dekonstruktive Ansatz Eingang gefunden hat. Es sind Veränderungen in Bezug auf jenes verwickelte Gewebe, das man nicht selten als ein *Wissen* bezeichnet, solange man nahezu alles in diesem Gewebe des Wissens miteinander Verwickelte unsichtbar lassen möchte: die *Andersheit* dessen, worauf ein Wissen verweist, die *Vorstellungskraft* (grch. *phantasia*) der Subjekte, die *Virtualität* der institutionalisierten symbolischen Strukturen, die ganze Vielfalt der *Archive* und nicht zuletzt auch die der *Akteure* und *Fakteure* eines *Wissens*. Wissen, soviel deutet sich bereits in dieser Aufzählung an, ist also schlecht verstanden, wenn es ohne die gesellschaftliche Institution der *Profession der Erklä-*

ung als Beruf und der Praxis der *performativen Ins-Werk-Setzung* dieses Wissens gedacht wird.

Diese unterschiedlichen Faktoren spielen, wie Derrida (2015) betont, im *geschichtlichen Prozess der sozialen Ausdifferenzierung* einer Hierarchie zwischen den Bereichen der *Arbeit* und des *Berufs der Profession* zusammen, wobei die Ausdifferenzierung der sprachlichen Unterscheidung Arbeit/Beruf, die vom 12. und 13. Jahrhundert an in die Körper der lesbaren Schrift eingeschrieben wird, nicht weniger als jene Hierarchie einschreibt, die zum *Vorspiel der Universität* gehört, die sich, wie Derrida betont, in ihr als Profession bestimmt. Die Profession der Erklärung, die eben solche sprachlichen Unterscheidungen, das heißt Strukturen in ihren Einschreibungen erfindet, ermächtigt sich durch diese in einem Prozess der Ausdifferenzierung *gesellschaftlicher Arbeitsteilung* und entsprechender *ökonomischer Strukturen* selbst, was wiederum damit einhergeht, dass in den Schriften (etwa durch die Namen ausgewählter Personen) nicht nur ein Bewusstsein für *Berühmtheit* erfunden, sondern zugleich auch an dieses angekoppelt ein Bewusstsein für den »gerechten Lohn« erfunden wird, so dass sich in der *Geringschätzung der Arbeit*, welche das Professionsbewusstsein im Moment seiner Entstehung durchzieht, nicht nur die soziale Hierarchie stabilisiert, sondern auch das ökonomischen Funktionieren einer sich mit dieser sprachlichen Differenzierung ausdifferenzierenden arbeitsteiligen Gesellschaft. – Das Lesbarmachen der Einschreibung von Hierarchien in den Raum der Schrift, das *Worlding of the World*, wie Gayatri Spivak (1985) in Anlehnung an Derrida jenes Einschreiben dessen nennt, *was die Welt ist*, die Einschreibung jener sprachlichen Strukturen, die die Stimmen der Subalternen zum Schweigen bringen, stellt den vielleicht bedeutsamsten Untersuchungsgegenstand in den neuen Humanities dar: das Lesbarmachen der *einschreibenden Erfindung* sozialer Klassen, Rassen, Nationen, Ethnien, Kulturen, Geschlechtern usw.

Die Dekonstruktion untersucht die *Schreibszene*, in der die *Wiederholbarkeit* solcher sprachlichen Dinge erfunden wird, weil die signifikante Differenzierung in der sich Sprache und Welt mit einander *verweben* und zugleich von einander *distanzieren*, die Macht der Sprache und die Welt in einer doppelten Weise zu *perspektivieren* erlaubt: einerseits wird in der Sprache – unter dem Aspekt ihrer Verwobenheit mit der Welt – ein wesentlich *einengendes* und *reproduzierendes Moment* im Hinblick auf die Ausdifferenzierung sprachlich-sozialer Praktiken erzeugt (etwa die Differenz der Geschlechter), zum anderen aber wird in der Ausdifferenzierung sprachlicher Praktiken zugleich, was unter dem – Aspekt der Distanz zwischen Sprache und Welt – deutlich wird, stets ein *virtualisierendes* oder auch *fiktionales Moment* erzeugt, so dass sich, trotz des einengenden Moments im Ausdifferenzieren stets auch Spielräume eröffnen, die Welt anders zu sehen und anders zu gestalten. Diesen Doppelcharakter der Macht von Sprache hat Derrida immer wieder lesbar gemacht (vgl. etwa 2001). Einerseits ihre Verwobenheit mit diskursiver Herrschaft und Gewalt, mit ge-



sellschaftlichem Ausschluss und mit sprachlichen Verletzungen (vgl. etwa 2006, 2010, 2012, 2013, 2016). Andererseits ist die Sprache zugleich ein Medium, das die Distanzierung von herrschenden Strukturen ermöglicht, ihre Suspendierung wie auch ihr Um- und Überschreiben durch andere Erzählungen oder Gesellschaftsentwürfe (vgl. dieselben Texte: 2006, 2010, 2012, 2013, 2016). Das heißt, ein und derselbe Mechanismus kann sehr *unterschiedliche Konsequenzen* haben.

Diese sporadischen Hinweise auf den historischen und systematischen Zusammenhang zwischen sprachlicher und gesellschaftlicher Ausdifferenzierung sind Vorbemerkungen, mit denen ich zunächst perspektiviere, wie ich die zur Profession des öffentlichen Erklärens gehörende Lehrer\*innenbildung in den Blick nehme. Weil die Dekonstruktion im Lesbarmachen des doppelten Charakters sprachlicher Macht die Register der traditionellen Begriffe dessen, was sich im sozio-politischen Raum des sogenannten Wissens begibt, bildlich gesprochen, aus der Bahn wirft, möchte ich zunächst einmal in groben Zügen andeuten, warum es Sinn macht, die Aufmerksamkeit auf die Schrift und die reproduktiven Gesetze des Schreibens und Lesens zu lenken.

### 1.1 Von der Bedeutsamkeit der Schrift

In der Grammatologie beginnt Derrida den ersten der beiden Teile, der *Die Schrift vor dem Buchstaben* heißt, und der lesbar macht, dass – vor der Erfindung des Buchstabens – bereits geschrieben wird, mit einer Devise. Er kündigt an, dass er am vorherrschenden Begriff der Schrift dreierlei aufdecken wird: 1) eine diesem inhärente Verborgenheit, welche *die wahre Geschichte* der phonetischen Schrift *verbergen musste*; 2) will er eine *Erniedrigung der Wahrheit* innerhalb der Geschichte der phonetischen Schrift lesbar machen; 3) will er lesbar machen, dass der herrschende Begriff der Wissenschaftlichkeit auf dem philosophischen Begriff des *logos* und der in ihm *unsichtbaren* phonetischen Schrift basiert, weshalb er den verborgenen Zusammenhang zwischen einer bestimmten Art zu sprechen (*logos*) und zu schreiben (*gramma*) lesbar machen wird.

Derrida beginnt mit drei Schriftzeugnissen, die den Gegenstand der Grammatologie in doppelter Hinsicht präsentieren, zum einen die Schrift als *Inhalt, These, Thema* der Studie, zum anderen hinsichtlich ihrer signifikanten Gestalt, das heißt unter dem Aspekt der *Form*:

„O Samas (Gott der Sonne), Du durchdringst mit Deinem Licht sämtliche Länder, als wären sie Keilschriftzeichen“,

lautet das erste von Derrida ausgewählte Textfragment eines *namenlosen Schreibers* aus der Zeit der Erfindung der babylonischen Keilschrift (34. Jhd. vor unserer Zeitrechnung). Unkommentiert lässt er sogleich ein Zitat aus einem etwa vier

tausend Jahre danach geschriebenen Text von J.-J. Rousseau mit dem Titel: *Essay über den Ursprung der Sprachen* (1764) folgen:

„Diese drei Schreibweisen“, schreibt Rousseau dort, „entsprechen ziemlich genau den drei verschiedenen Zuständen, unter denen man die in einer Nation zusammengefassten Menschen betrachten kann. Das Malen von Gegenständen kommt den wilden Völkern zu; die Zeichen für Wörter und Sätze den barbarischen Völkern; das Alphabet schließlich den zivilisierten.“

Derrida beendet seine kleine Auswahl von Zeugnissen mit einem Satz aus Hegels *Enzyklopädie*:

„Die Buchstabenschrift ist an und für sich die intelligentere.“

Mit diesen Schriftzeugnissen beabsichtigt Derrida nicht nur eine Aufmerksamkeit für den jeweiligen in die Schriftsysteme eingeschriebenen „Ethnozentrismus“ (Derrida 1983, S. 11) zu gewinnen, „der immer und überall den Begriff der Schrift beherrschen musste“ (ebd.). Sondern er deutet bereits an, dass sich unter den Schriftsystemen eins befindet, das „Aussicht hat, die Herrschaft über unseren Planeten anzutreten“ (ebd.), und zwar auf dem Weg, ergänzt Derrida, dass dieses Schriftsystem den gesamten Planeten „ein und derselben *Order* unterstellt.“ (ebd., S. 11, Herv. i.O.)

Es geht also um die Frage, wie sich die Idee der Herrschaft mittels Schrift realisiert. Derrida behauptet, dass die Wissenschaft von der Schrift uns dies verrät. Dieser Ansatz ist neu. Und ich werde im Folgenden versuchen seine Bedeutsamkeit für eine zeitgemäße Lehrer\*innenbildung zunächst in allgemeinsten Hinsicht mit Derrida (Abschnitt 1 und 2) und dann unter Gesichtspunkten der Migrationspädagogik und der Rezeption postkolonialer Theoriebildung hinsichtlich dieses Allgemeinen lesbar zu machen (3).

In seinem Vortrag zur Zukunft der Profession und den neuen Humanities verweist Derrida, entsprechend seiner in der *Grammatologie* (und in der Aufsatzsammlung *Die Schrift und die Differenz*) ausführlich dargelegten Untersuchungen der Schrift, auf die Bedeutsamkeit des Publikationsmarkts, auf die Rolle, die dieser Markt nicht nur bei der *Archivierung* des in universitären Forschungen erzeugten Wissens, sondern auch bei der *Bewertung* und der *Legitimation* von Forschung innehat (vgl. Derrida 2015, S. 12). Gleich, ob es um empirische, hermeneutische oder auch kritische Forschung geht, es sind stets Schriften bzw. *graphie* in deren Gestalten (*lat. forma*) die Resultate anerkannter Wissenschaft eingeschrieben werden und für andere Forscher\*innen oder auch Interessierte zur Lesbarkeit kommen.

In der Schrift wird der – ihr äußere – *Raum der Welt* als ein Zusammenhang differentieller Anordnungen von Schriftzeichen zu Worten und Sätzen angeord-

net. Es sind geschriebene Zeichen, in denen auch diejenigen, welche die Wahrheit zu ihrer Profession, zu ihrem Beruf machen, etwa Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, das *Außen* der Universität anderen zu lesen geben. Das *Außen* der Universität zu erforschen, die Flugbewegung beispielsweise der Objekte im Ring des Saturns oder im von Borkenkäfern geplagten Fichtenwald, bedeutet, wenn wir die *anerkannte Form* wissenschaftlicher Resultate in den Blick nehmen, eine *Schreibszene* zu sehen. Diese Szenerie ist eine, die sämtliche Fakultäten gemeinsam aufweisen. Gleich, ob das *Außen* der Raum der Natur, der politisch-ökonomische Raum oder auch der soziale oder gesellschaftliche Raum heißt. Die anerkannten Resultate der Forschung eröffnen sich nur, wenn wir Zugang zu jenem Raum haben, den die geschriebene Sprache eröffnet: *Schrift, Text* und die *Spur*<sup>1</sup> der auf das immer auch ganz Andere (*Saturnringe, Borkenkäfer* usw.) verweisenden Zeichen (etwa „Saturnringe“, „Borkenkäfer“ usw.) sind das, was den Raum des Wissens, den Raum, der in wissenschaftliche Publikationen eingeschriebenen Welt, als einen *Raum der Schrift* eröffnet und verschließt.

Wie also ist die Wissenschaft in den ihr äußeren Raum, in ihr konstitutives Außen, wie Derrida es auch nennt, selbst eingeschrieben? Wie ist sie in jenen Raum eingeschrieben, den sie ihrem klassischen Anspruch entsprechend zu beherrschen sucht, letztlich aber nicht zu beherrschen vermag, weil das, was erforscht wird, das Außen der Schrift, immer *auch* von ganz anderer Art ist als der zeichenförmige *Verweis*, als die Spur im Raum der Schrift? Wie soll man die Struktur dieses Raumes, in den Wissenschaft und Philosophie (wie jeder andere Zeichengebrauch auch) auf eine doppelte Weise, nämlich (s.o.) verengend, verkürzend, einschränkend einerseits und distanzierend, virtualisierend, fiktionalisierend andererseits, eingeschrieben sind, bezeichnen? Dies fragt Derrida in einem zu seiner Promotion nachträglich gehaltenen Vortrag am 2. Juni 1980 an der Sorbonne. In der Jury sitzt unter anderem Emmanuel Levinas, dessen gesamtes Denken sich um die Frage dreht, wie *das Andere* unserer (sprachlichen) Begriffe gedacht werden muss: als *Erkennbares*, wie es die Tradition der Theorie und der Empirie einschreiben, oder, wenn es sich dem Erkennen letztlich *entzieht*, vielleicht als ein *Verantwortbares*? Die Rede von einer *hermeneutischen Unzugänglichkeit* des Anderen stellt jedenfalls auch Derrida in verschiedenen Hinsichten nicht zufrieden, was auch die folgende Antwort auf seine Frage andeutet, wie man die Struktur jenes Raumes nennen soll, die *irreduzible Struktur dieses Differierens* in unseren zeichenförmigen Bezügen zum Außen unserer Schriften, beispielsweise zum Bewusstsein, zur Gegenwärtigkeit, zur Geschichte usw., die sämtlich *im Schreiben der Schrift mitschreiben* und zugleich doch nicht in ihr aufgehen. Wie also soll man jenen *intrikaten, jenen innen und außen mit-*

---

1 „Die Spur“, etwa ein Fußabdruck im Sand, „ist immer ein Verweis auf andere Dinge.“ (Derrida 2015, S. 84)

*ineinander verwickelnden und zugleich distanzierenden Raum*, in den auch die Wissenschaft selbst eingeschrieben ist, nennen? - Derridas Antwort lautet:

„Ich weiß es nicht und ich weiß auch nicht, ob es dem entsprechen kann, was man ein *Wissen* nennt. Es soziopolitisch zu nennen ist eine Trivialität, die mich nicht zufriedenstellt, und die notwendigsten der sogenannten Sozio-Analysen bleiben in dieser Hinsicht oft ganz kurzschlüssig, blind für ihre eigene Einschreibung, für das Gesetz ihrer reproduktiven Ausführungen, für die Szene ihrer eigenen Hinterlassenschaft und ihrer Selbstermächtigung, kurz für das, was ich ihre Schrift nennen werde.“

(Derrida 1997, S. 33, Herv. i. O.)

Derrida behauptet, dass es *hinter* allem, was in der herrschenden Tradition von Philosophie (oder Theorie) und Wissenschaft (oder Empirie) in Publikationen zur Lesbarkeit kommt, nie etwas anderes gegeben hat *als* Text, Schrift und Spur der Zeichen<sup>2</sup>. Beide Traditionen, Philosophie wie auch Wissenschaft, beabsichtigen, entweder Kraft eines auf „Verstehen“ angelegten Erklärens, Auslegens oder Übersetzens oder aber Kraft einer jeden Interpretationsspielraum ausschließenden „objektiven“, „validen“ und „reliablen“ Methode in das *Außen* von Text, Schrift und Zeichenspur hinauszutreten:

„Doch der Gestus dieses Hinaustretens oder dieser Dekonstruktion [...] kann sich nicht [...] methodologischer Gewissheiten versichern. [...] Das *Hinaustreten* ist auf radikale Weise empiristisch. Es schreitet voran in der Weise eines Denkens, das sich über die Möglichkeit seines Weges und der Methode im Unklaren ist. Es wird vom Nicht-Wissen als seiner eigenen Zukunft affiziert und *setzt* bewusst *sein eigenes Geschick aufs Spiel*. [...] Doch hier zerstört sich der Begriff des Empirismus selbst.“

(Derrida 1983, S. 279, Herv. i. O.)

Denn das *Hinaustreten* des Denkens aus der Geschlossenheit (*clôture*) der Schreibszenen in den *Raum der Erfahrung* bedeutet, die *Erfahrung einer Aporie* zu machen: Im Hinaustreten (*de-clôture*) in den Bereich des Empirischen wird die metaphysische Orientierung am bereits Eingeschriebenen *überschritten*, so die Erfahrung auf das trifft, was nicht bereits durch die Einschreibung bestimmt ist: Sie setzt bewusst ihr eigenes Geschick aufs Spiel. Die Erfahrung wird auf diese Weise, im Modus des empiristischen Hinaustretens jedoch nichts von ihrer Fahrt mitbringen. Denn das, was sie etwa im Namen von Daten, Merkmalen, Wesenheiten usw. einschreibt, ist bereits durch die Gesetze des Schriftraums bestimmt, ist als solche schon ein Schriftzeugnis, ein textuelles Erzeugnis von *etwas*, das wir nicht mehr als „Gegenstand“ verstehen sollten, sondern als *Spur*, also als einen

---

2 Zur Bedeutung des Ausdrucks *Spur* bei Derrida siehe Fußnote 1.

Verweis auf etwas Anderes, *etwas*, das *anderes ist* und *anders bleibt*: Hier zerstört sich der Begriff des Empirismus selbst.

Dieses Resultat verschiebt die *Aufgabe* eines jeden diskursiv vermittelten Tuns vom *Erkennen* zum *Verantworten*. Es muss, insbesondere auf dem Weg der Demokratisierung der Diskurse, gesprochen, erwogen, verhandelt werden. Aber die Resultate dürfen sich auch dabei nicht, um es dekonstruktiv auszudrücken, totalisieren. Der Diskurs läuft prinzipiell Gefahr sich zu totalisieren und sich dabei an genau dem zu verfehlen, worauf er *vielleicht* verweist. Denn das, worauf in Form von Zeichengegenständen verwiesen wird, bleibt etwas, das niemals ganz Zeichengegenstand ist. Von diesem Resultat kann auch in die Lehrer\*innenbildung von Morgen, dass hieße propädeutisch gewendet, verantwortungsorientiert eingeführt werden.

Was aber bedeutet dieses *Resultat*, in dem sich das Außen der Wissenschaft als ein textimmanentes Innen zeigt - und das Innen als ein Außen? Sollte es nicht einerseits als eine Obliteration, eine *Überschreibung* dessen, was außerhalb des Textes geschieht, verstanden werden? Und sollte die textimmanente Anordnung von Schriftzeichen, wenn sie unhintergebar auch die Eigenschaft des festschreibenden Verengens hat, nicht auch unter dem Gesichtspunkt der Gewalt der Sprache erörtert werden: also a) als Überschreibung des Anderen (z. B. „Geschlecht“) und b) als prägender Zugriff auf das Andere? Die Gefahr der Totalisierung von Diskursen betrifft dieses wie jenes. Was also bedeutet dieses wie jenes hinsichtlich eines angemessenen Bezugs auf *wissenschaftliche Resultate* im Allgemeinen? Wie lässt sich Wissenschaft, wie Erziehungswissenschaft und darin die für die Lehrer\*innenbildung wesentliche Ausbildung des Erklärens als etwas betreiben, das in diese irreduzible Struktur des *Verweisens* und *Differierens* von Innen und Außen selbst eingeschrieben ist? Wird die Frage des angemessenen Bezugnehmens hier vielleicht zu einer Frage des *Takts*, einer Frage der Berührung? Was bietet Derrida an?

In seinem Vortrag „Die Zukunft der *profession* oder die unbedingte Universität (Was morgen *geschehen könnte*, den ‚Humanities‘ sei Dank)“ beginnt er damit, dass seine Reflexionen zur Frage nach *der Geschichte der Profession*:

„zur Destabilisierung des angestammten Raums der Universität [führt]. Sie erschüttert deren Topologie, sie bringt ihre ganze Ortsverteilung durcheinander, nämlich die Ordnung ihres nach Forschungsgebieten und Fachgrenzen unterteilten Territoriums ebenso wie die Orte der akademischen Diskussion, den *Kampfplatz* das battlefield theoretischer Auseinandersetzungen – und die gemeinschaftsstiftende Struktur ihres ‚Campus‘.“ (Derrida 2015, S. 25 f., Herv. von mir)

Wenn das *Außen* der Universität sich in Bezug auf die anerkannte Form des Wissens als textbasierte Verweisstruktur erweist, „dann gibt es in den Wissenschaften selbst etwas, das der Kunst oder der Poetik nicht fremd ist (Derrida 2015,

S. 82 f.), dann müsse, so Derrida, die *Autorität*, welche die Universität 1) dem *Wissen*, 2) der *Profession der öffentlichen Erklärung* und 3) dem *Ins-Werk-Setzen* ihres Wissens gibt, von einer gewissen *Virtualisierung* her gedacht werden.

## 1.2 Die Verschiebung der In-Blick-nahme: vom Imaginären (Kant) auf die Virtualisierungen im performativ-sozialen Schriftraum

Virtualisierungen können in unterschiedlichen Hinsichten lesbar gemacht werden. Aber welche Spielart der Virtualisierung interessiert Derrida in seinen Überlegungen zur Zukunft der Universität und zur Zukunft der Profession der Erklärung? Er stellt hier zunächst verschiedene Überlegungen zur Virtualisierung, das heißt zur »als«-Struktur des Wissens, zum »als solches« oder »als ob« eines sogenannten Wissens vor (vgl. Derrida 2015, S. 25 ff.).

Weil wissenschaftliches Wissen, wie auch ein verbindlicher politischer Vertrag, eine institutionelle Ordnung bzw. Rechtsordnung oder auch die Einpreisung von Dingen oder Leistungen in der Ökonomie, in Schriftform eingeschrieben sind, unterscheidet Derrida die Virtualisierung im Raum der Schrift von jener, die wir als Traum (*psyche*) zu bezeichnen gewohnt sind. Neben dem Traum gibt es aber ein weiteres begriffliches Feld der Virtualisierung, das die Bewusstseinsphilosophie der Moderne wie auch die Psychologie beschäftigt, jene *Imagination* (lat.) oder *Einbildungskraft* (dt.) oder *phantasia* (grch.), deren Bedeutung im Kantschen *Als-ob* einen für den Kanon sehr einflussreichen Ausdruck findet. In seiner Kritik der Urteilskraft sagt Kant in Hinblick auf reflektierende Urteile immer wieder, dass diese Urteile so urteilen würden: „als ob“ den Gegenständen des Denkens, etwa den Gesetzen der Natur selbst ein Verstand innewohne (vgl. Derrida 2015, S. 27). Die Struktur des Differierens, die den Bewusstseinsphilosophen Kant beschäftigt, ist auch ein Aspekt des Differierens von Innen und Außen, nämlich jener Aspekt des Differierens zwischen *reflexiven Verstandsurteilen* und dessen, was diesen äußerlich ist und äußerlich bleibt. Während Kant sich aber für die Gesetze, das heißt die Kräfte und Zwänge des Verstandes interessiert, interessiert Derrida in Hinblick auf die Offenlegung von Virtualisierungen (die im *Wissen*, in der *Ins-Werk-Setzung* des Wissens wie in der *Profession der Erklärung* am Werk sind), die *Struktur jener signifikanten Rahmen* der Textproduktion, das sind: institutionalisierte Strukturen, pädagogische und rhetorische Normen, die Möglichkeiten des Rechts, der Autorität, der Bewertung oder auch der Repräsentation (vgl. Derrida 1997, S. 32), die *in* und *durch* Einschreibungen in lesbare Texte nicht nur wirksam ist, sondern auch analysiert, besprochen und verhandelt werden kann. Diese Kräfte und Zwänge, die Gesetze des sozialen Schriftraums, sind von einer anderen Art als das, was im Zeichen des Kantschen „als ob“ reflektiert wird, anders als jene Vorstellungskraft (*grch. phantasia*), die im Zeichen des Traums zentriert oder vielleicht auch die Freudsche Analyse noch zentrierte.

Schon die *Technik des Zitierens*, das Spuren von Bahnen der Wiederholung mittels und kraft geschriebener Zeichen, die wir auch beim „Reden“ noch auf der Zunge, beim „Sehen“ noch im Blick haben, verweist bereits darauf, dass sich *im Raum der Schrift* prinzipiell alle Räume und Zeiten miteinander verbinden: dort können wir, sowohl auf den vor 54 Jahrhunderten im „mesopotamischen“ Schriftraum eingeschriebenen Sonnengott Samas treffen, der alle Länder durchdringe als wären sie Keilschriftzeichen. Wir können dort auch die vor nicht einmal drei Jahrhunderten eingeschriebene Ordnungsform der *Nation* antreffen, in der der Entwicklungsgrad der in ihr zusammengefassten Menschen, wie wir bei Rousseau zu lesen bekommen, „ziemlich genau“ drei Schreibweisen entspräche, von denen die alphabetische, wie Rousseau in seiner Anordnung einschreibt, die zivilisierteste sei. Im System der hegelschen Enzyklopädie wird Rousseaus Anordnung *entsprechend* auch als die „intelligentere“ eingeschrieben. Dieses wie jenes, wie alles, was wir im Schriftraum antreffen, ist nichts, was – aus sich heraus – *objektiv* wäre oder was – aus sich heraus – *Welt repräsentieren* würde, sondern dies wie das und sämtliche in den Raum der Schrift eingeschriebene Dinge, Wesen, Verhältnisse, Eigenschaften usw., sind *Welt prägende Virtualisierungen*, die aus ihrem Lesbarbleiben in Schriften heraus das Potential haben an jedem künftigen Differenzierungsgeschehen mitzuschreiben, das heißt aus ihren signifikanten Differenzierungen heraus das Potential haben, *fortgeschrieben* zu werden.

Solche Ermächtigungen qua *innertextueller Anordnung* und *Bekräftigung* qua intertextueller Fortschreibung (hier *von Rousseau zu Hegel* und *jenseits*) können, wie Derrida in seinem Stanfortvortrag betont, mit Austins Unterscheidung von konstatierenden und performativen Sprechakten gedacht werden. Austin unterscheidet in seiner Sprechakttheorie Sprechakte, die sagen, was etwas ist, er nennt sie konstatierende Sprechakte, von performativen Sprechakten, die etwas tun, *indem* sie sprechen, und in diesem Tun eben jene signifikanten äußeren Rahmen, die sozialen Rahmen hervorbringen, die ein Sprechen autorisieren, die es vielleicht sogar mit Gesetzeskraft ausstatten, so dass es als „wahr“ oder „gültig“ oder überhaupt *als etwas* gilt, etwa wenn ein „Gong“ ertönt und dieses Zeichen das Ende einer Pause bedeuten soll. Für das Verständnis dessen, was die Perspektive der *neuen Humanities* bezeichnet, ist die Unterscheidung von konstatierenden und performativen Sprechakten wichtig. Denn in sämtlichen Fachbereichen, so Derrida, müsse die Geschichte der *Erzeugung* jener sprachlichen Begriffe (konstativ/performativ) studiert werden, die „diese Disziplinen gegründet haben und mit ihnen umfangsgleich gewesen sind.“ (Derrida 2015, S. 66) Die Dekonstruktion dieser Geschichte des „als ob“ zielt jedoch auf *mehr* als die Rekonstruktion dessen, was die Unterscheidung konstativ und performativ zu begreifen vermag. Dieses *Mehr*, das, wie oben ausgeführt, aus dem verengenden und dem distanzierenden Charakter des Differenzierens (und des damit einhergehenden Identifizierens) resultiert, das mit jedem sprachlichen Zeichen als einer Verweisstruktur

tur geschieht, werde ich nun in seiner Bedeutsamkeit für eine verantwortungsorientierte Lehrer\*innenbildung weiter ausbuchstabieren.

## 2 Von der Veränderung der *Profession* traditionellen Erklärens zu einer verantwortungsorientierten Professionalisierung – oder: von der »einfachen« zur »doppelten Buchführung«

Das Faszinierende an den Überlegungen, die Derrida vorstellt, ist nicht, wie ich oben angedeutet habe, dass er ein Verständnis von Normativität entwickelt, „das gänzlich ohne Normen auskommt“ (Flatscher 2016, S. 299), sondern dass er ein Verständnis von Normativität entwickelt, das der *normativen Kraft*, die von etwas ausgeht, dem eine gewisse *Wiederholbarkeit*<sup>3</sup> zukommt, eine Normativität *hinzufügt*, deren Instanz sich niemals *restlos* auf Wiederholbares zurückführen lässt. Weil alles, was wir mittels Sprache zu konstatieren und in performativen Gesten an Sozialität zu erzeugen vermögen, einer prinzipiellen Wiederholbarkeit unterworfen ist, sind konstatierendes und performatives Handeln niemals in der Lage, das zu repräsentieren, *was geschieht*, was sich *ereignet*, was *stattfindet*: „Da das Sprechen an die Struktur der Sprache gebunden ist, ist es andererseits einer gewissen Allgemeinheit, einer gewissen Iterierbarkeit, einer gewissen Wiederholbarkeit unterworfen und muss schon deswegen die Singularität des Ereignis verfehlen.“ (Derrida 2003, S. 21)

Das heißt, das, was sich *ereignet*, ist immer auch *mehr* und *anders* als das, was sich in allgemeinen Sprechakten, gleich ob konstativ oder auch performativ, sagen oder auch tun lässt. An diesem Punkt kann auch verständlich werden, weshalb Derrida davon abrät, das bereits konturierte *als ob* auf eine *totalisierende Weise* zu denken. Denn, wenn man *das, was geschieht*, als etwas denkt, das *mit* (grch. kon-) der Struktur ist, das heißt als Kon-strukt, verfehlt man nicht nur das, was geschieht, sondern verharmlost auch das, was geschieht: „‘Alles’, so heißt es dann, ‚sogar Gewalt, Leid, Krieg und Tod, alles ist konstruiert.‘“ (Derrida 1996, S. 16) – Ansätze, die *das, was geschieht*, als Konstrukt betrachten, und entsprechend Leben, Bewusstsein, Lernprozesse, die Konstitution des Sozialen oder auch des Politischen mit den immer gleichen von Wissenschaftler\*innen konstruierten *Modellen* darzustellen suchen und diese Modelle in Form von *Analogien* auf Leben, Bewusstsein, Lernprozesse usw. übertragen, erzeugen zunächst einmal eine Vorstellung von Wissenschaft und Philosophie, in der die oben lesbar gemachte Virtualisierung *verborgen* bleibt. Die Abstraktion, heißt es dann

---

3 Der Wiederholbarkeit im konstatierenden Sprachgebrauch, aber auch im Herstellen performativer Rahmen, *beispielsweise* das, was das Funktionieren einer Begrüßung rahmt und in einem solchen geordneten Tun zugleich hervorbringt: „Meine Damen und Herren, Minister, Exzellenzen, Eminenzen, meine Damen und Herren [...]“



nicht selten, wäre der Weg (*methodos*) auf dem die Wissenschaft zum Konkreten finde. Der Grundsatz, den der dekonstruktive Ansatz geltend macht, lautet hingegen, wie am Doppelcharakter der Sprache (Verengung und Distanzierung) ausgeführt, der Weg zum Konkreten eröffnet sich *in der Erfahrung einer doppelten Gebundenheit*: der Erfahrung einer Aporie.

Worauf das Zeichen „doppelte Gebundenheit“ verweist und was diese Bivalenz in Hinblick auf eine praktische und performative Veränderung der *Profession* bedeutet, möchte ich nun kurz an einem Beispiel skizzieren, das zugleich auch deutlich macht, warum der dekonstruktive Ansatz *das, was geschieht*, im Zeichen des Anderen oder des konstitutiven Außen von Texten in die Diskurse der identifizierenden und definierenden Gegenstandswissenschaften zurückführt.

Wenn sich etwa folgendes *ereignet*, dass ein unter italienischer Flagge auf dem Mittelmeer fischender Kutter auf ein Schlauchboot oder Fahrzeug trifft, in dem sich sogenannte „Flüchtlinge“ befinden, ein Fahrzeug, das für die Größe und die Bedingungen dieses Meeres nahezu ungeeignet ist, dann kann es sein, dass sich die Menschen auf dem fischenden Kutter an *zwei absolut heterogene Instanzen* und *Kräfte* (Mächte, Gewalten) gebunden erfahren: an eine Kraft (Macht, Gewalt) die von allgemeinen politisch-juridischen Beschlüssen, von institutionell bedingten Gesetzen ausgeht, die man vielleicht in „Italien“ oder in „Brüssel“ und *im Namen* „Italiens“ oder der „Europäischen Union“ in Hinblick auf einen solchen „Fall“ beschlossen und so *im Rahmen des Wiederholbaren* mit *Gesetzeskraft* ausgestattet haben könnte. Mit einer Kraft (Macht, Gewalt), die also auch in der größten Ferne und Allgemeinheit von etwas ausgeht, das sich *im Rahmen* konstatierender und performativer Akte ermächtigt und auf das Unmittelbare, Nahe und Besondere anzuwenden sei: alle unter italienischer Flagge fahrenden Kutter sind an die sprachlich definierten und entsprechend wiederholbaren Beschlüsse der italienischen Regierung usw. hinsichtlich Fragen der Migration gebunden. Andererseits erfahren die Menschen auf dem Fischkutter, dort, wo jetzt, ganz nah und in der Sprache *dessen, was geschieht*, wo jeder *einzelne konkrete Mensch* und die gesamte *konkrete Situation*, die Sprache des *Unwiederholbaren* sprechen, *sich* vielleicht von dieser Sprache, der Sprache dessen, was geschieht, *angesprochen*: wenige hundert Meter entfernt werden Menschen, die in einem Schlauchboot sitzen, immer wieder für kurze Momente sichtbar, nämlich wenn ihr Schlauchboot von den Wellenbergen hochgehoben wird, um dann wieder in einem Wellental in der Unsichtbarkeit zu verschwinden. Auch von dieser ganz anderen Sprache kann man sich angesprochen erfahren, angesprochen und dabei in eine Verantwortung genommen, die *unmittelbar, bedingungslos* und doch *imperativisch* ist, weil *da, wo etwas geschieht*, wo, um in diesem Beispiel zu bleiben, Menschen zu ertrinken drohen, vielleicht Hilfe geboten ist, die immer *jetzt* und *dort*, wo etwas geschieht, gegeben werden kann. Zwei absolut heterogene und doch miteinander ringende Instanzen von Sprache erheben hier ganz unterschiedliche Ansprüche. Wie sollen die Fischer auf – das Ereignis – *antworten*, das

heißt, wie können sie ihr Tun *verantworten*: in der *Rückgebundenheit* an A) jene verengten und distanzierenden politisch bedingten *Überschreibungen* dessen, was geschieht, oder B) in der *Angesprochenheit* durch *das, was geschieht*?

Die Dekonstruktion, das ist *das, was geschieht*, verlangt, diese „doppelte Buchführung“ zu denken. Da ist, um bei diesem Beispiel zu bleiben, einerseits die Instanz (Macht, Gewalt) jener politischen Institution, die an irgendeinem Wochentag vielleicht die sprachliche artikulierte Anordnung beschließt, die Rettung *von jenem Beschlusstag an* (politische Gesetze sind Beschlüsse, die sich zumindest prinzipiell schon am kommenden Wochentag durch andere Beschlüsse ändern lassen) unter Strafandrohung zu vereiteln. Andererseits werden die Menschen auf dem fischenden Kutter von Menschen, die in einem Schlauchboot sitzen, in der *Sprache eines Ereignisses* in eine *Verantwortung* gerufen, deren Instanz eine ganz andere ist, als die, die im Rahmen performativer und konstatierender Beschlüsse sprachlich verfasste Dinge anordnet, die zur verengenden und distanzierenden Buchstabensprache gehören. Die *leblose Graphe* konkurriert hier mit *der Sprache des lebendigen Lebens*.

Die *Professionalität*, welche der dekonstruktive Ansatz erfordert, und dies betrifft Forschende wie Lehrende im Allgemeinen (aber auch Ärzt\*innen, Politiker\*innen, wie auch Jurist\*innen, und prinzipiell jeden sich im lebendigen Gastraum des Planeten bewegenden Menschen) vermag dem sprachlich gebundenen Denken, Erfahren und Handeln, diese Bivalenz *erfahrbar* zu machen und dem Diskurs entsprechend – ein *Mehr* – an Verantwortung, Gerechtigkeit und Wahrheit zuzumuten, *das* stets nur von dem her erfahren werden kann, *was sich ereignet, was geschieht*.

In dieser Bivalenz stellen sich das Allgemeine und das Besondere dessen, was sich ereignet, als *füreinander notwendige Korrektive* dar. Mit dieser Bivalenz hat die steuerungs- und ordnungsversessene Tradition, in der *das, was geschieht*, durch abstrakte sprachliche Konstrukte und symbolisch bedingte Berechnungen kurzschlüssig überschrieben wird, ein erhebliches Problem. Weil die Wahrheit, die Gerechtigkeit und die Verantwortung, die von dem her spricht, was geschieht, eine andere Sprache spricht als *das, was sich in Graphe und Gramma* anordnen lässt, erfordert der dekonstruktive Ansatz stets dieses Andere in die Buchführung aufzunehmen.

Das Beispiel macht aber auch einen weiteren Gesichtspunkt neben der *räumlich* bedingten Andersheit dessen geltend, was geschieht. Weil *das, was geschieht*, anders als beispielsweise die Politik (oder auch die Lehre), *niemals pausiert*, kann hinsichtlich der Verantwortung, der Gerechtigkeit oder auch der Wahrheit *dessen, was geschieht*, geltend gemacht werden, dass diese Instanz weder Sonn- noch Feiertage, weder Arbeits- noch Freizeiten kennt, weshalb *das, was geschieht*, den geltenden *Rhythmus* und die Gliederungen des *Raumes* in der Sprache sprachlicher Konstrukte, das heißt *räumliche* wie auch *zeitliche Ordnungen* prinzipiell durcheinanderzubringen vermag.

Dies kann gegenüber politischen Gesetzestexten, Ethiken, pädagogischen Programmen, empirischen Daten, aber auch gegenüber deren *Subjekten*<sup>4</sup> stets geltend gemacht werden.

Dekonstruktion ist, wie Derrida gegen jede Art konstruktivistischer Verkürzung immer wieder betont, „keine Methode, keine Lehre, keine spekulative Meta-Philosophie, sondern *das, was geschieht*.“ (Derrida 2015, S. 73, Herv. i. O.) Und weil das, *was geschieht*, und das, was dort *anzutreffen ist*, wo etwas geschieht, niemals *restlos* erfassbar ist, weil alles, was geschieht, irreduzibel *Singuläres* in sich bewahrt, muss das „als ob“ des Wissens, wie die Virtualität der *Profession als Beruf der Erklärung* und der *Ins-Werk-Setzung* ihres „als ob“ als etwas gedacht werden, das stets Gefahr läuft sich in der symbolisch anordnenden Sprache über *die Sprache des Anderen* hinwegzusetzen.

Derrida hat den Ansatz, um den es der Dekonstruktion geht, als eine nicht mehr einfache, sondern als eine „doppelte Wissenschaft“ (Derrida 2009, S. 65) bezeichnet. Die Geste, die den Anspruch der Dekonstruktion, also *dessen, was geschieht*, geltend macht, bezeichnet er entsprechend als eine „doppelte Geste“ (ebd., S. 65). Und die Konterbande dieser beiden Instanzen werden auf dem Schauplatz der Dekonstruktion nicht mehr in der dialektischen Figur des *Widerspruchs* gedacht, sondern ihre *Differenz*, ihr Differieren, ist durch Heterogenität (*grch.*) bzw. Alterität (*lat.*) bestimmt, durch die Struktur zeichenartiger Verweise auf *anderes*: Tun, Bewusstsein, Gegenwärtigkeit, Geschichte oder was auch immer. Vieles, was sich in den sprachlichen Begriffen, die sich uns in unseren jeweiligen Fachbereichen zur *Deutung* dessen anbieten, was geschieht, stammt, was die Methoden und auch die Begriffe angeht, aus Zeiten und Räumen, in denen die Herstellung von Wissen der Idee der Realisierung von Herrschaft unterworfen war, der Herrschaft über die Natur, der Herrschaft über den Menschen, der Herrschaft über soziale und politische Verhältnisse. In diesem Erbe gibt es Fallstricke, über die man in genau das hineinstolpern kann, was man vielleicht hinter sich zu lassen sucht.

Aus diesem Grund geht es in den *neuen Humanities*, wie Derrida am Schluss seines Standortvortrags betont, *einerseits* darum, sich in sämtlichen Fächern mit der Geschichte der Begriffe zu befassen, in denen die jeweiligen Disziplinen sich und ihr begriffliches Erbe selbst konstruiert haben, und *andererseits* geht es darum, dieses Erbe mit dem zu konfrontieren, was geschieht, das heißt das in den Fächern *ankommen, geschehen, stattfinden* zu lassen:

„was nichts anderes umstürzt, revolutioniert, über den Haufen oder aus der Bahn wirft als die Autorität, die man in der Universität, in den Humanities

1. dem Wissen (oder zumindest seinem konstativen Sprachmodell),

---

4 Auch Subjekte sind in ihren Berechnungen dessen, was geschieht, *Pausen*. Sie sind „Stanzen“ von sprachlich konstruierten In-stanzen (vgl. Derrida 1998).

2. der Profession als Erklärung oder Glaubensbekenntnis (oder zumindest ihrem performativen Sprachmodell),
3. dem Ins-Werk-Setzen, zumindest dem performativen Ins-Werk-Setzen des ‚als ob‘ einräumt.“ (Derrida 2015, S. 71)

Die dringlichste Aufgabe wäre „eine Problematisierung (das heißt nicht schon: Entwertung)“ (ebd., S. 67) der konstativ-performativ bedingten Form dieser Virtualisierungen.

Ich möchte nun andeuten, dass und wie diese Aufgabe auf dem Schauplatz einer sich diesem begrifflichen und performativen Erbe nicht mehr schlicht anvertrauenden Erziehungswissenschaft zum einen von der entstehenden Migrationspädagogik und zum anderen in der Rezeption postkolonialer Ansätze angegangen und projektiv konturiert wird.

### 3 Lehrer\*innenbildung auf dem Schauplatz migrationspädagogischer und postkolonialer Perspektiven

Die von mir im Ausdruck »doppelte Buchführung« bezeichnete Perspektive konturiert die Art der Analyse und auch der Studien in den neuen *Humanities* im Allgemeinen. Auch in der Perspektive von Migrationspädagogik und Postkolonialer Pädagogik ist diese doppelte Buchführung, die den Schriftraum sprachlicher Virtualisierungen und deren Effekte studiert, als eine Problematisierung, Entkräftung und Veränderung von Wissen angelegt, das in seiner Geltung als selbstverständlich erachtet wird, *weil es*, um es so salopp zu formulieren, wie sich Selbstverständlichkeiten oft geltend machen: *nun mal so sei*. Postkolonialität und Migration sind *als* das, was geschieht, etwas, das *von sich selbst her* jene überkommenen konstativen Ordnungen und performativen Fiktionen dekonstruiert. Die Dekonstruktion, die, als *das, was geschieht*, stets dies- oder jenseits *beherrschbarer Möglichkeit* ihren Ort hat, lesbar zu machen, bedeutet, formelhaft gesprochen, dem Ankommen-können des Anderen, Fremden, Neuen genau dort Raum zu geben, wo überkommene Ordnungen des Selben, Alten und Vertrauten jenen Raum zu besetzen suchen, den wir, wie im Beispiel der Seenot auf dem Mittelmeer lesbar gemacht, als *lebendigen Schriftraum* bezeichnen können: Zwei heterogene Instanzen, die A) auf Papier geschriebenen (hier) politischen Gesetze und B) die Gesetze des lebendigen Lebens verlangen in dem ihnen gemeinsamen *lebendigen Schriftraum*, jenem einen Raum in dem sie *Geltung* zu haben verlangen, ihnen entsprechende Antworten. Beide Instanzen erheben den Anspruch zu gelten: Rette keine „Flüchtlinge“! – heißt es da, in beschlossenen Buchstabengesetzen, die ihre Geltung durch Strafandrohung erhalten. Dort aber, auf dem offenen Meer, heißt es, ohne dass eine vergleichbare Gesetzeskraft durch Institutionen entfaltet werden kann: Rette uns!

Migrationspädagogik und Postkoloniale Pädagogik kann in dieser am Beispiel angedeuteten »doppelten Buchführung« eine Kritik entfalten, die *Kritik* ist und *mehr als Kritik*, wenn sie in ihren *positiven Einschreibungen* Transformationen in jenem lebendigen Schriftraum anstößt, an dem sie Kraft ihrer Einschreibungen mitschreibt. Wie oben ausgeführt, hat die Sprache, in der dies geschehen kann, nicht nur den Charakter die Welt durch sprachliche Strukturen zu verengen, sondern sie erlaubt auch die Welt in einer anderen Weise zu perspektivieren und umzugestalten. Die »doppelte Buchführung« erlaubt dabei bereits eingeschriebene Verengungen zu destabilisieren, so dass dem *Ankommen* des Anderen, des Neuen, des Fremden *Raum* in einem bereits von mächtigen Akteur\*innen strukturierten und entsprechend besetzten Schriftraum eingeräumt wird, ohne das dabei aus dem Blick gerät, was *in der Spur überkommener Strukturen, Gesten, Traditionen* vielleicht weiterhin auf Sendung ist.

Immer wieder betont etwa Astrid Messerschmidt diesen Aspekt, wenn sie davon spricht, dass das, was wir tun und zu tun vermögen, vom *Involviertsein* her gedacht werden muss, vom Involviertsein in *machtvolle Verhältnisse* (vgl. Messerschmidt 2016). Der sprachliche Begriff *Migrationsgesellschaft* etwa kann, was diese Verhältnisse angeht, sehr unterschiedlich mit Bedeutung aufgeladen und performativ gedeutet werden. Wenn *Migration* beispielsweise als Merkmal von etwas lesbar gemacht wird, das längst, ein maßgebliches Geschehen in der Wirklichkeit von Gesellschaften auf dem gesamten Planeten geworden ist, stellt Migration etwas anderes dar, als in Diskursen, wo Migration in personifizierender Sicht auf Migrant\*innen nationalisiert, kulturalisiert und ethnisiert oder auch skandalisiert wird.

Paul Mecheril entlarvt einen solchen Umgang mit Migration unter dem Gesichtspunkt dessen, was in solchen Kategorien eigentlich privilegiert wird. Dieser Privilegierung liegt in jedem Fall *das Erbe* eines sehr einfachen Kausaldenkens zugrunde, das sich auf die Formel bringen lässt: „Je mehr ‚wir‘ über ‚die Anderen‘ wissen [...] desto größer wird die Wahrscheinlichkeit des kooperativen und produktiven Umgangs mit Differenz“ (Mecheril 2013, S. 28). Dieser offensichtlich von voluntaristischen Absichten geprägten Vorstellung setzt Paul Mecheril sogleich entgegen: „Das einschränkende, festlegende und auch gewaltförmige Charakteristikum von Wissen wird jedoch nirgends so deutlich wie im wissensbegründeten Umgang mit ‚dem Anderen‘.“ (ebd., S. 28)

Weil Wissenschaften sich in ihren Begriffen nicht nur selbst hervorbringen, sondern mit diesen *zugleich* auch am sozialen Prozess, an dem sie als Diskurs teilnehmen, beteiligt sind, entsteht das, was heute *Migrationspädagogik* heißt, auch auf dem Weg einer *Problematisierung* der Geschichte jener Begriffe in denen:

- sich erziehungswissenschaftliche Disziplinen in ihrem jeweiligen begrifflichen Umgang mit Migration *selbst hervorgebracht haben* (Stichworte sind

hier bspw. die Ausländerpädagogik und die Interkulturelle Pädagogik; vgl. Mecheril 2004; Mecheril et.al 2010), und

- das heißt Migrationspädagogik entsteht entsprechend als ein Diskurs, der das *wieder* in den Diskurs zurückführt und *wieder* verhandelbar macht, was innerhalb anderer Diskurse über Migration und innerhalb gewisser Traditionen im sozialen Prozess an virtualisierenden Umgangsweisen mit Migration oder Migrant\*innen hervorgebracht wurde und hervorgebracht wird.

Noch einmal anders formuliert:

„*Migrationspädagogik* bezeichnet einen Blickwinkel, unter dem Fragen gestellt und thematisiert werden, die bedeutsam sind für eine Pädagogik unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft. Es geht also beispielsweise um die an koloniale Figuren anschließende Konstruktion des und der Fremden, um die Vielfalt der Sprachen und die Macht der Sprache(n), um die Frage der Repräsentation von Migrant/innen im öffentlichen Raum und auch in Bildungsinstitutionen, um die Frage nach der Möglichkeit der Schwächung an Rassismus anschließender Unterscheidung sowie den Möglichkeiten gegen Gewaltverhältnisse vorzugehen.“ (Mecheril 2010, S. 19, Herv. i. O.)

Diese von Paul Mecheril zur Konturierung des migrationspädagogischen Blickwinkels formulierten Fragestellungen betreffen Grundlagen und Aufgaben der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen, weil die *Schwerpunkte* dieser Fragen, wie auch Patricia Baquero Torres in Hinblick die Rezeption postkolonialer Ansätze in der Erziehungswissenschaft betont, die

„Grundlagen und Aufgaben der Erziehungswissenschaft zutiefst berühren. Die Problematisierung von Identität, der Umgang mit vielfältigen sozial konstruierten Differenzen, die Repräsentation der Anderen und die Konstruktion von Normalität sind zentrale Fragestellungen, die eine erhebliche Bedeutung sowohl für die Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung als auch für das pädagogische Handeln beinhalten.“ (Baquero Torres 2012, S. 316)

Weil postkoloniale Ansätze ein in sich differentes und nicht immer harmonisches Bündel von Ansätzen darstellen, wie María do Mar Castro Varela betont (vgl. Castro Varela 2016, S. 153) und ausführlich in ihrer mit Nikita Dhawan geschriebenen Einführung in postkoloniale Theorien aufzeigt (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015), möchte ich im Rahmen dieses Aufsatzes nur etwas von jenem Ansatz aufgreifen, der im Zeichen postkolonialer Theorie *jene* doppelte Wissenschaft profiliert, welche die Dekonstruktion verlangt.

Für diesen Ansatz steht im Zeichen postkolonialer Perspektiven insbesondere Gayatri Chakravorty Spivak, etwa wenn sie in ihrem Vortrag *Imperative zur Neuerfindung des Planeten* in Hinblick auf das, was geschieht, ebenso wie

Derrida jene unbedingte und unmittelbare Imperativität dessen betont, was sich ereignet:

„Unser Leben wird gelebt als der Ruf des ganz Anderen, der notwendigerweise beantwortet werden muss. [...] Diese Antwort [...] muss gleichzeitig auf der Verantwortlichkeit einer vernunftbedingten Rechenschaftsablegung beruhen. [...] Recht und Gesetz, Ethik und Politik, Gabe und Verantwortlichkeit sind Strukturen ohne Strukturen, weil das erste Element jedes Paares sowohl erhältlich als auch unerhältlich ist.“ (Spivak 2013, S. 83 f.)

Die Verantwortlichkeit, welche wir in der skizzierten doppelten Gebundenheit *erfahren* können, die vom unbedingten Gesetz der Verantwortung gefordert wird, „imperativisch und unmittelbar“, wie Derrida betont (Derrida 1998, S. 297), muss wieder, wie Spivak ausführt, in die „fortgeschrittene kapitalistische Struktur [...] gefüllt werden – eine Verantwortlichkeit, die durch die kapitalistische soziale Produktivität unweigerlich zerstört worden ist“ (ebd., S. 69). „Wir müssen lernen“, so Spivak, „dass dieser Imperativ neu definiert werden muss als dem Kapitalismus abträglich und nicht notwendigerweise als ein vor-kapitalistischer Zustand“ (Spivak 2008, S. 24).

Postkolonialität deckt sich nicht mit Globalisierung. Globalisierung ist der Name für den vorläufigen Höhepunkt kapitalistischer Entwicklung. Postkolonialität, so wie Spivak sie lesbar macht, geht, weil das Erbe des Kolonialismus *alles* betrifft, was heute auf unserem *Planeten* geschieht, weit über die Rahmung der kapitalistischen Globalisierung hinaus. Das, was geschieht, verlangt von einer sich am Interesse an Wahrheit, an Gerechtigkeit und an Verantwortung ausrichtenden wissenschaftlichen Perspektive die oben konturierte »doppelte Buchführung«.

Für Spivak stellt diese doppelte In-Blick-nahme etwas dar, dass sich vermittels entsprechender Bildungsprozesse ausbilden lässt. Dabei fügt sie der einfachen Buchführung der Globalisierung genau jene Sprache wieder hinzu, von der oben bereits im Zeichen der Heterogenität oder Alterität gesprochen wurde:

„Im Zeitalter der galoppierenden Globalisierung schlage ich vor, den Globus mit dem Planeten zu überschreiben. Globalisierung wird dadurch erreicht, dass überall das genaue gleiche Tauschsystem eingeführt wird. Es ist keine Übertreibung zu sagen, dass das Koordinatensystem des elektronischen Kapitals etwas dem Globus Vergleichbares darstellt [...] so wie einst der Äquator und die Breitengrade gezogen wurden – jetzt allerdings durchzogen von den virtuellen Linien des geographischen Informationssystems [...]. Der Globus ist auf unserem Computer. Doch niemand lebt auf ihm, und wir machen uns vor, dass wir diese Form der Globalität beherrschen. Der Planet hingegen besteht im Zeichen der Alterität, er gehört einem anderen System an; und doch bewohnen wir den Planeten, sozusagen auf Kredit.“ (Spivak 2013, S. 45)

Ich hatte eingangs angekündigt, dass ich in diesem dritten Abschnitt andeuten wolle, welche *Verantwortlichkeiten* und mit diesen verbundene *Veränderungen* des Wissens und der Professionalisierung die Postkoloniale Pädagogik und die Migrationspädagogik in Hinblick auf unsere sich im Zeichen von (Post)Kolonialität und Migration komplett anders darstellenden Gesellschaften lesbar machen.

Wenn pädagogisches Denken und Handeln in seinem Involviertsein in Verhältnisse in den Blick genommen wird, die eine Kontinuität mit rassistischen und (neo)kolonialen Machtverhältnissen aufweisen, stellt sich Gesellschaft anders dar *als* in den traditionellen Modellen und Werten der Aufklärung, des Liberalismus und des überkommenen Verständnis von Demokratie, die in verschiedenen Hinsichten einen Fortschritt darstellen, und doch, da ihre Entstehung mit der Entstehung des Nationalismus, der internationalen Politik und der kolonialen Expansion *zusammenfällt*, Anlass zum Nachdenken gibt, weil ihnen aus dieser historischen Eingebundenheit Nation, Staat und Gesellschaft, also Begriffe, die klar definierte Grenzen voraussetzen, noch immer als die politischen Formen der modernen Welt erscheinen. Unter dem Aspekt des rassistischen und (neo)kolonialen Erbes sind im Rahmen auch von Migrationspädagogik und der Rezeption postkolonialer Theorie *rassismuskritische Perspektiven* entstanden, die sich in kritischer und mehr als kritischer Weise mit der gewaltvollen *Geschichte* jenes Erbes und der *Gewalt* dieses Erbes befassen, das seinem Anspruch nach Begriffe des 18. Jahrhunderts *der* europäischen Moderne, Nation, Staat und Gesellschaft, zum allgemeinen Bezugsrahmen für die Ordnung der Welt auch noch im 21. Jahrhundert macht. Der Anlass zum Nachdenken über diese veraltete und zugleich auch provinzielle Rahmung kann hier so wenig ausgeführt werden, wie das Elend der Welt, das zur Wirkungsgeschichte dieser überkommenen Formen der politischen Moderne und ihrer das Recht auf Leben bestimmenden Grenzen gehört. Derrida regt hier nicht nur ein Nachdenken über das Überkommene an, sondern konturiert die *Umgestaltung* überkommener Konzepte von der Dringlichkeit her eine *Zukunft wiederzugewinnen*, die verantwortlicher, gerechter, offener, demokratischer und gastlicher (Çiçek/Mecheril 2020) ist.

Im „doppelten Blick“ kann, wie oben ausgeführt, die Macht und die Gewalt des in sprachlichen und institutionalisierten Strukturen *Überkommenen* als etwas in den Blick genommen werden, das die Verantwortung *einschränkt*, verengt oder sogar gänzlich aus dem Blick geraten lässt, – und zwar kraft der konstativen und performativen Wiederholbarkeit des Überkommenen, dessen, was von längst verstorbene Gesellschaftern her *über* uns kommt, über all jene, die längst schon weitergegangen sind. In Hinblick auf die *Möglichkeit der Einschränkung* der Verantwortung kommt die für die Erfindung und Verbreitung des Rassismus maßgebliche (oben am Beispiel politischer Beschlüsse problematisierten) Herrschaftstechnik in den Blick, die formelhaft gesprochen, als das *Überschreiben des Anderen durch das Selbe* verstanden werden kann. Diese Technik und Praxis der



Manipulation im Raum der Schrift ist sowohl eine Herrschaftspraxis des Kolonialismus wie auch der sich immer wieder verändernden und erneuernden Rassismen. Der Kern ist die *Überschreibung* des Anderen durch das Selbe, durch eine sprachliche Form, eine Obliteration, also durch etwas dem eine gewisse *Wiederholbarkeit* zugrunde liegt, in einer Welt, in der sich *zugleich* nichts, was geschieht, auch nur ein einziges Mal wiederholt. Dies und das geschieht *zugleich* in einer geregelten und programmierten Welt, einer Welt, in der es *klar definierte* Grenzen, Zugehörigkeiten, Abläufe oder auch Entscheidungen gibt: *Überschreibungen*, die immer wieder dieselben Pseudoentscheidungen, Pseudohandlungen und Pseudoverantwortlichkeiten hervorbringen. Darum ist die Antwort, die sich in der *doppelte Buchführung* auf die Frage hin ergibt, was letzten Endes bestimmen soll, so bedeutsam: ‚Dies oder das?‘ ist nicht die Frage der doppelten, sondern der einfachen Buchführung. Soll das definierte und in einem gewissen Sinne wiederholbare Regelwerk oder Programm das Kriterium sein – das Kriterium der Verantwortlichkeit, der Gerechtigkeit oder auch der Wahrheit usw.? Das hieße wir wären, wie technische Systeme, zum blinden *Regelfolgen* gezwungen. Oder soll das Andere, Unwiederholbare, Singuläre dessen, was geschieht, was sich ereignet, das Kriterium sein? Damit würde der *Willkür* die Herrschaft übertragen werden. Um die Totalisierung des einen oder des anderen Pols zu vereiteln, zielt die doppelte Buchführung darauf ab, dies *und* das als wechselseitige Korrektive in den Horizont der Entscheidung einzubeziehen. Damit öffnet sich stets ein *Spielraum* für ein von Regeln abweichendes Handeln (einführend dazu: Derrida 2013).

Und hier, in der Perspektive des »doppelten Blicks«, kommt erst das Axiom der Dekonstruktion ins Spiel. Das, was geschieht, wird nicht nur in Hinblick auf das Wiederholbare und das diesem Wiederholbaren inhärente Axiom des Selben in den Blick genommen, sondern auch in Hinblick auf das, was sich einer Wiederholbarkeit kraft seiner Singularität oder auch Alterität entzieht, seiner Ausbuchstabierung oder Regulierung widersteht oder auch widersetzt. Unter diesem Gesichtspunkt kommt das in den Blick, was stets in den Horizont des Selben *als* ein Anderes einbricht oder auch aus diesem ausbricht. Und von diesem Gesichtspunkt her kann entsprechend Anderes, Fremdes, Neues in unseren Diskursen, unseren Gedanken, Erfahrungen, Handlungen, Programmen, Gesetzen usw. ankommen (ausführlich dazu: Çiçek 2020).

Im Rahmen von Lehrer\*innenbildung ist es entsprechend von großer Bedeutung einerseits die *Selektivität* und *Privilegiertheit* dessen zu denken, was jene konstative und performative Wiederholbarkeit mit sich bringt, aber auch die mit dieser Privilegiertheit verbundenen *Abwertungen* und *Beschränkungen* der Verantwortung, der Gerechtigkeit und der Wahrheit, die wir als Erklärende oder „ein Wissen“ Vermittelnde in pädagogischen Kontexten haben. Diese Abwertungen und Beschränkungen betreffen nicht nur das konstative Wissen, das sagt, was etwas ist, sondern sie betreffen auch, die innerhalb der *selektiven Rahmen* erzeugte und tradierte *Profession als Beruf*, und sie betreffen selbstverständlich

auch das (pädagogische) Tun, das etwas tut *indem* es spricht. Sie betreffen also auch das performative Ins-Werk-Setzen des Sprechenden *als ob*. In diesen drei Hinsichten betreffen die damit einhergehenden Virtualisierungen die universitäre Lehrer\*innenbildung in sämtlichen Fachbereichen. Aber sie betreffen sie auch in Hinsicht auf die fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Anteile. Dass es heute Migrationspädagogik und eine Rezeption postkolonialer Ansätze auch in den Erziehungswissenschaften und auch in deren Anteil an der Lehrer\*innenbildung gibt, lese ich neben vielen anderen Anzeichen als ein Zeichen dafür, dass das, was sie dort ankommen lassen, an der praktischen und performativen Transformation der erziehungswissenschaftlichen Lehrer\*innenbildung einen Anteil hat, der *mit dem Ankommen dessen, was geschieht*, dem Ankommen also des Anderen, Fremden, Neuen im Alten, Vertrauten und Selben noch bedeutsamer und einflussreicher werden wird.

## Literatur

- Baquero Torres, Patricia (2012): Postkoloniale Pädagogik. In: Reuter, J./Karentzos, A. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: Springer S. 315–326.
- Castro Varela, María do Mar (2016): Postkolonialität. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch der Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Juventa. S. 152–166.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawani, Nikita (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.
- Çiçek, Arzu (2020): Von der Normativität des Kommenden. Bildungstheoretische Überlegungen zu Alterität in dekonstruktiver und postkolonialer Perspektive. In: Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft: Postkoloniale Pädagogik. Ausgabe 1/2020, 26. Jahrgang.
- Çiçek, Arzu/Mecheril, Paul (2020): Gastlichkeit statt (methodologischem) Nationalismus. In: Migration und Soziale Arbeit, 42. Jahrgang 2020, Heft 2, S. 128–136
- Derrida, Jacques (1983): Grammatologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (1996): Echographien. Wien: Passagen Verlag.
- Derrida, Jacques (1997): Punktierungen. In: Gondek, H.D./Waldenfels, B. (Hrsg.): Einsätze des Denkens. Zur Philosophie von Jacques Derrida. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (1998): »Man muss wohl essen« oder die Berechnungen des Subjekts. In: Derrida, Jacques: Auslassungspunkte. Wien: Passagen Verlag.
- Derrida, Jacques (2001): Signatur Ereignis Kontext. In: Derrida, Jacques: Limited Inc. Wien: Passagen Verlag. S. 15–45
- Derrida, Jacques (2003): Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, vom Ereignis zu sprechen. Berlin: Merve.
- Derrida, Jacques (2006): Nicht die Utopie, das Un-Mögliche. In: Derrida, Jacques: Maschinen Papier. Wien: Passagen Verlag.
- Derrida, Jacques (2009): Positionen. Wien: Passagen Verlag.
- Derrida, Jacques (2010): Préjugés. Vor dem Gesetz. Wien: Passagen Verlag.
- Derrida, Jacques (2012): Schibboleth. Wien: Passagen Verlag.
- Derrida, Jacques (2013): Gesetzeskraft. Der ‚mystische Grund der Autorität‘. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (2015): Die unbedingte Universität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (2016): Von der Gastfreundschaft. Wien: Passagen Verlag.
- Flatscher, Matthias (2018): Derridas „Politik der Alterität“. Zur normativen Dimension des Kommenden. In: Boederl, A.R./Leisch-Kiesl, M. (Hrsg.): Die Zukunft gehört den Phantomen. Kunst und Politik nach Derrida. Bielefeld: transcript.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Juventa. Mecheril, Paul (2013): Kompetenzlosigkeit/kompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen.

- In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer, S. 15–34.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Juventa.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierung für die Pädagogik in der Migrationgesellschaft. In: *Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer, S. 60–70.*
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985): Three Woman's Texts and a Critique of Imperialism. University of Chicago Press, Vol. 12, Number 1, Autumn 1985, S. 243-261
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Righting Wrongs – Unrecht richten.* Zürich und Berlin: diaphanes.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2013): *Imperative zur Neuerfindung des Planeten.* Wien: Passagen Verlag.

# (Un-)Erschütterbare Fundamente?

## Normativitätstheoretische Überlegungen zu Schule und Lehrer\*innenbildung<sup>1</sup>

Susanne Gottuck, Oxana Ivanova-Chessex,  
Saphira Shure & Anja Steinbach

### 1 Einleitung

„Die Kultusministerkonferenz sieht es als zentrale Aufgabe an, die Qualität schulischer Bildung zu sichern. Ein wesentliches Element zur Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Bildung stellt die Einführung von Standards und deren Überprüfung dar. Mit Standards wird Zielklarheit und die Grundlage für eine systematische Überprüfung der Zielerreichung geschaffen.“ (KMK 2004, S. 1; 2019, S. 2)

Mit den im Zitat benannten Standards für die Lehrer\*innenbildung definiert die Kultusministerkonferenz Qualitätskriterien schulischer Bildung, an denen sich die Lehrer\*innenbildung orientieren soll (KMK 2019, S. 3). In diesem beispielhaft aufgerufenen durch einen entsprechenden Beschluss erstmals 2004 legitimierten Papier verfolgt die Kultusministerkonferenz ihre Aufgabe, solche Bestimmungen zu formulieren<sup>2</sup> und definiert folglich relevante Kompetenzen und Aufgaben von Lehrer\*innen. Sie (er)schafft so im Post-PISA-Zeitalter<sup>3</sup>, insbesondere über das Aufrufen einer „Qualität schulischer Bildung“ (ebd., S. 2) und die mit ihr verbundenen Standards, normative Orientierungen, die aus diskursanalytischer Perspektive als *Setzungen* gefasst werden können und die einflussreich in Debatten um Professionalität und Professionalisierung von Lehrer\*innen hineinspielen.

Der Begriff der *Setzungen* ist für uns in diesem Beitrag insofern zentral, da er einerseits eine Praxis in den Vordergrund rückt, in der bestimmte Standards oder Orientierungen kontinuierlich hervorgebracht werden. Andererseits wird mit

---

1 Wir danken Lalitha Chamakalayil für ihre kritischen Rückmeldungen und ihr anregendes Mitdenken bei der Konzeptualisierung dieses Textes und der damit verbundenen Projektideen.

2 „Aufgaben der Kultusministerkonferenz“: [www.kmk.org/kmk/aufgaben.html](http://www.kmk.org/kmk/aufgaben.html) (Abfrage: 09.02.2022).

3 Der Fokus auf die Qualität schulischer Bildung hängt entscheidend mit der Infragestellung dieser im Anschluss an die erstmalige Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie zusammen.

ihm die Wirkmächtigkeit von Relevanzsetzungen markiert, die wir als machtvolle Fundierung von Lehrer\*innenbildung verstehen und denen wir im Rahmen dieses Artikels als *normative* Setzungen auf den Grund gehen wollen.

Was für uns und diesen Beitrag einen zentralen Ausgangspunkt des Nachdenkens über solche *Setzungen* und somit Fundamente der Lehrer\*innenbildung darstellt, sind Normativitäten<sup>4</sup>, die in diesen und über diese *Setzungen* Bedeutung erlangen. Machttheoretisch betrachtet können Normativitäten ganz allgemein als Ausdruck eines Nexus aus Macht und Wissen (Foucault 1980) verstanden werden, der bestimmte Sozialitäten im Sinne der jeweils gültigen „Wahrheitsregime“ aufgewertet hervorbringt und andere negiert. Dabei entfalten Normativitäten ihre machtvolle Wirkung nicht (nur) „im Modus der Zensur, der Ausschließung, der Absperrung, der Verdrängung“ (Foucault 1994/2005, S. 256) oder gar über Sanktionen, sondern vielmehr im Modus der Ermöglichung des Begehrens, über Verführungen und Erleichterungen (vgl. ebd.). Eine genauere Bestimmung unseres Verständnisses von Normativität und ihrer Setzungspraxis wird im Folgenden ein zentrales Anliegen dieses Texts sein.

Die eingangs zitierten KMK-Standards stellen einen exemplarischen Ort der Markierung und Fixierung von Normativität dar. Sie sind Ausdruck einer (politischen) Legitimierung bestimmter Gegenstandsbereiche und thematischer Orientierungen, die wir aus diskursanalytischer und subjektivierungstheoretischer Perspektive als folgenreiche *normative Setzungen* theoretisieren wollen. Als folgenreich verstehen wir diese *normativen Setzungen*, weil mit ihnen gesellschaftliche und (hoch-)schulische ‚Realitäten‘ und ‚Materialitäten‘ aufgerufen und zugleich konstituiert werden. So werden etwa spezifische Verständnisse von Bildung, Lernen, Lehrer\*innen- und Schüler\*innen-Subjekten in Beziehung gesetzt, welche als selbstverständlich, unhintergebar – kurz: als ‚normal‘ erscheinen. Für die Lehrer\*innenbildung zeigt sich dabei ein hegemoniales Wissen, durch welches sowohl Problemkonstruktionen als auch Antworten professionellen Handelns erzeugt werden. So definieren die KMK-Standards (2004; 2019) „Anforderungen, die die Lehrerinnen und Lehrer erfüllen sollen“ (KMK 2004, S. 3). Eine solche Anforderung spiegelt sich beispielsweise in der migrationsgesellschaftlich relevanten „Kompetenz 4“ wieder, laut der Lehrer\*innen „die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern“ (2004, S. 9) oder – in einer späteren Fassung der Standards – „die sozialen, kulturellen und technologischen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler(n)“ (2019, S. 9) kennen sollten. Für uns ist hierbei einerseits die Frage zentral, wie und warum gerade

---

4 Wir verwenden Normativitäten im Plural, um das Feld des Normativen als ein umkämpftes und vorläufig strukturiertes Feld kenntlich zu machen, als ein Feld, in dem unterschiedliche und zum Teil widersprüchliche Orientierungspunkte aufeinandertreffen. Jene Orientierungspunkte wirken ordnend auf das Soziale und können unter bestimmten Bedingungen zeitlich begrenzt hegemonial werden oder auch ihre hegemoniale Position verlieren.

diese Themen (dieses Wissen und Können) normative Bedeutung erlangen und welche Kontinuitäten und Verschiebungen<sup>5</sup> sich in den Thematisierungen über die zeitliche Entwicklung der Dokumente hinweg zeigen, die wir auch als Ergebnis eines machtvollen Ringens um spezifische Perspektiven verstehen. Dabei erscheint uns weiterhin relevant wie diese Setzungen verhandelt werden und welche Wirkung sie für wen erzeugen. Andererseits geht es uns darum, wie die Hervorbringung dieser thematischen Setzungen aus normativitätstheoretischer Perspektive befragt und erforscht werden kann.

Der vorliegende Artikel setzt sich also mit *normativen Setzungen* und diese Setzungen strukturierenden Normativitäten als grundlegende Bedingungen und Strukturelemente der Lehrer\*innenbildung auseinander. Im Zentrum des Beitrags steht dabei die Schärfung unseres Verständnisses von normativen Setzungen und Normativität aus macht- und differenztheoretischer Perspektive und die Bedeutung dieser normativitätstheoretischen Perspektive für die Lehrer\*innenbildung. Hierfür werden wir den Begriff Normativität theoretisch konturieren, in dem wir Normativität in ihrer politischen, ihrer präskriptiven und ihrer subjektivierenden Dimension beschreiben. Anschließend richten wir unseren Blick auf die Implikationen jener Perspektiven für die Professionalisierung von Lehrer\*innen. Dabei geht es weniger darum, so etwas wie ‚Normativitätskritik‘ zu üben, etwa mit dem Ziel weniger normativ zu sein. Normativität verstehen wir vielmehr als ein konstitutives sowie konstituierendes Moment von Lehrer\*innenbildung und fokussieren auf ein kontinuierliches Eingebunden-Sein in eine solche normative Setzungspraxis sowie das Anliegen, diese Praxis zum Gegenstand der Reflexion zu machen. In diesem Sinne diskutieren wir abschließend Überlegungen zu einer postnormativen Normativität bzw. der Bedeutung einer Auseinandersetzung mit Normativitäten für Professionalisierungsprozesse (angehender) Lehrer\*innen.

## 2 Macht- und differenztheoretische Perspektivierungen auf Normativität(en) in der Lehrer\*innenbildung

Wenn wir an normativen Setzungen und darin zum Ausdruck kommenden und dadurch hervorgebrachten Normativitäten interessiert sind, so lohnt sich zunächst eine theoretisch-begriffsklärende Konturierung. Für unser Anliegen erscheinen uns vor allem macht- und differenztheoretische Überlegungen zu Normativität zielführend, denn sie ermöglichen eine Konzeptualisierung von Normen und dem Normativen als *machtvolle* und *folgenreiche* Setzungen und fokus-

---

5 Etwa die Kontinuität einer Orientierung an einem spezifischen Wissen über Zielgruppen als Handlungswissen bzw. mögliche Öffnungen gegenüber einer institutionellen Diskriminierungskritik.

sieren das Prozesshafte dieser Setzungen, da Normativitäten als performativ hergestellt und demzufolge als vorläufig und umkämpft (be-)greifbar werden. Damit legen wir ein theoretisches Verständnis von Normativitäten an, mit welchem sie als grundlegende Momente des Sozialen gedacht werden.

Dieser Perspektivierung folgend arbeiten wir drei Dimensionen von Normativitäten heraus, die wir analytisch trennen und zugleich in ihren gegenseitigen Verweisungszusammenhängen betrachten wollen: erstens die politische Dimension von Normativitäten, zweitens die präskriptive Dimension von Normativitäten und drittens die subjektivierende Dimension von Normativitäten.

## 2.1 Normativitäten und die Logik des Politischen

Mit der Darstellung einer politischen Dimension von Normativitäten ordnen wir unsere Auseinandersetzungen zunächst in eine diskurstheoretische Perspektive im Anschluss an Ernesto Laclau und Chantal Mouffe (1985/2012) ein. Mit dieser kultur- und gesellschaftstheoretischen Perspektive und ihrer Unterscheidung zwischen dem Politischen und dem Sozialen wird ein sozialtheoretischer Zugang zum Ausgangspunkt unserer Überlegungen gemacht, der das Gewordensein sozialer Ordnungen vor dem Hintergrund von Prozessen der Bedeutungsproduktion fokussiert (vgl. Marchart 2010). Da das Soziale „kein Wesen hat“, so Laclau und Mouffe (1985/2012, S. 130), sind es immer wieder Fixierungen, die den gesellschaftlichen Raum konstituieren. Mit der Dimension des Politischen folgen wir einerseits dem Ansatz, „dass prinzipiell alle gesellschaftlichen Beziehungen verhandelbar bzw. Resultat gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse sind“ (Wullweber 2012, S. 35). Andererseits gehen wir davon aus, dass sich trotz dieser Offenheit des Sozialen zugleich spezifische Bedeutungen durchsetzen, dass wir es folglich mit machtvollen Prozessen der Setzung und somit auch Schließung zu tun haben.

Ausgehend von dieser kurz angedeuteten postfundamentalistischen Idee einer *Grundlosigkeit* des Sozialen, werden normative Setzungen als ein Ergebnis von Schließungen verstanden, wobei die Praxis dieser Setzungen selbst eine unabschließbare ist. Das Soziale ist in der hier eingenommenen Perspektive zunächst als ein Reich aus Bedeutungsüberschüssen zu verstehen: „Die Räume des Diskursiven bzw. des Sozialen“, so beschreibt es Nonhoff, „sind schier unendliche, differenzbasierte Verweisungsräume, geprägt von Bedeutungsüberschüssen einzelner Elemente. Erst die (stets vorübergehende) artikulatorische Verfestigung in Diskursen und Gesellschaften setzt die verschiedenen Elemente in eindeutigere Beziehungen und schreibt damit Bedeutung genauer zu“ (Nonhoff 2007, S. 9).

Soziale Ordnungen werden zugleich in ihrer Bestimmtheit in hegemonialen Schließungen und als Ergebnis antagonistischer Ausschließungen analysierbar: „Stabile und gesellschaftlich akzeptierte Handlungen und Beziehungen bilden

sich heraus, indem über hegemoniale Auseinandersetzungen bestimmte Handlungen und Beziehungen privilegiert – und tendenziell depolitisiert – und andere unterdrückt werden“ (Wullweber 2012, S. 35). So kann in dieser Perspektive auf die Bedeutung antagonistischer gesellschaftlicher Bewegungen im Kampf um hegemoniale Setzungen fokussiert werden und darauf, inwiefern sich in normativen Setzungen, und damit einhergehenden gewaltsamen Ausschlüssen, ein Ringen um gesellschaftliche Ordnungen manifestiert (vgl. dazu auch Rangger in diesem Band). Der Prozess der hegemonialen Schließung geschieht über eine Vereinheitlichung und Reduktion der Komplexität der jeweiligen Elemente sozialer Ordnungen. Fixierungen von normativen Ordnungen werden hierbei als ein Prozess sichtbar, bei dem ein bestimmtes Wissen bzw. Normvorstellungen universalisiert und als alternativlos präsentiert werden. Die Schließungen, die über normative *Setzungen* zugleich vorgenommen werden, sind dann solche, in denen das Soziale in seinem Gewordensein verschleiert wird.

Das, was als Bedeutung gesetzt wird, ist folglich relativ stabil und diese Stabilität wird unter anderem dadurch erreicht, dass Alternativen unsichtbar gemacht werden (vgl. Opratko 2018, S. 146). Machtverhältnisse, wie zum Beispiel migrationsgesellschaftliche Verhältnisse, in denen Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten als normative Ordnungsvorstellungen – und in diesem Zusammenhang auch Über- und Unterordnungen – wirksam werden, erscheinen daher quasi natürlich. Sie sind jedoch Ergebnis einer Praxis normativer Setzungen „(...) auf einem Feld, auf dem vielfältige Diskurse sedimentiert sind und bestimmte Vorstellungen, Wissensbestände Normen, Erwartungen, Traditionen und Subjektpositionen instituiert haben. Diese historisch spezifischen Konstellationen konstituieren das Ausgangsmaterial und die Ausgangssituation (...)“ (Hildebrand 2017, S. 90) hegemonialer Schließungen.

Mit Laclau und Mouffe wird demnach eine Perspektive eingeführt, in der Aushandlungsprozesse um Normativität nicht in einem unbegrenzten Raum der Möglichkeiten stattfinden. Sie finden in einem unauflösbaren Spannungsfeld von machtvollen Schließungsbemühungen als „verfestigte soziale Strukturen“ (Wullweber 2012, S. 38) statt, in denen bestimmte normative Setzungen wahrscheinlicher werden als andere. Zugleich sind diese Schließungen als Momente sozialer Ordnungsbildung notwendig zum Scheitern verurteilt. Sie sind brüchig, von Irritationen durchzogen, im Kontext antagonistischer Bewegungen stattfindend – also mit einer Potentialität für Antihegemonie bzw. die Durchsetzung anderer Normativitäten. Soziale Ordnungen werden damit nicht als göttlich angenommen, sondern in einer Grundlosigkeit von Gesellschaft gefasst, d. h. sie sind das Ergebnis kontinuierlicher Praktiken der Gründung (kontingente Resultate machtvoller *Setzungspraxis*) und diskursiver Praktiken der Bedeutungsproduktion. Jene Praktiken der Gründung, als Praktiken der Normativitätsherstellung, werden damit einerseits in ihrer Umkämpftheit und andererseits in ihrer Durchsetzung spezifischer Normativitäten sichtbar. Der performative Charakter dieser



Normativitäten, der stabilisierende Setzungen und destabilisierende Verschiebungen ermöglicht, verweist dabei auf die Kontingenz dieser Normativitäten und die mit dieser verbundenen Notwendigkeit der (wiederkehrenden) Be-Gründungen. In der Logik des Politischen richtet sich daher unser Blick auf gesellschaftliche Prozesse der Setzungen bzw. Be-Gründungen, die Normativitäten als einen gesellschaftspolitischen Rahmen hervorbringen, konstitutiv bestimmen und diesen zugleich auch verschieben können.

*Setzungen* im Kontext der Lehrer\*innenbildung, wie sie beispielsweise über das Dokument der KMK, wie auch über andere (hoch-)schulpolitische Dokumente, zum Ausdruck kommen, können vor dem Hintergrund der Ausführungen zu Laclau und Mouffe *erstens* als kontingente Resultate von kontextrelationalen Aushandlungsprozessen verstanden werden, die allerdings meistens, ähnlich wie die Autor\*innenschaft des KMK-Textes selbst, wenig transparent sind. Daran anschließend verstehen wir die *Setzungen* in dem und über den Text *zweitens* als Ausdruck der potenziellen Offenheit im Hinblick auf das, was als „Standard“ definiert wird sowie als Ausdruck des fortwährenden Ringens um die Frage, was zum Gegenstandsbereich von Lehrer\*innenbildung gehört bzw. was Lehrer\*innen wissen und können sollen. Bei aller Offenheit ist das Resultat zugleich immer auch als Ausdruck hegemonialer gesellschaftlicher Verhältnisse zu verstehen, in denen sich nicht alle Definitionen gleichermaßen durchsetzen können.

## 2.2 Präskriptive Dimension von Normativitäten

Normativität lässt sich hier als Bezugspunkt expliziter oder impliziter Ordnungsvorstellungen bestimmen, mit der in präskriptiver Weise Richtiges und Falsches beschreibbar wird, z. B. im Hinblick auf pädagogisches Handeln, ethische Verpflichtungen, Orientierungen oder Ziele eines guten, idealen sozialen Miteinanders. Link (2008) definiert diese Normativität als „normative Normen“, die z. B. „ethische Normen“ sowie „Gebote und Verbote“ (ebd., S. 62) oder formale Gesetze benennen. Hier wird vordergründig eine übergeordnete und am ‚Allgemeinwohl‘ orientierte soziale Begründungsebene akzentuiert, die das ‚gute‘ oder ‚ethische‘ Handeln der Individuen strukturiert und legitimiert.

Die präskriptive Dimension von Normativitäten lässt sich mit Judith Butler (2009) als ein historisch entstandenes ethisch-politisches „Rechtfertigungsnarrativ“ (Flatscher/Pistol 2018, S. 110) beschreiben. Butler (2009) verweist auf explizite und implizite „Ziele und Bestrebungen, die uns leiten, die Prinzipien, nach denen wir gezwungen sind, zu handeln und miteinander zu sprechen, die gemeinsam geteilten Vorannahmen, von denen wir Orientierung erhalten und die unseren Handlungen die Richtung weisen“ (ebd., S. 327). Dabei werden Normen in ihrer „doppelte[n] Wahrheit“ (ebd.) gedacht, nämlich als Orientierungspunkte, die Subjekte brauchen, um leben zu können und um zu wissen, „in wel-

che Richtung wir unsere soziale Welt verändern wollen“ (ebd.) und zugleich als Normen, die uns Gewalt antun, indem sie uns bestimmte Selbst- und Weltverhältnisse aufzwingen und über den Ausschluss kollektiv geteilte ‚Wahrheiten‘ herstellen (ebd., S. 327 f.).

Der mit der präskriptiven Dimension aufgerufene Legitimationsrahmen gründet sich in und über historisch entstandene(n) ‚Rechtfertigungsnarrative‘, wobei unterschiedliche Normen ineinandergreifen und in ein Spannungsverhältnis treten. Es wird gerungen um das, was hegemonial gelten und präskriptiv wirken darf. Normative Setzungen und *das Gesetzte* werden auf diese Weise zu reglementierenden und autorisierenden Grundlagen des Sozialen – zu kollektiven ‚Wahrheiten‘, die jedoch im genannten Ringen antagonistischer Kräfte auch potenziell *versetzt* und anders gesetzt werden können. Hegemonial gewordene Normativitäten strukturieren auch das Pädagogische, ‚verführen‘ gewissermaßen die im pädagogischen Feld Handelnden, autorisieren das, was hegemonial gelten darf (vgl. Schäfer 2014, S. 15), machen ein spezifisches Handeln oder Denken naheliegend oder riskant. Normative Setzungen werden dabei nicht (nur) über die intentionalen Bezugnahmen (z. B. auf die erwähnten KMK-Standards) wirksam, sondern auch über pastorale Mechanismen, die sicherstellen, dass bestimmte Wissensordnungen übernommen werden und als eine verbindliche Strukturierungslogik des Sozialen fungieren (vgl. ebd.). Normative Setzungen, wie die eingangs in den KMK Standards zitierte „Anforderung“, „die sozialen, kulturellen und technologischen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler(n)“ (KMK 2019, S. 9) zu kennen, strukturieren das Feld pädagogisch professioneller Anerkennbarkeit mit. Sie honorieren gewissermaßen den Rückgriff auf hegemoniale Differenzkategorien, eine damit verbundene Zielgruppenfokussierung und die Vermittlung hegemonialer Wissensbestände, beispielsweise über eine vermeintliche Handhabbarkeit des Umgangs mit den ‚anderen‘ Schülerinnen und Schüler oder über eine naturgegebene ‚Existenz‘ der Anderen, ihrer Beeinträchtigungen und Barrieren. Normative Setzungen wirken präskriptiv, weil sie in ihrer symbolischen Wirkungskraft nahelegen, an das hegemonial Legitime anzuschließen und so eine Form der Autorisierung für das eigene pädagogische Handeln zu erfahren. Die Option, sich kritisch zum ‚Normalen‘ und Selbstverständlichen zu positionieren, ist mit Risiken verbunden. Etwa mit dem Risiko als ein (professionelles) Subjekt im Kontext hegemonialer ‚Gewissheiten‘ nicht verstanden oder nicht anerkannt zu werden.

So erzeugen präskriptiv wirkende Narrative des unabhängigen handlungsfähigen Subjekts (vgl. Goodley 2014) zugleich Fähigkeits- und Leistungserwartungen, die wiederum Strukturen und Praktiken des Ausschlusses legitimieren (vgl. Buchner 2018; Merl 2019). Die teilweise explizit, aber oftmals auch implizit enthaltenen Referenzen auf neoliberale, kapitalistische und nationalstaatliche normative Ordnungen können als bedeutsamer Teil der Legitimierung moderner

Bildungsinstitutionen betrachtet werden. Mit diesen normativen Setzungen werden Maßstäbe zum Ausdruck gebracht, die Grenzen des Sagbaren und sozial Legitimierbaren markieren: So kann etwa die Bezugnahme auf das Nationale als ein konstitutives Moment von Bildung beschrieben werden, während migrationsgesellschaftliche Realitäten und Wissensformen oftmals de-thematisiert werden (vgl. Doğmus et al. 2018; Shure 2021). Im Kontext von Lehrer\*innenbildung ist beispielsweise eine implizite und teilweise explizite Normativität in Orientierungen an Leistung, Output, Employability und (Selbst-)Optimierung ebenso konstitutiver Maßstab wie jene an Chancengleichheit, Teilhabe, Integration, Inklusion, die auf unterschiedliche Art und Weise (gewaltvoll) eingrenzen. So ließen sich pädagogische Programme zu Inklusion und darin eingelagerte Bildungsziele einer Teilhabe aller Schüler\*innen als explizite präskriptive Momente von Normativitäten deuten, die zugleich im Widerspruch stehen, zu anderen machtvollen und eher neoliberal ausgerichteten Orientierungen.

### 2.3 Subjektivierende Dimension von Normativitäten

An den Gedanken von Butler zur gewaltvollen Wirkung von Normen anschließend können Normativitäten als subjektivierende Rahmen gedacht werden, in denen Individuen ihre soziale Existenz als ein anerkannter Jemand erfahren und wiederholt eine Matrix dessen hervorgebracht wird, was sozial anerkannt ist. Butler verweist hierbei auf „den Prozess der Normalisierung, die Art, wie bestimmte Normen, Ideen und Ideale unser [...] Leben im Griff haben, zwingende Kriterien liefern“ (Butler 2009, S. 327 f.) für eine Definition dessen, was gesellschaftlich (oder erziehungswissenschaftlich) als ‚normal‘ anerkannt wird, als sozial anerkannt betrachtet wird und was als abweichend markiert wird. In diesem Sinne sind Normen machtvolle Mechanismen, die „dem Sozialen ein Gitter der Lesbarkeit auf[erlegen] und Parameter dessen [definieren], was innerhalb des Bereichs des Sozialen erscheinen wird und was nicht“ (ebd., S. 73). Das konstitutive Außen des Lesbaren – das Nicht-Anerkennbare – ist Teil dieser Normativitäten. Das Raster der Anerkennbarkeit, in dem sich Normativitäten artikulieren, reguliert Prozesse der Anerkennung und bringt somit ungleich verteilte Verletzlichkeiten von Subjektivitäten und Sozialitäten hervor (vgl. Butler, 2010). Die Norm ist damit, Butler zufolge, einerseits etwas, „was uns verbindet“ – eine Form der Sozialität erzeugt und andererseits etwas, was „nur durch eine Strategie des Ausschlusses Einheit herstellt“ (Butler 2009, S. 328).

Zwar betrachtet Butler das Subjekt als eines, das von Diskursen abhängig und hegemonialen Normen unterworfen ist, zugleich theoretisiert sie Subjekte jedoch nicht als von diesen Rahmenbedingungen determiniert, sondern als an der Hervorbringung, Fortführung und Verschiebung dieser diskursiven Kontexte zentral beteiligt. Um subjektivierende und sozial-regulierende Effekte zu entfalten, muss Normativität – wie schon zuvor in der politischen Dimension als Praktik

der Gründung eingeführt – immer wieder, in sprachlichen und körperlichen Praktiken, performativ aufgeführt werden (vgl. Butler 2006/2013). Die Norm besteht „nur in dem Ausmaß als Norm fort, in dem sie in der sozialen Praxis durchgespielt und durch die täglichen sozialen Rituale des körperlichen Lebens und in ihnen stets aufs Neue idealisiert und eingeführt wird“ (Butler 2009, S. 85). Sozialität oder Subjektivität ist demzufolge stets auf eine zitierende und performativ-hervorbringende Logik ‚angewiesen‘, auf eine iterative Bezugnahme auf Diskurse und darin eingelagerte Normen: „Normen können nur als solche funktionieren, wenn sie sich in wiederholten Einschreibungen bewähren; sie bedürfen der ständigen Zirkulation, um ihre Hegemonie zu festigen“ (Flatscher/Pistol 2018, S. 114). Der Moment der Zirkulation der Normen und ihrer wiederholten Hervorbringung ist vor dem Hintergrund dieser Gedanken zentral für Gründungen dessen, was hegemonial wirkt. Denn Normen können nur funktionieren, „indem sie die jederzeit bestehende Möglichkeit ihrer Auflösung kontrollieren, einer Auflösung, die zugleich jedem Effekt, den die Norm erzielt, innewohnt“ (Butler 2010, S. 20). Entsprechend beinhaltet die Notwendigkeit der wiederholten performativen Bezugnahme zugleich einen re-signifizierenden bzw. um-deutenden, politischen Moment im Sinne einer prinzipiellen Modifizierbarkeit und Fehlaneignung der das Soziale konstituierenden Normen (vgl. Butler 2006/2013, S. 66). Diese iterative Bezugnahme auf Diskurse und die darin eingelagerten normativen Setzungen bringt nie den vorgängigen Verhältnissen absolut identische Verhältnisse hervor (vgl. Butler 2001/2013, S. 20 f.). Normativitäten, die kontextuell, räumlich und zeitlich bedeutsam, sprich hegemonial, werden, müssen folglich als veränderbar gedacht und diskursive Rahmen der Normerzeugung „sowohl als repressiv als auch als produktiv gefasst werden“ (Flatscher/Pistol 2018, S. 113). Denn die Zirkulation von Normen wird auch als eine radikal kontextualisierte Zirkulation verstanden, die Normativitäten kontingent und offen für Verschiebungen und Re-Adjustierungen werden lässt.

Im Kontext von Lehrer\*innenbildung werden normative Setzungen im Lichte dieser subjektivierungstheoretischen Überlegungen einerseits als Ereignisse, als Momente der Bezugnahme und performativen Hervorbringung des Normativen begreifbar. Andererseits werden normative Setzungen als machtvoll-subjektivierende Kontexte verstehbar, die spezifische Subjektivitäten und Praktiken sozial und pädagogisch legitim und aner kennbar erscheinen lassen und anderen eine soziale oder pädagogische Legitimität entziehen können. So wird beispielsweise der im Kontext deutschsprachiger Disability Studies kritisierte leistungsgesellschaftliche „Fähigkeitsimperativ“ (Buchner et al. 2015, o. S.) als ein Aspekt des von Butler beschriebenen Gitters der Lesbarkeit verstehbar, über den das der Norm Entsprechende und das von der Norm Abweichende er- und aner kennbar wird. Fähig-Sein bzw. sich in einem bestimmten Sinne als fähig zeigen zu können, wird hier als eine Grundvoraussetzung für soziale Anerkennbarkeit beschrieben. Dabei wird dieses Fähigkeitsgitter in seiner bipolaren Norm

performativ immer wieder hervorgebracht, wenn Leistungen von Individuen, und hierdurch entsprechende Subjektivitäten, bezogen auf eine imaginierte und kollektiv geteilte Fähigkeitsnorm machtvoll verortet werden. Mit diesem subjektivierungstheoretischen Blick kann Lehrer\*innenbildung einerseits selbst als Subjektivierungskontext betrachtet werden, indem beispielsweise Leistungs- oder Fähigkeitsnormen über das Performative der Akteur\*innen in Professionalisierungsprozesse ‚hineinwirken‘. Zugleich wird die Verbindung der Subjektivierungskontexte Lehrer\*innenbildung und Schule deutlich, da Professionalisierung der (zukünftigen) Lehrenden in der Orientierung auf den vorstrukturierten Ort Schule geschieht, in dem wiederum in bestimmter Weise auf die Schüler\*innensubjekte Bezug genommen wird (vgl. bspw. Steinbach 2017).

### **3 (Un-)Erschütterbare Fundamente? Überlegungen zu postnormativer Normativität und pädagogischer Professionalisierung**

Im Anschluss an diese normativitätstheoretischen Auseinandersetzungen geraten Bildungsorte wie Schule und Lehrer\*innenbildung als machtvoll hergestellte und umkämpfte Felder in den Fokus unserer Aufmerksamkeit, als Felder, in denen *spezifische* Be-Deutungen hegemonial wirksam und andere ausgeschlossen werden. Diese Prozesse der Bedeutungsproduktion im Feld der Lehrer\*innenbildung sind grundlegend eingebettet in den historisch entstandenen gesellschafts-politischen Kontext (vgl. Shure 2021; Gottuck i. E.). Zugleich wird mit Blick auf hegemoniale Schließungen und Subjektivierungsprozesse deutlich, dass die gesetzten Be-Deutungen das Feld der Lehrer\*innenbildung scheinbar selbstverständlich strukturieren und somit schwer hinterfragbare und besprechbare Gegebenheiten darstellen. Die Auseinandersetzung mit eben jenen ‚normal‘ gewordenen, normierenden und normalisierenden Selbstverständlichkeiten würden wir jedoch als einen zentralen Aspekt pädagogischer Professionalität bzw. Professionalisierung verstehen (vgl. Ivanova-Chessex/Steinbach/Wolter 2021). Zum einen, weil es eben um die machtvollen Setzungen geht, um die „Ziele und Bestrebungen, die uns leiten“ (Butler 2009, S. 327) und die die Felder Schule und Lehrer\*innenbildung (mit-)strukturieren und zum anderen, weil diese Setzungen eine Potentialität für Veränderungen sozialer Be-Deutungen miteinschließen und gewissermaßen eine ‚Erschütterbarkeit‘ der Fundamente zulassen.

Daran anschließend schlagen wir eine systematische Fokussierung *normativer Setzungen* als autorisierende Grundlagen des Sozialen und damit auch der Fundamente der Lehrer\*innenbildung vor, die in analytischer Perspektive als ein Interesse an performativer Hervorbringung und Be-Gründung von Setzungen sowie ihrer Wirkmächtigkeit als ethisch-moralische Orientierungen und Matrizen der Subjektivierung aufgefasst werden. Eine solche Fokussierung halten wir

auch mit Blick auf Prozesse der Professionalisierung von (angehenden) Lehrer\*innen für fruchtbar. Normativitäten werden in diesem Zusammenhang nicht etwa als ‚unangemessene‘ Orientierungen in ihrer Bedeutsamkeit negiert oder kritisiert, sondern sie werden *explizit* zum Professionalisierungsgegenstand gemacht. Was etwa in der Lehrer\*innenbildung als relevantes Wissen und/oder Können gesetzt wird, aus welchen Bezügen, Theorien, Erfahrungen und Agenden sich dies speist und generiert, das wird somit transparenter, befrag- und diskutierbar.

Mit der von uns entfalteten drei-dimensionalen Perspektivierung auf Normativitäten schlagen wir einen analytischen Zugang vor, der sowohl für erziehungswissenschaftliche Forschungen als auch für Prozesse pädagogischer Professionalisierung fruchtbar gemacht werden kann. Normen, so formulieren es Meseth et al., „stehen uns nicht gegenüber, sondern wir bringen sie hervor und reproduzieren sie Sprechakt für Sprechakt“ (2019, S. 6 f.). Mit diesem Gedanken wird die Involviertheit in den unabschließbaren Prozess der Normerzeugung, in die Zirkulation der Normen, deutlich, die u. E. einen zentralen Gegenstand der Auseinandersetzung im Kontext der Lehrer\*innenbildung darstellen sollte. Wenn wir davon ausgehen, dass wir der Norm nicht entkommen können und die Praxis der Normerzeugung für die Hervorbringung von Subjektivitäten konstitutiv ist, gilt es mit Blick auf Schule und Lehrer\*innenbildung diese Verstrickungen reflexiv einzuholen, da in kaum einem Feld in so machtvoller, folgenreicher und an gesellschaftlichen Normen orientierter Weise auf Subjekte Einfluss genommen wird, wie in der Schule. Im Prozess des Nachdenkens über eine so verstandene postnormative Normativität und diese reflektierende pädagogische Professionalisierung geht es um die Entwicklung einer *gesellschafts- und subjektivierungstheoretisch informierten Aufmerksamkeit* dafür, wie etwas normativ wird und wirkt, mit welchen Effekten und für wen. Gesellschaftliche und pädagogische Verhältnisse und ihre Normativitäten als konstitutive und konstituierende Momente dieser Verhältnisse sowie die eigene Involviertheit (Messerschmidt 2016) als Ausgangspunkt einer kritischen Reflexivität zu nehmen, heißt dann, festzustellen, dass es keine Position ‚außerhalb‘ dieser Normativitäten und ihrer Effekte gibt. Angehende Lehrer\*innen und Lehrer\*innenbildner\*innen agieren in einem vorstrukturierten Feld, das sie nicht individuell verantworten, sie gestalten dieses jedoch maßgeblich mit – und verantworten somit die unhinterfragte Fortführung. „Die Verantwortung ist also mit dem Sprechen als Wiederholung, nicht als Erschaffung verknüpft.“ (Butler 2006/2013, S. 68) Die reflexive Auseinandersetzung mit dieser Verantwortung kann im Rahmen von Professionalisierungsprozessen erfolgen. Dabei würde es darum gehen, „Mechanismen [zu] begreifen, mit denen die Realität reproduziert und im Zuge der Reproduktion geändert wird“ (Butler 2009, S. 346). Die kritische Thematisierung von Normativitäten könnte in einer subjektivierungstheoretischen Perspektive das Potenzial von normativen Verschiebungen im Sinne einer Re-Signifizierung mit

sich bringen. Eine kritisch-dekonstruktive Ansprache würde so an einer Uner-schütterbarkeit des Selbstverständlichen, des schon immer so Gemachten und sich scheinbar Bewährten rütteln. An diese Überlegungen zur Kontingenz und notwendigen iterativen Performierung der Setzungen anschließend, können Professionalisierungsprozesse in der Lehrer\*innenbildung auch als Orte gesell-schaftlicher Kämpfe um (pädagogische) Bedeutungen mit je spezifischen norma-tiven Rahmungen aufgefasst werden. Wenn Fundamente nicht länger als gege-ben und natürlich verstanden werden, eröffnet sich die Möglichkeit, den Prozess der Fixierung hegemonial werdender Setzungen als einen Moment des Politi-schen zu fassen, in welchem auch andere Vorstellungen und Verständnisse von Lehrer\*innenbildung, Bildung und Schule bedeutsam (und potentiell hegemo-nial) werden können. Das Politische kann dabei als eine umkämpfte, von anta-gonistischen Bewegungen konstituierte Aushandlung gelesen werden, die eine *verändernde* Fixierung anstrebt. Wenn gesetzte Bedeutungen in ihrer Zeitlichkeit und machtvollen Situiertheit begreiflich werden, eröffnet sich ein Zugang zur Re-flexion der eigenen politischen Positioniertheit im Kontext des normativ Gesetz-ten. Von hier aus kann nicht nur kritisch-reflexiv, sondern auch politisch gedacht und gehandelt werden, indem die Möglichkeiten des eigenen Beitrags zur Politi-sierung der Lehrer\*innenbildung (und Schule) und den Reorganisierungen und Modifikationen von Normativitäten konkretisiert werden. Es ginge darum, die Kontingenz und die politische Be- und An-Greifbarkeit normativer Setzungen zu nutzen, um andere, nicht dermaßen gewaltvolle Fundamente zu ermöglichen.

## Literatur

- Buchner, Tobias/Pfahl, Lisa/Traue, Boris (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungs-perspektive der Disability Studies und ihrer Partner\_innen. In: Zeitschrift für Inklusion 9, H. 2 vom 28.6.2015, o. S. (auch online unter [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273) (Abfrage: 7.4.2019).
- Buchner, Tobias (2018): Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Butler, Judith (2001/2013): Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhr-kamp.
- Butler, Judith (2006/2013): Hass spricht: Zur Politik des Performativen. Berlin: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2010): Raster des Krieges: Warum wir nicht jedes Leid beklagen. Frankfurt am Main: Cam-pus.
- Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2018): Die Lehrerinnen- und Lehr-erbildung der Migrationsgesellschaft im Spiegel von Modulbeschreibungen. Eine qualitativ-interpretative Analyse. In: Leonhard, Tobias/Kosinár, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professiona-lisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 120–138.
- Flatscher, Matthias/Pistol, Florian (2018): Zur Normativität in Anerkennungsverhältnissen: Politiken der Anerkennung bei Honneth und Butler. In: Posselt, Gerald/Schönwälder-Kuntze, Tatjana/Seitz, Sergej (Hrsg.): Judith Butlers Philosophie des Politischen. Bielefeld: transcript, S. 99–124.

- Foucault, Michel (1980): *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, Michel (1994/2005): *Analytik der Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goodley, Dan (2014): *Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism*. London: Routledge.
- Gottuck, Susanne (i. E.): *Differenzen (be-)deuten – Macht sehen. 'Schulische Inklusion' als Gegenstand umkämpften Wissens im Kontext inklusiver Lehrer\*innenbildung (Arbeitstitel)*. Dissertationsarbeit an der Universität Duisburg-Essen. Duisburg: Universität Duisburg-Essen.
- Hildebrand, Marius (2017): *Rechtspopulismus und Hegemonie: Der Aufstieg der SVP und die diskursive Transformation der politischen Schweiz*. Bielefeld: transcript.
- Ivanova-Chessex, Oxana/Steinbach, Anja/Wolter, Jan (2021): *Critical reflexivity – theoretical considerations on subjection and postcoloniality for teacher education*. In: Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Heidrich, Lydia/Shure, Saphira (Hrsg.): *Regimes of Belonging, Schools and Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations*. Wiesbaden: VS, S. 274–283.
- Kultusministerkonferenz (2004): „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“. [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) (Abfrage: 09.2.2022).
- Kultusministerkonferenz (2019): „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“. [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) (Abfrage: 09.2.2022).
- Laclau, Ernesto/Mouffe Chantal (1985/2012): *Hegemonie und radikale Demokratie: zur Dekonstruktion des Marxismus*. 4., durchgesehene Auflage. Wien: Passagen.
- Link, Jürgen (2008): *Zum diskursanalytischen Konzept des flexiblen Normalismus*. In: Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.): *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim: Juventa, S. 59–72.
- Marchart, Oliver (2010): *Die politische Differenz: Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben*. Berlin: Suhrkamp.
- Merl, Thorsten (2019): *un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (2019): *Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft*. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden u. a.: Springer, S. 1–17.
- Messerschmidt, Astrid (2016): *Involviert in Machtverhältnisse: Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft*. In: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–70.
- Nonhoff, Martin (2007): *Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie: zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe*. Bielefeld: transcript.
- Opratto, Benjamin (2018): *Hegemonie. Politische Theorie nach Antonio Gramsci*. 3. Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Schäfer, Alfred (2014): *Einleitung: Die An-Archie der Ordnung und das Problem der Bindung*. In: Schäfer, Alfred (Hrsg.): *Hegemonie und autorisierende Verführung*. Paderborn: Schöningh, S. 7–25.
- Shure, Saphira (2021): *De\_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Steinbach, Anja (2017): *„Je unterschiedlicher die Schüler sind, desto unterschiedlicher sind natürlich auch die Probleme, die sie mit sich bringen.“ – Pädagogische Professionalisierung in migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen: diskursanalytisch, selbstreflexiv und anrufungssensibel*. In: Albers, Timm/Amirpur, Donja/Platte, Andrea (Hrsg.): *Handbuch inklusive Kindheit*. Opladen: Barbara Budrich, S. 400–420.
- Wullweber, Joscha (2012): *Konturen eines politischen Analyserahmens. Hegemonie, Diskurs und Antagonismus*. In: Dzdzeck, Iris/Kunze, Caren/Wullweber, Joscha (Hrsg.): *Diskurs und Hegemonie. Gesellschaftskritische Perspektiven*. Bielefeld: transcript, S. 29–58.



### III Lehrer\*innenbildung und Gewaltverhältnisse

# Beredtes Schweigen über Rassismus

## Be- und Entlastung von Lehrer\*innen im Sprechen über Rassismus und das Potential von Rassismushinweisen

Aysun Dođmuş, Veronika Kourabas & Nadine Rose

### 1 Einleitung

Die Vorstellung, Menschen als ‚Rassen‘ klassifizieren und unterscheiden zu können, ist wissenschaftlich nicht haltbar und wurde nach dem Zweiten Weltkrieg mehrfach widerlegt (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 1978). Dennoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass Rassismus als historisches Phänomen – des Kolonialismus oder des Nationalsozialismus – in der Gegenwart ‚abgeschafft‘ und ‚überwunden‘ ist oder lediglich ein Problem Einzelner bzw. spezifischer gesellschaftlicher Gruppen darstellt (vgl. Messerschmidt 2010). Vielmehr ist von einem widersprüchlichen Verhältnis in der sozialen Realität auszugehen: Es existieren zwar keine menschlichen ‚Rassen‘, aber Rassismus war und ist nach wie vor konstitutiver und zugleich normalisierter Bestandteil gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse (vgl. Bojadžijev 2012, S. 20; Hall 2000, S. 7 ff.).

Allerdings fällt es gerade in demokratisch verfassten Staaten mit einem emanzipatorisch-progressiven Selbstbild und rechtlich verankerten Gleichheitsgrundsätzen wie in Deutschland nach wie vor schwer, andauernde Ungleichbehandlungen, die auf die Strukturlogik rassistischer Unterscheidungen zurückgehen, anzuerkennen (vgl. Mecheril/Melter 2010, S. 162). Daher tritt Rassismus im Gegenwartsdiskurs nicht selten in Form eines Widerspruchs auf: Aussagen, in denen sich Sprecher\*innen als explizit *nicht rassistisch* positionieren, sind oftmals (und überwiegend unbewusst) mit der Artikulation von Sprechweisen, Bezeichnungen und Positionen verbunden, die an rassistische Wissensbestände anknüpfen. Hinweise und der Versuch, auf den potenziell verletzenden Gehalt verwendeter Begriffe und Sprechweisen aufmerksam zu machen, werden dabei oftmals als skandalöse und ungerechtfertigte Beschuldigung eingeordnet und abgewehrt (vgl. Kourabas 2019, S. 7).

Diese ambivalente Gleichzeitigkeit greifen wir in unserem Beitrag auf und konzeptualisieren sie als *beredtes Schweigen über Rassismus*, ein Verschweigen also, das „Operationen der Ent-Nennung“ des Rassismus dokumentiert (Barthes 1957, S. 124 zitiert nach Terkessidis 2004, S. 97), indem Rassismus einerseits dethematisiert und andererseits zugleich rassistisches Wissen (re-)produziert wird. Unsere These ist, dass sowohl alltagsweltliche Gespräche, mediale Diskurse

und politische Debatten als auch Gesprächssituationen und -interaktionen im pädagogisch-professionellen Alltag über ein *beredtes Schweigen über Rassismus* strukturiert sind. Dies hat zur Folge, dass rassistisch vermittelte Ungleichbehandlungen wirksam sind und sich gleichzeitig einer Besprechbarkeit entziehen.

Diesem Sprechen und Schweigen über Rassismus im migrationsgesellschaftlichen Deutschland nähern wir uns am Beispiel einer Interaktionssituation aus dem Schulkontext, in der Sprechverhältnisse zwischen (angehenden) Lehrer\*innen und Schüler\*innen thematisch werden. Wie wir zeigen werden, impliziert das *beredte Schweigen* sowohl machtvolle Effekte von Sprechweisen, die an rassistische Wissensbestände anknüpfen und gegen die Thematisierung von Rassismus zum Einsatz kommen, als auch die Definitionsmacht darüber, was als Rassismus verstanden werden kann und darüber hinaus die Entscheidungsmacht, ob überhaupt über Rassismus gesprochen werden kann und soll. Nachfolgend geht es uns nicht darum, dass sich artikulierende rassistische Wissen und die Abwehr rassistischer Positionen von (angehenden) Lehrer\*innen im Sinne einer „Logik des Gerichtsverfahrens“ (Wacquant 2001, S. 66 ff.) nachzuweisen und anzuklagen. Vielmehr ist unser Anliegen dadurch gekennzeichnet, die produktiven Effekte der ent-nennenden Dethematisierung und Normalisierung von Rassismus nachzuzeichnen und deren Bedeutung für eine rassismussensible Aufmerksamkeitsrichtung in der Lehrer\*innenbildung zu verdeutlichen.

Nach der Einführung in das grundlegende Verständnis von Rassismus und der Darstellung unserer interpretativen Vorgehensweise analysieren wir hierfür eine Szene aus dem schulischen Alltag, die in einem Interview mit einem Referendar geschildert wurde (Doğmuş 2022). In der ausgewählten Interviewpassage wird von Julian Meyer\* (Pseudonym) eine Situation mit Schüler\*innen an seiner Ausbildungsschule als ungerechtfertigter „Rassismusvorwurf“ [S. 106, Z. 82] thematisch. Anhand der sich in der Passage dokumentierenden Modi von *Be- und Entlastung* verdeutlichen wir die Figur eines *beredten Schweigens über Rassismus* als eine unseres Erachtens symptomatische Interaktion und wenden den sich artikulierenden „Rassismusvorwurf“ als bedeutsamen *Rassismushinweis*. Hiervon ausgehend formulieren wir abschließend Impulse für eine Lehrer\*innenbildung, die um die Schwierigkeit eines *beredten Schweigens über Rassismus* weiß und hierfür eine sensibilisierende Aufmerksamkeitsrichtung entwickelt.

## 2 Zum rassismustheoretischen Verständnis als analytische Perspektive

Rassismus kann als ein historisch gewachsenes und in der Gegenwart wirkendes, sozial geteiltes Deutungs- und Handlungsschema verstanden werden, das Menschen unter Rekurs auf die Idee von ‚Rassen‘ klassifiziert, naturalisiert, homogenisierend gruppiert und hierarchisiert (vgl. Hall 2000; Mecheril/Melter 2010;

Rose 2012). Hierbei werden Kategorisierungen nach Hautfarben, Körper, Sprachen und Namen als „Bedeutungsträger, als Zeichen innerhalb eines Diskurses um Differenz“ (Hall 2000, S. 7) eingesetzt und mit vermeintlicher Höher- und Minderwertigkeit und damit assoziierter Fort- bzw. Rückschrittlichkeit attribuiert (vgl. Terkessidis 1998, S. 83 ff.). Rassismus kennzeichnet daher auch eine machtvolle „soziale Praxis“ (Hall 2000, S. 7), die einen mehrdimensionalen und relativ dynamischen Prozess der Wissensproduktion umfasst. Manuela Bojadžijev (2012, S. 32) betont, dass es sich hierbei um einen Bedeutungsprozess handelt, „in dem vorgefundenes wie auch erfundenes Material, Reales und Fiktives immer aufs Neue verknüpft werden. Das heißt, was als ‚Rasse‘ [einfache Anführungsstriche Autor\*innen] oder Ethnie bezeichnet wird, ist diskursiv hergestellt“. Rassismus in seiner Historizität und gegenwartsbezogenen Persistenz und Virulenz reguliert und plausibilisiert jedoch nicht nur den Ausschluss oder den beschränkten „Zugang zu ökonomischem, sozialem, kulturellem und symbolischem Kapital“ (Rommelspacher 2009, S. 32). Rassismus ist auch als symbolisch vermitteltes Macht- und Gewaltverhältnis wirksam (vgl. Weiß 2013), indem er sinn- und ordnungsstiftende Deutungsmuster der Welt anbietet, um diese und die eigene Position in ihr zu verstehen und zu legitimieren (vgl. Rommelspacher 2009, S. 26).

Entsprechend sind die Fragen „Wer darf legitimer Weise *wo* sprechen? Was darf/kann *wie* gesagt werden?“ und „Wer spricht über wen?“ (Mecheril 1999, S. 62, Herv. i. O.) für die Analyse rassistischer Bedeutungs- und Wissensproduktion bedeutsame Fragen, denn das in Diskursen eingelagerte (rassistische) Wissen wird damit als eines erkennbar, das die Ausübung „eine[r] Art von Macht über diejenigen, über die ‚etwas gewusst wird‘“ (Hall 2012, S. 154), ermöglicht wie legitimiert. So ist es für das Verständnis von Rassismus und seiner diskursiven Wirksamkeit entscheidend zu verstehen, dass „[d]iejenigen, die den Diskurs produzieren“ auch „die Macht [haben], ihn *wahr zu machen*“ (ebd., Herv. i. O.). Dieses diskursiv hervorgebrachte, von Rassismus durchzogene Wissen und seine darin zirkulierenden Wahrheiten schlagen sich als Macht-Wissen-Komplexe<sup>1</sup> in individuellen Interaktionen, soziokulturellen Sedimentierungen wie Institutionen, ihren Praktiken sowie in der Strukturierung der Gesellschaft nieder (vgl. Terkessidis 2004, S. 91 ff.; Eggers 2005, S. 64 f.).

Die Zirkulation von Rassismus als eine Praxis sozial geteilter Unterscheidungen und Zuschreibungen wird folglich maßgeblich über gesellschaftlich geteilte und oftmals unhinterfragte Wissensbestände sichergestellt. Wissensbestände sind demnach nicht frei von Rassismus, sondern knüpfen an rassistisch durchdrungene Bilder, Vorstellungen und Einteilungen von Menschen an und werden

---

1 Hier wird auf den von Michel Foucault (1978, S. 53 f.) eingebrachten Begriff des *power/knowledge* Bezug genommen, der in der deutschsprachigen Übersetzung als Macht-Wissen-Komplex gefasst wird.

über Macht-Wissen-Komplexe gesellschaftlich geteilt und verbreitet. Mit dem auf David Theo Goldberg (2001) zurückgehenden Begriff des „racial knowledge“, der in der deutschsprachigen Rassismusforschung von Mark Terkessidis (2004, S. 91 ff.) als „rassistisches Wissen“ eingebracht und adaptiert wurde, wird diese konstitutive und normalisierte Verknüpfung einer Trias von Macht-Wissen-Rassismus greifbar. Das sich auch sprachlich artikulierende Unterscheidungs-wissen ist gerade dadurch gekennzeichnet, auf gesellschaftlicher Ebene in Form hegemonialer Diskurse normalisiert sowie auf der Ebene einzelner Subjekte in hohem Maß internalisiert bzw. habitualisiert zu sein und dadurch „besonders produktiv und unhinterfragt wirken [zu] können, ohne als eine Spielart des Rassismus erkannt zu werden“ (Kourabas 2019, S. 7).

Die symbolische Wirksamkeit rassistischen Wissens wird wesentlich über Begriffe und Bezeichnungen transportiert (vgl. Nduka-Agwu/Hornscheidt 2010) sowie in sozialen Settings und den sich hierin (re-)aktualisierenden Positionen der Sprechenden selbst hergestellt. Sprachhandlungen sind, wie nicht zuletzt Judith Butler (2006) im Hinblick auf das verletzende Potential sprachlicher Anreden und sich sprachlich artikulierenden Hasses im Hinblick auf vergeschlechtlichte oder rassifizierte Ordnungen gezeigt hat, machtvoll und von performativem Charakter. In Sprachhandlungen und kommunikativen Interaktionen zwischen Sprechenden werden gesellschaftliche Ordnungen und darin eingelagerte Hierarchien (re-)aktualisiert, was Möglichkeiten ihrer Stabilisierung wie ihrer Resignifizierung impliziert.

Allerdings werden die sich in Kommunikationsbeziehungen artikulierenden Sprechweisen, die auf rassistische Wissensbestände Bezug nehmen oder rassistisches Wissen transportieren, nicht unbedingt explizit geäußert. Zudem kann nicht immer eindeutig rekonstruiert werden, ob und inwiefern Begriffe und Positionen von den jeweils Sprechenden bewusst oder absichtsvoll geäußert werden. Wir orientieren uns daher an der Konzeptualisierung von „Rassismusrelevanz“, mit der Anja Weiß (2013) Handlungen bezeichnet, für die sich eine Relevanz für die Reproduktion rassistischer Praktiken und Diskurse „vermute[n] und explizieren [lässt]“, für die es jedoch nicht eindeutig „möglich ist, empirisch nachzuweisen, dass sie ausschließlich oder teilweise durch rassistische Delegitimierung verursacht wird“ (ebd., S. 77). Wir verstehen diesen Zugang als eine Möglichkeit, sprachliche Äußerungen in ihrer möglichen Anknüpfung an rassistische Wissensbestände analytisch greifbar zu machen, auch wenn eine eindeutig und empirisch gesättigte Analyse – wie beispielsweise die herangezogene Gesprächssituation im Rahmen dieses Beitrags – nicht immer vollständig möglich ist. Auch eröffnet der Begriff des rassismusrelevanten Wissens gerade die Ambivalenz von Un/Eindeutigkeit als eine Form der Reproduktion von Rassismus in Kontexten zu fokussieren, die sich überwiegend als antirassistisch verstehen und entsprechend präsentieren. Gerade für den von uns fokussierten Zusammenhang Schule kann davon ausgegangen werden, dass das Selbstbild der meisten

Lehrenden dadurch gekennzeichnet ist, nicht rassistisch sein zu wollen bzw. sich mehr oder minder klar von Rassismus kritisch zu distanzieren. Wie wir dargelegt haben ist mit einem Verständnis von Rassismus als gesellschaftlichem und Subjekte involvierendem Machtverhältnis dennoch davon auszugehen, dass im alltäglichen Sprechen und Handeln von Lehrkräften in der Schule auch rassistisches Wissen aktiviert und machtvoll (re-)produziert wird. Ausgehend von diesen theoretisch-analytischen Voraussetzungen soll nun eine ausgewählte Szene aus dem Schulalltag fokussiert und in ihren rassistisch-relevanten Dimensionen dargestellt werden.

### **3 Annäherungen an das *beredte Schweigen* über Rassismus im Modus von Be- und Entlastung – Zur Szene des „Rassismusvorwurfes“ und ihrer Interpretation**

Für die empirische Annäherung an rassistisch-relevantes Sprechen und Wissen in sozialen Beziehungsgeflechten wählen wir einen Ausschnitt aus dem Interview mit einem Referendar, der hier mit dem Pseudonym Julian Meyer\* bzw. als Ich-Erzähler bezeichnet wird. Die Interpretation des Ausschnitts dient uns als Anlass, machtvoll, d. h. stabilisierende und legitimierende Effekte des Rassismus anhand der Figur des *beredten Schweigens über Rassismus* aufzuschlüsseln, die sich unseres Erachtens wesentlich über den Modus von Be- und Entlastung im Sprechen über Rassismus und im Rekurs auf rassistisch-relevantes Wissen vollzieht. Bevor wir im Folgenden unsere Interpretationsstrategien darlegen, beschreiben wir zunächst den Entstehungskontext des Interviews und kontextualisieren darüber die ausgewählte Szene. Das Interview mit dem Referendar Julian Meyer ist im Rahmen der Dissertationsstudie „Professionalisierung in Migrationsverhältnissen“ (Doğmuş 2022) entstanden. In seiner Ausrichtung zielte das narrativ-episodisch angelegte Interview (vgl. Flick 2004) auf Erfahrungen im Referendariat als zweite Ausbildungsphase der Lehrer\*innenbildung.

#### **Der „Rassismusvorwurf“ in der Erzählung von Julian Meyer**

Im Interview geht Julian Meyer insbesondere auf seine Erfahrungen an der Ausbildungsschule ein und erzählt schließlich von einer Szene, in der ein Schüler ihm gegenüber einen „Rassismusvorwurf“ [Z. 82 und Z. 106] geäußert habe. Bevor er zu dieser Szene kommt, schildert Julian Meyer zunächst

„(...) frustrierende Erlebnisse (am Anfang). Also, mitzukriegen, ähm dass, dass es äh Schüler gibt, die in ganz kleinen Wohnungen wohnen, irgendwie sieben Geschwister haben oder so. Allein nur die Tatsache ähm, so sieben Geschwister und dann son, son problematisches Umfeld [...] Also, das fand ich dann schon, also, diese Konfrontation wirklich mit konkreter Armut“ [Z. 64–69].

Seine Schilderungen rundet er mit einer Pointierung ab: „Also, das war, das waren so für mich sehr, sehr, sehr krasse Erfahrungen“ [Z. 75] und führt dann einen Perspektivwechsel ein:

„Ja und, aber sonst, achso, was man jetzt denken würde mit, äh, also so m/, Migration, also das, da ähm (..) da war ich pff, doch überrascht, also, dass einmal wir in der Schule es geschafft haben, ein relativ gutes, gutes Miteinander zu erzeugen. Das ist natürlich immer mal Thema, aber das war nie Thema, wie ichs vielleicht gedacht hätte“ [Z. 75–79].

Zwar bleibt abstrakt, „was man jetzt denken würde mit [...] Migration“ oder was er „vielleicht gedacht hätte“, dennoch kann festgehalten werden, dass unmittelbar nach dem (oder im) Perspektivwechsel von seinen „frustrierenden Erlebnisse[n]“ und „sehr, sehr, sehr krasse[n] Erfahrungen“ mit Armut zu einer ihn einschließenden Erfolgsgeschichte der Schule in einem „guten Miteinander“ die Szene als „Rassismuskritik“ eingeordnet wird:

„Und ähm, ich wurde mal von einem Schüler ähm als Rassist bezeichnet, das war ((lacht)) aber wirklich auf ner Ebene, also hätte auch Arschloch sagen können also das war, war so diese, diese ähm (..) ach ja, doch, also dieses Zurückfallen, um sich das leicht zu machen, das hatte, hatte Hüseyin\* [Pseudonym] auch mal beschrieben. Ähm, Also, das ist halt, also dieser Rassismuskritik ähm, ne sehr, sehr leichte Variante ist, um Probleme letztendlich auf ne andere Ebene zu heben. Aber dass, dass letztendlich auf ner, das wurde dann angesprochen und das seitdem hab‘ ich das auch nicht mehr gehört. ((lacht)) Das fand ich schon sehr, sehr interessant, also“ [Z. 79–85].

### **Der Umgang mit dem „Rassismuskritik“ aus method(olog)ischer Perspektive**

Für unsere Interpretation dieser hier erstmals erwähnten und nachfolgend im Interview noch weiter ausgeführten Szene des Rassismuskritiks orientieren wir uns an methodologischen Prinzipien der rekonstruktiven Sozialforschung und dem interpretativen Paradigma (vgl. Bohnsack 2010). Uns interessierte im ersten Schritt, wie Julian Meyer als Ich-Erzähler die Szene, also das, was in seinen Augen passiert ist, erzählt. Im zweiten Schritt interessierten wir uns für seine Sinn- und Wirklichkeitskonstruktion, sodass wir in der Interpretation danach gefragt haben, was im Interview *wie* passiert, während Julian Meyer über seine Erfahrungen erzählt. Unsere Analyse folgt dabei einem interpretativen Vorgehen, in dem wir gemeinsam Lesarten der Szene zum „Rassismuskritik“ entwickelt haben, die wir mit Paul Mecheril (2003, S. 32 ff.) als Ko-Konstruktion beschreiben möchten. Die Ko-Konstruktion verweist auf das Verhältnis zwischen dem Interpretationstext und der Interpretation. Diese Verhältnisbestimmung ist auch deshalb zentral, weil die Interpretation sich nicht schlichtweg aus dem In-

terpretationstext ergibt. Vielmehr zeigt sich auch für unsere Interpretationsperspektive eine Lesart als dominant, die auf unseren methodologischen und rassismustheoretischen Analysefokus verweist. Unsere Rekonstruktion des *beredten Schweigens über Rassismus* ist folglich ein theoretisiertes Ergebnis der wechselseitigen Konstruktion von Julian Meyer zu der Szene des „Rassismusvorwurfs“ und unseres forschungspraktischen Ko-Konstruktionskontextes.

#### **4 Analysen zur Be- und Entlastung im Sprechen über Rassismus anhand der Szene zum „Rassismusvorwurf“ oder: wie sich das *beredte Schweigen* zeigt**

Die Wechselseitigkeit von Belastung und Entlastung, die sich als eine andauernde Pendelbewegung im Fortlauf des Interviews nachzeichnen lässt, verstehen wir als Modi eines *beredten Schweigens über Rassismus*. Sie zeigt einen Umgang mit der Thematisierung des Rassismus – hier seitens eines Schülers – im Ausbildungsfeld des Referendariats und somit auch im Professionalisierungsprozess an: Die Thematisierung rassismusrelevanter Bezeichnungen und Handlungen wird für illegitim erklärt, disqualifiziert und dethematisiert und dafür implizites rassistisches Wissen (re-)aktualisiert. Im Folgenden werden wir mithilfe des dargelegten rassismustheoretischen Verständnisses zunächst den Modus der Belastung darstellen, um daran anknüpfend den Modus der Entlastung und die darin hergestellte Delegitimierung, Disqualifizierung und (De-)Thematisierung als Strategien im Umgang mit dem „Rassismusvorwurf“ zu beleuchten. Entlang dieser Interpretationen der Szene werden dann übergreifende, rassismusrelevante Muster herausgearbeitet, sodass nachfolgend verständlich wird, inwieweit damit einerseits die Konstruktion einer skandalisierenden Täter-Opfer-Logik und ihrer Umkehr vollzogen werden kann und andererseits auch und gerade implizites rassistisches Wissen (re-)aktualisiert werden kann. Ergänzend zu der bereits beschriebenen Sequenz ziehen wir weitere Sequenzen heran, die im Interview mit Julian Meyer auf Nachfragen erläuternd zu der Szene des Rassismusvorwurfes ergänzt wurden.

##### **4.1 Zum Modus der Belastung im Sprechen über Rassismus: Der „Rassismusvorwurf“ als vermeintlich strategisches Manöver eines Schülers**

Der zunächst in eine ‚Erfolgsgeschichte‘ eingewobene „Rassismusvorwurf“ zeigt sich in den weiteren Ausführungen von Julian Meyer auch und insbesondere als *Moment der Belastung*. Dieses wird in der weiteren Erzählung als eine doppelte Belastung ausgeführt, der der Ich-Erzähler an seiner Ausbildungsschule durch die Schüler\*innen ausgesetzt sei. Die Belastung umfasst einerseits grundsätzlich



die Konstruktion der Schüler\*innen aus einem „problematischen Umfeld“ [Z. 66] und einer Klasse, in der es „generell [...] so Unruhe“ [Z. 109] gibt und wird durch den „Rassismusvorwurf“ eines Schülers noch gesteigert. Auf die Nachfrage im Interview, ob der Interviewte sich erinnern könne, wie es zu der Bezeichnung als „Rassist“ durch einen Schüler kam, lacht Julian Meyer und leitet die besagte Situation wie folgt ein:

„Ähm (...) ((lacht)) Ja, das ist unglücklich. Wir haben, also wir haben vier, vier Granaten bei uns in der Klasse. Einmal ähm, [...] diese eine Schülerin. [...] dann dieser eine, der den Rassismusvorwurf gemacht hat. Dann noch n anderer. Und (...) Gott, jetzt n Vierter [...] Und drei davon sind halt Migranten. Und das ist natürlich immer ein bisschen problematisch“ [Z. 102–108].

Zwar lacht Julian Meyer, verweist aber mit einer Kriegsmetapher – die „Granaten“ – auf ein (soziales) Sprengstoffpotential dieser so spezifizierten Schüler\*innen für die Klasse und seine Klassenführung. Obwohl er „generell in der Klasse so ne Unruhe“ [Z. 109] hatte, kam es vor der besagten Situation dann auch zu einer ‚Sprengung‘ des Unterrichts und er verhängte gegenüber diesen Schüler\*innen „Sanktionen“, für die sie „draußen“ – außerhalb des Klassenraums – sitzen und „ne rote Karte“ abschreiben mussten [Z. 119–120]. Wie Julian Meyer berichtet, gebe es „noch ne Mädchengruppe, die vorrangig auch ähm, aus Migranten besteht“ [Z. 109–110]. Diese Gruppe sei ebenfalls draußen gewesen, was er aber als Zufall beschreibt. Dieser Umstand hätte schließlich dazu geführt, dass der Schüler eine Feststellung vornimmt:

„hat gemerkt so, der kam auch an den Tisch und meinte ‚Ja, wir sind hier alle, wir sind alle Türken.‘ so, meinte er. Und dann hat Hüseyin\* ihn angeguckt, hat darauf auch reagiert, ich weiß nicht mehr, was er gesagt hat. Und aus dieser Situation heraus, also, sich, er da, also nicht zu reflektieren, w/, welches Verhalten haben wir an den Tag gelegt, dass wir in dieser Situation sind, sondern ‚Okay, wir hier sind alle Türken.‘ Oder, sind ja nicht mal alle Türken, aber sie sind ja nicht mal alle Türken, aber sie sind zumindestens alle Migranten und deswegen sitzen wir jetzt hier“ [Z. 111–117].

Zunächst kann angemerkt werden, dass in dieser Erzählung die Bezeichnung „Rassist“ [Z. 79] gar nicht explizit vom Schüler geäußert wird. Vielmehr beschreibt Julian Meyer eine Feststellung des Schülers, die das Begründungsmotiv seiner Sanktion in Frage stellt und von ihm offenbar als „Rassismusvorwurf“ übersetzt oder verstanden wird. Julian Meyer beschreibt damit letztlich eine Wahrnehmungs- und Deutungskonkurrenz (in) der Situation. Während er die Schüler\*innen als problematisch beschreibt und sie aufgrund ihres störenden Verhaltens in der Klasse sanktioniert und aus dem Klassenraum verweist, vermutet der Schüler, dass dieser Verweis nicht allein mit dem vermeintlich stören-

den Verhalten zu tun habe, sondern damit, dass er und seine Mitschüler\*innen „Türken“ [Z. 112] seien, sodass er die Legitimität des Verweises aus der Klasse hinterfragt.

Julian Meyer ordnet in der Bezugnahme auf eine „pädagogische Ebene“ [Z. 92] die Aussage des Schülers im schulischen Setting als einen ungerechtfertigten „Rassismusvorwurf“ ein. Aus seiner Perspektive wird seine Belastung als angehender Lehrer mit einer unruhigen Klasse und zusätzlichen „Granaten“ folglich durch die als „Rassismusvorwurf“ beschriebene Aussage des Schülers noch gesteigert. Dabei konstruiert er den betreffenden, auch als „Granate“ bezeichneten Schüler nicht nur als „Migrant“, sondern auch als einen Schüler, der es sich leicht mache und in einem vorreflexiven Zustand zurückfalle, der es ihm unmöglich mache, sein eigenes Verhalten im Unterricht kritisch zu reflektieren. Die zunächst als Feststellung beschriebene Aussage des Schülers wird damit gewendet und als eine Art strategisches Manöver zu einer intentionalen Strategie stilisiert, mit der Julian Meyer im „Rassismusvorwurf“ bewusst verletzt und angegriffen sowie vom Schüler-Fehlverhalten abgelenkt werden soll. Dies bestätigt sich für ihn gerade auch durch die nachfolgende Entschuldigung des Schülers, sodass dieser vermeintlich intentionale Angriff zugunsten von Julian Meyer für diesen entlastend abgeschlossen werden kann:

„Ähm, aber, also wir hatten auch nochmal dann danach ne Eins-zu-Eins, n Eins-zu-Eins-Gespräch. Und (..) wo er sich dann auch entschuldigt hat. Der Schüler kam dann auch alleine auf mich zu. Also (..), es, es wurde wohl von, also Hüseyin hat mit ihm gesprochen. Dann kam er nochmal und hat sich dann auch entschuldigt. Und das war ihm, glaub ich, sehr unangenehm“ [Z. 95–99].

#### **4.2 Zum Modus der Entlastung im Sprechen über Rassismus: Delegitimierung, Disqualifizierung und (De-)Thematisierung als Strategien im Umgang mit dem „Rassismusvorwurf“**

Im vorangegangenen Abschnitt wurde verdeutlicht, dass und warum in der Interviewsequenz eine Nahelegung durch einen Schüler, die Lehrkraft handele rassistisch, nicht nur zum Erzählanlass wird, sondern dass dabei auch der Vorwurf, ein „Rassist“ zu sein, als Belastung von Julian Meyer dargestellt wird. Im Folgenden soll es nun darum gehen, den Umgang mit dieser Thematisierung einer belastenden Benennung als „Rassist“ genauer auszudeuten und zu verdeutlichen, dass und wie dieser Umstand in der Erzählung letztlich in eine Entlastung des Ich-Erzählers vom „Rassismusvorwurf“ mündet.

Wie die Interpretationen zur Belastung zeigen konnten, wird der „Rassismusvorwurf“ gegenüber dem Ich-Erzähler als durchaus verletzender Angriff charakterisiert. Aber noch bevor dieses Moment einer Belastung überhaupt offen thematisiert wird, vermengt sich das Anführen dieses „Rassismusvorwurfes“ bereits

mit seiner inhaltlichen Nivellierung: „ich wurde mal von einem Schüler ähm als Rassist bezeichnet, das war ((lacht)) aber wirklich auf ner Ebene, also hätte auch Arschloch sagen können“ [Z. 79–80]. In diesem Zitat und der zugehörigen Szene zeigt sich aus unserer Sicht das Zusammenspiel einer Delegitimierung, Disqualifizierung und schließlich (De-)Thematisierung von Rassismus im Sinne eines als ungerechtfertigt bezeichneten Rassismusbefehls, deren Dynamik es nun zunächst entlang von vier Teilaspekten zur Entlastung vom „Rassismusbefehl“ analytisch nachzugehen gilt: Einer Gleichsetzung von „Rassist“ und „Arschloch“, dem Selbstverständnis ‚Gegen Nazis zu sein‘, der geäußerten Regressionsannahme und schließlich der Legitimierung der eigenen Einschätzung durch einen „[m]igrationsanderen“ (Mecheril 2004, S. 24) Kollegen.

### **Gleichsetzung von „Rassist“ und „Arschloch“**

In der Gleichsetzung des Vorwurfes „Rassist“ mit dem Schimpfwort „Arschloch“ wird eine Analogie eröffnet, in der es nur noch um den Umstand geht, ein heftiges, im Schulkontext gegenüber einer Lehrkraft absolut unangemessenes Schimpfwort genutzt zu haben. In der Analogisierung sehen wir folgende, zentrale Problematik: Wenn die Beschimpfung als „Rassist“ ebenso gut durch „Arschloch“ hätte ersetzt werden können, wird damit die Situation, der Kontext und/oder der Inhalt – letztlich der Anlass für diese Bezeichnung –, als irrelevant bzw. austauschbar erklärt. Mit der Gleichsetzung der beiden Beschimpfungen wird die ursprüngliche Äußerung nicht zunächst in ihrer eigenen Sinnhaftigkeit verstanden, sondern umgehend in den Status einer ungerechtfertigten und im Schulkontext unerhörten und problematischen Beleidigung von einem Schüler gegenüber einer Lehrkraft gerückt: Die Äußerung wird dann nur noch als die eines vorlauten, ungezogenen Schülers verstehbar und nicht länger als eine Situationsbeschreibung und -deutung, in der ein Wissen und eine Kritik an unrechtmäßigen Behandlungen von Schüler\*innen und damit Hinweise auf rassismusrelevantes Wissen zum Gegenstand wird.

### **‚Gegen Nazis sein‘ als anti-rassistisches, positives Selbstbild**

Die im Vorangegangenen skizzierte, entlastende Perspektive auf die Situation eines – nun schon als ungerechtfertigt plausibilisierten – „Rassismusbefehls“ wird durch den Ich-Erzähler noch weiter argumentativ unterstützt, indem im Interview auf ein Selbstverständnis aufmerksam gemacht wird, das die Bezeichnung als „Rassist“ als unbegründet, ungerechtfertigt oder gar illegitim erscheinen lassen muss. Eine politische Selbstverortung des Erzählers als „ich komme so aus der linken Szene auch“ [Z. 89] in Kombination mit dem Hinweis, sich in diesem Zusammenhang „ganz lange für, für, also, gegen Nazis engagiert“ [Z. 90] zu haben, macht nicht nur deutlich, warum der „Rassismusbefehl“ auf der Ebene des Selbstverständnisses einer so positionierten Person eine massive Irritation auslöst. Diese argumentative Praxis einer Selbstverortung als ‚Eigentlich-auf-der-

richtigen-Seite-stehender Nazi-Verächter‘ und ‚Nazi-Gegner‘ suggeriert gewissermaßen die Absurdität des Rassismusvorwurfes selbst und kann als erfolgreiche Abwehrstrategie gelesen werden. So impliziert diese Selbstverortung, dass Rassismus doch eher ein Phänomen des nationalkonservativen, rechten Randes sei, dass also ein „Rassist“ nur sein kann, wer explizit ‚rassistische Überzeugungen‘ zum Ausdruck bringe.

In der damit implizierten Gegenüberstellung von „Nazis“ als offensichtlichen, intentionalen und ‚eigentlichen Rassisten‘ entlastet sich der Ich-Erzähler also nicht nur als eine in Abgrenzung dazu offensichtlich (links-) politisch und kritisch denkende Person, die sich aktiv gegen „Nazis“ eingesetzt hat. Vielmehr entwirft er sich geradezu als ‚unmöglichen Rassisten‘, weil er damit Überzeugungen zuwider handeln würde, die ihn schon „lange“ ausmachen und begleiten. Mit dieser argumentativen Verschiebung von Rassismus als Phänomen vereinzelter, potentiell sozial benachteiligter Milieus des rechten Randes wird Rassismus als gesamtgesellschaftliches Phänomen aber gerade dethematisiert und deterritorialisert und dadurch die Thematisierung der eigenen Verstrickung, die trotz anti-rassistischem Selbstbild existiert, verhindert.

### **Regressionszuschreibung**

Weiter abgestützt werden diese Strategien zur Entlastung vom „Rassismusvorwurf“ durch eine Infantilisierung der Sprecher\*innenposition jener Person, die die Bezeichnung von Julian Meyer als „Rassist“ artikuliert oder zumindest nahegelegt hat. Wenn der Ich-Erzähler bereits in seiner ersten Erwähnung der Bezeichnung diese erstens in einen Vorwurf übersetzt und diese zweitens als eine Regressionsbewegung bezeichnet („also das war [...] dieses Zurückfallen, um sich das leicht zu machen“ [Z. 81]), dann impliziert diese Deutung bereits, dass diese Äußerung eigentlich unerheblich und nicht ernst zu nehmen sei, folglich disqualifiziert und für illegitim erklärt werden kann. In der Konsequenz impliziert dies, dass es sich hier nicht um ein potentiell rassistisches Verhalten handeln könne, sondern lediglich um den strategischen Versuch des Schülers, den Rassismus-Vorwurf gegen die Lehrkraft zu instrumentalisieren, um „es sich leicht zu machen“ [Z. 81] und das eigene Fehlverhalten nicht anerkennen zu müssen.

### **Legitimierung der eigenen Einschätzung durch einen „migrationsanderen“ Kollegen**

Zur weiteren Entlastung vom Rassismusvorwurf wird vom Ich-Erzähler ein anderer Lehrer-Kollege angeführt, der die Interpretation eines ungerechtfertigten Rassismusvorwurfes ebenfalls untermauert und bestätigt. Dies dokumentiert sich zum einen darin, dass der erwähnte Kollege den betroffenen Schüler zu einer Entschuldigung gegenüber dem Ich-Erzähler Julian Meyer anregt: „Der Schüler kam dann auch alleine auf mich zu. Also (..), es, es wurde wohl von, also Hüseyin hat mit ihm gesprochen. Dann kam er nochmal und hat sich dann auch entschul-

digt“ [Z. 97–99]. Zum anderen vollzieht sich die Legitimierung der eigenen Einschätzung darüber, dass der hinzugezogene Kollege die vom Schüler angeführte Begründung für den Rassismusvorwurf, d. h. die Beobachtung, dass alle derzeit sanktionierten Schüler\*innen als „Migrationsandere“ (Mecheril 2004, S. 24) gelesen werden können, mit einem ermahnenden Blick und einer entsprechenden Antwort kommentiert: „der [Schüler] kam auch an den Tisch und meinte ‚Ja, wir sind hier alle, wir sind alle Türken.‘ so, meinte er. Und dann hat Hüseyin ihn angeguckt, hat darauf auch reagiert, ich weiß nicht mehr, was er gesagt hat“ [Z. 111–113]. In beiden Textstellen fungiert der angeführte Lehrer-Kollege als eine Art ‚Zeuge‘ für die ‚richtige‘ Interpretation des Ich-Erzählers hinsichtlich der Unangemessenheit des „Rassismusvorwurfes“. „Hüseyin“ wird damit nicht nur in die Position eines unabhängigen, neutralen Richters über die zu beurteilenden Verhältnisse eingerückt, sondern paradoxer Weise gleichzeitig auch als ‚Experte‘ in Bezug auf als „migrationsanders“ lesbare Schüler\*innen und die Interpretation und Sanktionierung ihres Verhaltens herangezogen und als entsprechend kompetent agierend entworfen.

### **4.3 Die Belastungsumkehr und die (Re-)Aktualisierung rassismusrelevanten Wissens**

Im Blick auf die gesamte Szene und in der Zusammenschau der bisher analysierten Einzelaspekte sollen nun noch einmal stärker abstrahierend die für unsere Analyse des *beredten Schweigens über Rassismus* zentralen Aspekte gebündelt werden: Dies ist zum einen die Konstruktion einer umgekehrten Täter-Opfer-Logik und zum anderen die Problematik eines sich implizit (re-)aktualisierenden, rassismusrelevanten Wissens.

#### **Die Konstruktion einer skandalisierenden Täter-Opfer-Logik und ihre Umkehr**

Alle herausgearbeiteten Aspekte der Entlastung im Rassismus stützen die Interpretation des Erzählers vom ungerechtfertigten Rassismusvorwurf und entlasten ihn entsprechend. Der mit dem Rassismusvorwurf belastete, potentielle ‚Täter‘ kann unter Anwendung dieser Strategien entsprechend die eigene Belastung des Rassismusvorwurfs an das potentielle ‚Opfer‘ von Rassismus weiterreichen bzw. zurückgeben. Dies gelingt über eine Skandalisierungsumkehr, die von Astrid Messerschmidt (2010, S. 42 ff.) als ein zentrales Distanzierungsmuster im Sprechen über Rassismus ausgewiesen wird: Skandalisiert werden nicht mehr rassistische Sachverhalte und Praktiken selbst. Vielmehr wird stattdessen das Aufrufen des Rassismusvorwurfes oder auch das Benennen rassistischer Praktiken sowie das Artikulieren rassistischer Diskriminierungserfahrungen problematisiert, skandalisiert und als unzulässig abgewehrt. „Abgesichert wird diese Abwehr dadurch, dass denjenigen, die auf alltägliche Erscheinungsformen von Rassismus

hinweisen, eine verzerrte Wahrnehmung unterstellt wird, wodurch die Sache selbst als unglaubwürdig repräsentiert wird“ (ebd., S. 42).

Diese Tendenz, Hinweise auf alltäglichen Rassismus zu bagatellisieren, indem die Hinweisenden selbst problematisiert werden, arbeitet auch Paul Mecheril (2015, S. 153 f.) heraus: So werden thematisierte Rassimuserfahrungen gern (1) einem „Repräsentationstest“ unterzogen, bei dem regelmäßig die ‚Normalität‘ der Situation (und die damit implizierte Abwesenheit von Rassismus in ihr) herausgestellt wird. Dabei wird (2) den Hinweisgeber\*innen vielfach eine Überempfindlichkeit attestiert, die eine Verschiebung vom Sachverhalt hin zur Person der Hinweisgeber\*in beinhaltet und schließlich (3) wird deren Glaubwürdigkeit weiter darüber in Zweifel gezogen, dass ihre Wahrnehmungen als überzogen oder unangemessen zurückgewiesen werden. Im Ergebnis ermöglichen es solche (Abwehr-)Strategien von Pädagog\*innen, sich nicht weiter mit Rassismus(vorwürfen) auseinander setzen zu müssen. Über die Infragestellung und Bagatellisierung von artikulierten Rassismushinweisen wird folglich eine Umkehr der Rechtfertigungslogik initiiert, was sich an der interpretierten Szene u. a. darin zeigt, dass eine Entschuldigung des Schülers erwartet und als angemessenes Schuldeingeständnis interpretiert wird.

### **(Re-)Aktualisierung rassismusrelevanter Wissensbestände**

Die Interpretation des Sachverhaltes als „Rassismuvorwurf“ lässt sich zudem nur plausibilisieren, wenn ein Rassismusverständnis in Anschlag gebracht wird, das Rassismus als absichtsvolle Abwertung und Schlechterbehandlung von Menschen versteht. Wenn stattdessen – wie von uns dargelegt – eine rassismustheoretisch fundierte Analyseperspektive angelegt wird, dann finden sich in der Szene durchaus auch (Re-)Aktualisierungen rassismusrelevanten Wissens, die abschließend kursorisch skizziert werden sollen.

Sowohl in der Regressionszuschreibung als auch in der Legitimierung durch den Kollegen zeigen sich Spuren rassistischen Wissens, das von einer Spezifität einer migrantisierten Klientel ausgeht: So wird der problematisierte Schüler nicht nur als unbestimmt ‚unreif‘ oder gar ‚kindisch‘ im Hinblick auf seine Äußerung zur Unterscheidungen migrantischer und nicht-migrantischer Schüler\*innen dargestellt, die der Lehrer als „Rassismuvorwurf“ bezeichnet. Er wird zudem als besonders gut ansprechbar von ‚seinesgleichen‘ (Lehrperson: Hüseyin) und auch als besonders gut lesbar von ‚seinesgleichen‘ eingeordnet. Dadurch werden Migrationsandere als kollektive und homogene Gruppe entworfen. Wie in Kapitel 4.1 ausgeführt wurde, werden diese spezifizierten Schüler\*innen zudem an anderer Stelle der Szene nicht nur als „Granaten“ [Z. 102], also letztlich als buchstäblicher Sprengstoff für die Klasse oder Klassenführung insgesamt charakterisiert, sondern problematisiert werden sie auch insbesondere dort, wo sie „geballt“ [Z. 102] auftreten – wofür vier Schüler\*innen der Sorte „Granate“ offenbar schon ausreichend sind (vgl. Scherschel 2006; Shoomann 2014).

Rassifizierte Vorstellungen über Migrationsandere greifen somit sowohl in der Beschreibung und Deutung der Szene auf der Ebene des Geschehens wie ihrer Rekonstruktion im Zuge der Erzählung und sind dabei nicht nur in die (Re-)Aktualisierung rassismusrelevanter Wissensbestände verstrickt, sondern mit daran beteiligt. Indem auf normalisierte und sozial geteilte Deutungs- und Handlungsschemata von und Wissen über Schüler\*innen zurückgegriffen wird, wird deren Handeln erstens mit einer Andersheit – dem Migrantisch-Sein – codiert und zweitens mit einer Zuschreibung damit assoziierter, negativer Eigenschaften verknüpft und hierarchisiert und mit besonderem pädagogischen Aufwand verknüpft. Wie der Umgang des Lehrers Julian Meyer mit der als Rassismuskritik interpretierten Äußerung eines Schülers exemplarisch verdeutlicht hat, ist die Frage, welche Bezeichnungen und Deutungen der Szene als plausible und legitime Beschreibungen herangezogen werden, eng an gesellschaftliche Macht-Wissen-Komplexe gebunden. Hinweise, die eine Sensibilisierung eigener rassismusrelevanter Deutungen und Bezeichnungen von Lehrer\*innen eröffnen könnten, werden hier nicht als Wissen über Rassismus und Aufforderungen zu einer solchen (Selbst-)Reflexion genutzt, sondern als strategisches Manöver der Verlagerung des (vermeintlich) eigentlichen Problems abgewehrt. Die eingangs skizzierten Fragen „*Wer darf legitimer Weise wo sprechen? Was darf/kann wie gesagt werden*“ und „*Wer spricht über wen?*“ (Mecheril 1999, S. 62, Herv. i. O.) verweisen auf die ungleich verteilten Möglichkeiten, die eigene Wahrnehmung der Situation wahr machen und zur Geltung bringen zu können. Sie geben damit Aufschluss über die Dimension von Rassismus als symbolisch vermitteltem Macht- und Gewaltverhältnis im Kontext Schule.

## 5 Das *beredte Schweigen* als Reflexionsdimension in der Lehrer\*innenbildung

Mit der Analyse der Belastung und Entlastung im Rassismus am Beispiel der Szene „Rassismuskritik“ möchten wir nun abschließend das *beredte Schweigen über Rassismus* als eine notwendige Reflexionsdimension in der Lehrer\*innenbildung skizzieren. Konkret erscheint es in unseren Augen zentral, den Rassismuskritik als wichtigen Rassismushinweis zu deuten und ihn deshalb auch und gerade als Reflexionshinweis für Lehrkräfte zu begreifen, der weniger auf Intentionen als auf Effekte von Handlungen und Bezeichnungen hinzuweisen sucht. Wir sprechen von einem Rassismushinweis, weil der Schüler in seiner Feststellung gegenüber der Lehrkraft auf Rassismus als ein gesellschaftlich relevantes Verhältnis und eine soziale Praxis aufmerksam macht, die für ihn als rassistisch deprivilegierbare Person lebensweltlich, d. h. auch in der Schule bedeutsam ist. In der Lesart von Julian Meyer – und dies scheint der symptomatische Moment zu sein – wird dieser Hinweis als Schmähung seiner Person gedeutet und mit

einem ungerechtfertigten, beleidigenden Vorwurf verknüpft. Wie auch Iman Attia (2014, S. 8) hervorhebt, sind Aussagen wie ‚Was Du sagst, ist rassistisch!‘ oder ‚Du bist Rassist!‘ [...] schwerwiegende Anschuldigungen“, denen sich niemand ausgesetzt sehen will – gerade in dem Wissen um das historische Erbe (vgl. Messerschmidt 2010, S. 52; Scharathow 2015, S. 162 f.) oder, wie im Fall des Ich-Erzählers, angesichts der Gleichsetzung von Rassisten mit „Nazis“ – und dies insbesondere in der Funktion als Lehrkraft innerhalb einer Institution, die an Gerechtigkeits- und Gleichheitsmaximen orientiert ist. Es gibt demnach subjektiv wie objektiv gute Gründe, sich einer solchen, schwerwiegenden Anschuldigung zu entziehen oder sich möglichst weitgehend von ihr zu distanzieren oder den so Sprechenden zum Schweigen bringen zu wollen.

Wie wir in unseren Analysen herausgestellt haben, wird aber im *beredten Schweigen* als Umgang mit dem „Rassismuvorwurf“ eine gleichfalls problematische Umkehr des Rassismus vollzogen, die in eine Skandalisierung des Rassismushinweises selbst mündet. Dabei wird durchaus rassistisches oder rassismusrelevantes Wissen aktiviert und damit auch weiter (re-)produziert. Auffällig erscheint zudem, dass ein migrantisierter Lehrer als Referenz für die ‚richtige‘ Interpretation des Erzählers fungiert, sodass die „authentische Stimme“ (Spivak 2008) als Sprecher\*in der ‚Gruppe‘ ebenfalls die Umkehrung des Rassismus stützt. Im Ergebnis produziert das Wechselspiel aus Belastung und Entlastung ein *beredtes Schweigen*, das das Potential eines Rassismushinweises für den Kontext Schule und seine rassismussensible Professionalisierung verdeckt und in der Dethematisierung zugleich eine Deligitimierung und Disqualifizierung von Rassismuserfahrenen und ihren Artikulationsmöglichkeiten befördert. Der Umgang mit dem Rassismushinweis in der Figur des *beredten Schweigens* verweist damit auch direkt auf die Verunmöglichung einer Thematisierung von Rassismuserfahrenen im schulischen Kontext, die ohnehin nur schwer artikulierbar sind. Angesichts von schulischen Verhältnissen, in denen das Beziehungsgefüge zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen durch multiple hierarchische Abhängigkeits- und Angewiesenheitsverhältnisse charakterisiert ist und folglich die Deutungshoheit für die Situation aber auch die Möglichkeiten der Artikulation eigener Deutungen und Sichtweisen nicht symmetrisch verteilt sind, gilt es gerade für Lehrkräfte, nicht affektiv und unreflektiert mit einer Abwehr(strategie) auf Rassismushinweise zu reagieren. Vielmehr können sie als Gesprächshinweis und Auseinandersetzungsbedarf verstanden werden, um gemeinsam über unterschiedliche Wahrnehmungen und Deutungen ins Gespräch zu kommen, die Rassismusrelevanz einer Situation zu erkennen und mit Schüler\*innen und Lehrer\*innen zu analysieren.

Um dies gewährleisten zu können wäre es aus unserer Sicht sinnvoll, Strategien möglicher Be- und Entlastung im Rassismus unter Berücksichtigung solcher Rassismushinweise selbst dezidiert zum Gegenstand der Reflexion in der Lehrer\*innen-Bildung zu machen, für die es dann mindestens auf dreierlei ankäme:



a.) Die Erarbeitung eines theoretischen Verständnisses von Rassismus in der Lehrer\*innenbildung, das es ermöglicht, sowohl zu verstehen und zu reflektieren, was dieser Hinweis auslöst, als auch dafür zu sensibilisieren, worauf er an gesellschaftlicher Ungleichstellung und -behandlung hinzuweisen versucht. Wie ein solches, umfassendes rassismustheoretisches Verständnis nahelegt, gehört dazu insbesondere auch das theoretische und praktische Wissen, dass Rassismus – in seiner historischen Sedimentiertheit und gegenwärtigen Wirksamkeit – nicht ohne weiteres und erst recht nicht individuell überwindbar ist und von einer Verstrickung aller gesellschaftlichen Akteur\*innen in Rassismus ausgegangen werden muss. b.) Vor diesem Hintergrund erscheint es weitergehend sinnvoll, den Einsatz von empirischem Material oder von kasuistischer Fallarbeit in der Lehrer\*innenbildung zu forcieren. Hierfür können Szenen wie die unserer Analyse zugrundeliegende zum Anlass einer Reflexion genommen werden (vgl. Doğmuş/Geier 2020). Solche Reflexionen können Aktivierungen einer skandalisierenden Täter-Opfer-Logik sowie Abwehrstrategien und -reflexe im Zusammenhang mit Rassismushinweisen zum Ausgangspunkt von Analysen nehmen und ermöglichen, solche Distanzierungsmuster zu erkennen, zu verstehen und individuell abzubauen, um damit auch das Spektrum an Deutungs- und Handlungsoptionen der Lehrkräfte etwa im Spannungsfeld der Eindeutigkeit und Uneindeutigkeit zukünftig zu erweitern und ebenso rassifizierte Schüler\*innen und Lehrer\*innen zu stärken, implizites wie explizites Wissen über Rassismus artikulieren und auf die angemessene Deutung einer Situation vertrauen zu können. c.) Auf der Basis der vorgenannten Aspekte wäre es nicht zuletzt gerade für ein Sprechen über Rassismus aus einer weißen, privilegierten Position heraus wichtig, genug Verletzungsreflexivität zu kultivieren, um einerseits generalisierende Personenverurteilungen und Diskussionen um vermeintliche Intentionen zu überwinden und zu vermeiden. Andererseits gilt es diese Verletzungsreflexivität zu nutzen, um das Verletzungspotential von an Rassismus anknüpfenden Sprechweisen oder Wissensbeständen in konkreten Situationen zu erkennen, dafür Verantwortung zu übernehmen und – sofern möglich – diese auch im eigenen Sprechen und Handeln zu reduzieren.

## Literatur

- Attia, Iman (2014): Rassismus (nicht) beim Namen nennen. In: APuZ 13-14/2014, S. 8–14.
- Barthes, Roland (1957): *Mythen des Alltags*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bohnsack, Ralf (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung*. Einführung in qualitative Methoden. 8. Auflage. Opladen & Farnington Hill: Barbara Budrich.
- Bojadžijev, Manuela (2012): *Die windige Internationale: Rassismus und Kämpfe der Migration*. 2. Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Butler, Judith (2006): *Haß spricht – Zur Politik des Performativen*. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Deutsche UNESCO-Kommission (1978): Erklärung über „Rassen“ und rassistische Vorurteile. [www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1978\\_Erklärung\\_über\\_Rassen\\_und\\_rassistische\\_Vorurteile.pdf](http://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1978_Erklärung_über_Rassen_und_rassistische_Vorurteile.pdf) (Abfrage: 25.01.2021).

- Doğmuş, Aysun (2022, i. E.): Professionalisierung in Migrationsverhältnisse(n) – Eine rassismuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer\*innen. Wiesbaden: Springer VS.
- Doğmuş, Aysun/Geier, Thomas (2020): Rassismus als Fall? – Zum Verhältnis rassismuskritischer Kasuistik und reflexiver Inklusion in der Lehrer\*innenbildung. In: Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Moldenhauer, Anna/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen, Bad Heilbrunn: Klinkhard, S. 120–133.
- Eggers, Maureen Maisha (2005): Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der kritischen Weißseinsforschung in Deutschland. In: Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Münster: Unrast, S. 56–72.
- Flick, Uwe (2004): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. 2. Auflage. Reinbeck: Rowohlt.
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht: Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- Goldberg, David Theo (2001): Racial Knowledge. In: Back, Les/Solomons, John (Hrsg.): Theories of Race and Racism. A Reader. London: Routledge, S. 154–180.
- Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Rätzkel, Nora (Hrsg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument Verlag, S. 7–16.
- Hall, Stuart (2012): Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: Mehem, Ulrich/Gutsche, Joachim/Bohle, Dorothee (Hrsg.): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument, S. 137–179.
- Kourabas, Veronika (2019): Grundlegende Darstellung zu Rassismuskritik. Was ist Rassismus und was heißt Rassismuskritik? In: Denkanstöße für eine rassismuskritische Perspektive auf kommunale Integrationsarbeit in den Kommunalen Integrationszentren – Ein Querschnittsthema, S. 5–18. [www.stadt-muenster.de/fileadmin/user\\_upload/stadt-muenster/v\\_zuwanderung/pdf/Denkanstoesse\\_fuer\\_eine\\_rassismuskritische\\_Perspektive\\_finale\\_Fassung.pdf](http://www.stadt-muenster.de/fileadmin/user_upload/stadt-muenster/v_zuwanderung/pdf/Denkanstoesse_fuer_eine_rassismuskritische_Perspektive_finale_Fassung.pdf) (Abfrage: 25.01.2021).
- Mecheril, Paul (1999): Wer spricht über wen? Gedanken zu einem (re-)konstruktiven Umgang mit dem Anderen des Anderen in den Sozialwissenschaften. In: Bukow, Wolf-Dietrich/Ottersbach, Markus (Hrsg.): Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich, S. 231–266.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (2015). Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 150–160.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. Weinheim und Basel: Beltz, S. 150–161.
- Messerschmidt, Astrid (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 41–57.
- Nduka-Agwu, Adibeli/Hornscheidt, Antje Lann (2010): Der Zusammenhang zwischen Rassismus und Sprache. In: Nduka-Agwu, Adibeli/Hornscheidt, Antje Lann (Hrsg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Frankfurt a. M.: Bandes & Apsel, S. 11–49.
- Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau, S. 25–38.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Scharathow, Wiebke (2015): Ich sehe was, was du nicht siehst... Rassismuserfahrungen in der Schule. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 161–178.
- Scherschel, Karin (2006): Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfigur. Bielefeld: transcript.
- Shooman, Yasemin (2014): „...weil ihre Kultur so ist“ Narrative des antimuslimischen Rassismus. Bielefeld: transcript.

- Spivak, Gayatri C. (2008): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien-Berlin: Turia+Kant.
- Terkessidis, Mark (1998): Psychologie des Rassismus. Wiesbaden: VS Verlag.
- Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: transcript.
- Wacquant, Loïc (2001): Für eine Analytik rassistischer Herrschaft. In: Weiß, Anja/Koppetsch, Cornelia/Scharenberg, Albert/Schmidtke, Oliver (Hrsg.): Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 61–77.
- Weiß, Anja (2013): Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

# Sprache als Differenzmerkmal: Theoretische Zugänge für die Lehrer\*innenbildung

Rainer Hawlik & Inci Dirim

## 1 Einführung

In den letzten Jahren gelang im Zuge der vermehrten pädagogischen Beschäftigung mit Differenz und Dominanz immer stärker in den Blick, dass auch Sprache ein Differenzmerkmal darstellt, das auf vielfältige Art und Weise in Prozesse des gesellschaftlichen Einbezugs und der Ausgrenzung hineinwirkt. Relevant wird diese Tatsache für die Professionalisierung von Lehrkräften deshalb, weil Kinder und Jugendliche im Zusammenhang mit Sprache subjektivierende Erfahrungen machen, die auch in Unterrichtskontexten geschehen. Mit einem macht- und differenztheoretisch sowie linguizismuskritisch informierten Blick wird sichtbar, dass Sprache zwar generell eher als Kommunikationsmittel betrachtet wird, aber daneben und damit verweben auf vielfältige Art und Weise gesellschaftliche Hierarchien reproduzierend ins Spiel kommt: Schüler\*innen werden in Deutschland und Österreich sprachlich ‚an den fixierten Evaluationsnormen‘ einer dominanten Gruppe gemessen, die über ‚die Definitionsmacht‘ verfügt, sicherzustellen, was eine ‚legitime‘ sprachliche Kompetenz des Deutschen als Sprache ausmacht (vgl. Seukwa 2006, S. 42). Angehende und praktizierende Lehrkräfte sind in diese Prozesse der Herstellung von Differenz über Sprache eingebunden, beispielsweise dann, wenn Kinder auf Grund diagnostizierter Deutschlernbedarfe nicht in die Regelklassen aufgenommen, sondern stattdessen Deutschförderklassen, wie derzeit in Österreich der Fall, besuchen. Entweder sind Lehrkräfte in die Entscheidung der Überweisung von Schüler\*innen in Deutschförderklassen eingebunden oder sie unterrichten selbst in diesen Klassen, die neben der Unterstützung der Aneignung der Unterrichtssprache auch ein segregatives Moment beinhalten. Dass mit (nicht ausreichend gegebener) Deutschkompetenz argumentierte Segregation zu negativen Langzeiteffekten für Schüler\*innen führen kann, dürfte spätestens seit der Veröffentlichung der stark rezipierten Studie „Institutionelle Diskriminierung“ von Gomolla und Radtke (2009) bekannt sein. Dennoch wird auf segregative Organisationsformen von Deutschvermittlung zurückgegriffen und zwar nicht nur in Österreich. Karakayalı u. a. kritisieren die Berliner „Willkommensklassen“ als Fortsetzung separierender Beschulungen von neu eingewanderten Schüler\*innen (Karakayalı et al. 2017), die übrigens auch Vorbild für die österreichischen Deutschförderklassen waren (vgl. Bona-

vida 2018). Auch andere schulische Maßnahmen, pädagogische Vorgehensweisen und Didaktiken sind in ein System eingebunden, das vom „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) verleitet ist sowie weiterer hegemonialer Traditionen. Mit Karabulut (2021) ist der Schulunterricht in Deutschland – und dies gilt möglicherweise auch für Österreich – Teil der postkolonialen und postnationalsozialistischen Gesellschaft, wodurch es möglich ist, auch ungewollt in rassistischen – und damit linguizistischen – Denkschemata zu handeln. Karabulut zeigt in ihrer empirischen Dissertation, dass an Schulen in Deutschland Rassismus existiert, obwohl beteiligte Lehrkräfte sich als nicht rassistisch positionieren. Die dennoch geäußerten rassistischen Vorstellungen werden von Karabulut konsequent nicht als Fehlverhalten der Lehrkräfte analysiert, sondern als Phänomene eines diskursiv (re-)produzierten gesellschaftlichen Rahmens (ebd.). Im Anschluss daran gehen wir davon aus, dass eine rassismuskritisch informierte Selbstreflexion von Lehrkräften eine wichtige Grundlage darstellt, um sich mit der Frage zu beschäftigen „Wie [...] es möglich [ist], dass man nicht derartig, [...] zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird?“ (Foucault 1978/1990, S. 7). Es gilt nicht nur Rassismus nicht zu reproduzieren, sondern vielleicht sogar einen Schritt weiterzugehen und Spielräume der Reduzierung des Rassismus auszuloten. Rassismuskritisches Denken und Handeln kann „dekonstruktive Verschiebung[en]“ (Mecheril 2010, S. 189) ermöglichen, „in denen hegemoniale Zugehörigkeitsgrenzen sprachlicher und kultureller Art überschritten werden“ (Mecheril 2010, S. 189 f).

Der Rassismus tritt in vielen Spielarten und in intersektionaler Verankerung auf. In den letzten Jahren ist die Aufmerksamkeit für Sprache als Differenzmerkmal gestiegen, mit dem rassistische Unterscheidungen getroffen werden. Der vorliegende Beitrag greift diese Blickrichtung auf und stellt theoretische Studien, Konzepte und Begriffe überblicksartig vor, die hilfreich sein können, um Sprache als Differenzmerkmal zu verstehen und modelliert die Konturen einer auf Sprache bezogenen machtkritischen bzw. linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität als Querschnittsmaßnahme der Lehrer\*innenbildung.

## 2 Sprache und Macht

Der Zusammenhang von Sprache und Macht wurde aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive von Bourdieu einflussreich bearbeitet. Seine Studien stießen die Forschung und Konzeptentwicklung im Bereich der „sprachlichen Bildung“ (u. a. Gogolin/Lange 2011) stark an, auch wenn Lehrkräfte möglicherweise nicht viel davon erfahren haben. Im vorliegenden Abschnitt wird zunächst dargestellt, inwiefern die Konzeptionalisierung der „Durchgängigen Sprachbildung“ (Gogolin/Lange 2010), wie sie in den letzten Jahren vom Modellpro-

gramm FörMig<sup>1</sup> ausgehend bekannt und verbreitet wurde, durch die Arbeiten Bourdieus inspiriert worden ist. Schon die Thematisierung der Bedeutung des expliziten Vermittelns sprachlicher Codes kommt seinem Ruf nach „unter Zuhilfenahme neuer pädagogischer Techniken allen das vermitteln zu können, was nur wenige, nämlich die Kinder der privilegierten Klasse, ihrem familiären Milieu verdanken.“ (Bourdieu 1968/2003, S. 72)

Bourdieu sozialwissenschaftliche Theoriebildung mit Bezug auf Sprache wurde in den letzten Jahren im wissenschaftlichen Diskurs um pädagogische Professionalisierung im Hinblick auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit durch linguizismuskritische Arbeiten ergänzt, da sie weiterführende Erkenntnisse und Leitperspektiven ermöglichen. Auch diese sollen im Folgenden vorgestellt werden. Bourdieu ist zunächst vor allem dafür bekannt, Vorstellungen von ökonomischem Kapital, die auf Karl Marx zurückgehen, auf der Basis empirischer Studien um weitere Kapitalsorten ergänzt zu haben, die im Hinblick auf gesellschaftliche Positionierung und Positionierungschancen entscheidend sind. Insgesamt unterscheidet Bourdieu analytisch ökonomisches Kapital, soziales Kapital, kulturelles Kapital und symbolisches Kapital voneinander, wobei diese Kapitalsorten als miteinander verwoben bzw. teilweise ineinander konvertierbar gedacht werden (Bourdieu 1992). In einem sozialen Raum ist im Hinblick auf Positionierung und sozialen Aufstieg wichtig, über welche Sorten von Kapital jemand in welchem Umfang und auf welche Art und Weise verfügt. Bourdieu zeigt, dass Schüler\*innen, die über Kapitalien verfügen, mit denen sie in der Schule strategisch Anschluss finden können, weiterkommen, während andere mit ‚wenig relevanten‘ Kapitalien zurückbleiben: Wer hat, dem wird gegeben (Matthäus-Prinzip). Als symbolisches Kapital verleiht Schule „Titel“ (Bourdieu 1983/2012, S. 237). Schulabschlüsse sind Zeichen inkorporierten Kapitals – „ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der ‚Person‘, zum Habitus geworden ist“ (Bourdieu 1983/2012, S. 233). Die einen erwerben Abschlüsse und Bildungstitel (als kulturelles Kapital im institutionalisierten Zustand), die ihnen potenziell Zugang zu höheren sozialen Positionen eröffnen, für andere verschließen sich diese Möglichkeiten. Beispielsweise können finanzielle Mittel der Eltern entscheidend sein, ob junge Menschen ein Studium aufnehmen und abschließen können. Das symbolische Kapital wiederum ist vermutlich bedeutsam, um sich an der Universität halten und bewähren zu können, denn es umfasst Wissens- und Habitusformen des sozialen Miteinanders in akademischen Milieus. So wird jemand, der um akademische Umgangsformen weiß, diese schon durch die akademisch gebildete Herkunftsfamilie zum Teil habitualisiert hat, sich eher zutrauen, Kontakte zum

---

1 Das breit angelegte Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig“ wurde von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung finanziert und lief von 2004 bis 2009 in zehn Bundesländern Deutschlands.

Lehrpersonal zu knüpfen als jemand, der diese Umgangsformen sich erst aneignen muss, durch Unsicherheiten zurückgehalten wird und durch unpassende Verhaltensweisen negativ auffällt. In welchem Umfang jemand über die Kapitalsorten verfügt, hängt nach Bourdieu eng mit der sozialen Klasse, aus der diese Person kommt, zusammen. Das obige Beispiel, das etwas vereinfacht den kapitalbestimmten Zugang zu einem Segment des „Bildungsmarkts“ (Bourdieu/Boltanski/de Saint Martin 1981, S. 68) darstellt, ist im Hinblick auf den Zugang zum und den Erfolg in den segregativen Bildungssystemen Deutschlands und Österreichs mehrfach nachgewiesen worden und kann mit den Erkenntnissen von Bourdieu und Passeron ausgedrückt werden: Bildung wird vererbt (Bourdieu/Passeron 1971; Herzog-Punzenberger 2017). Diese Tatsache widerspricht den Vorstellungen der Chancengleichheit durch Bildung in beiden Ländern, wurde dennoch weniger durch grundlegende Reformen des Bildungssystems bekämpft, sondern eher mit verschiedenen Versuchen der Kompensation von bildungspolitisch und auch erziehungswissenschaftlich zumeist als Mangel betrachteten Zugangsvoraussetzungen: „Das traditionelle Bildungssystem verbreitet erfolgreich die Illusion, der gebildete Habitus sei ausschließlich das Ergebnis seiner Lehrtätigkeit und sei damit von allen sozialen Determinanten unabhängig, während es im Extremfall nur einen Klassenhabitus, der außerhalb des Bildungswesens entstanden ist und die Grundlage schulischen Lernens bildet, benutzt und sanktioniert“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 221).

Die Sprache der Schule nimmt eine zentrale Rolle ein. Sprache verfügt für Bourdieu über symbolische Gewalt, über die Machtverhältnisse ausgedrückt werden. Bourdieu nimmt auf Grund von empirischen Beobachtungen in Frankreich das Spannungsverhältnis zwischen der Standardsprache Französisch und Dialekten in den Blick. In Anlehnung an seine Ausführungen über den Stellenwert des Französischen in Frankreich kann über das Deutsche im amtlich deutschsprachigen Europa<sup>2</sup> ausgeführt werden, dass es die Sprache ist, „[...] die in den legitimen, das heißt *offiziellen*, Situationen gesprochen werden muss, beim Militär, auf dem Postamt, für die Steuer, in der Schule [...]“ (Bourdieu 1980/2017, S. 184; Herv. im Orig.). Bourdieu stellt fest, dass der Standardsprache der Status der legitimen Sprache zukommt und damit auch mit dem Beherrschen der Standardsprache ein größerer ‚Profit‘ verbunden ist als mit dem Sprechen eines Dialekts.

---

2 Definition amtlich deutschsprachige Region: „Dieser Begriff wird als Ersatz für den Begriff ‚deutschsprachige Länder‘ verwendet, der zwar verbreitet, aber nicht zutreffend ist. Damit soll auf das Spannungsverhältnis zwischen amtlicher Einsprachigkeit im Deutschen und faktischer Mehrsprachigkeit des Alltags aufmerksam gemacht werden. Da allerdings die adressierten Staaten als Amtssprache nicht nur Deutsch haben, ist der Begriff ‚Land‘ durch ‚Region‘ ersetzt“ (Dirim 2015, S. 26) -> Definition für eine amtlich deutschsprachige Region / Definition einer amtlich deutschsprachigen Region

Sprechen wird als das sprachliche Handeln sozialer Akteure auf einem bestimmten sprachlichen Markt verstanden, in dem bestimmte sprachliche ‚Produkte‘ bestimmte ‚Profite‘ erbringen. Rieser analysiert den schultheoretischen Zusammenhang zwischen sprachlichen Habitus und sprachlichen Markt in seinem Werk „Ökonomie des sprachlichen Tausches“ (1977/2017) wie folgt: „Bourdieu zufolge baut das Bildungssystem auf (klein)bürgerlichen Idealen auf und bewertet diese auch entsprechend positiver. Angehörige unterer Sozialschichten finden mit ihrem Habitus schwerer Anschluss. Auch die verwendete bzw. erlernte Sprache, die außerhalb der Schule erworben wird, hat hier maßgeblichen Einfluss“ (Rieser 2011, S. 118).

Sprecher\*innen von Deutsch als der institutionellen Zielsprache der Schule, die sie als Erstsprache sprechen und auch jene bilingual aufwachsende Kinder und Jugendliche, die eine schulische Fremdsprache (oft Französisch, Spanisch) als weitere Erstsprache beherrschen, sind in der Schule oft im Vorteil gegenüber Sprecher\*innen weit verbreiteter Migrationssprachen (Türkisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Arabisch) im amtlich deutschsprachigen Europa, die selten als Fremdsprachenfächer in der Schule gelehrt werden. Bilingual aufwachsende Sprecher\*innen schulischer Prestigesprachen können von ihren Sprachenkenntnissen profitieren, denn und für Bourdieu ist klar, wer es nicht schafft, „[...] das kulturelle Erbe in schulische Vergangenheit [zu] verwandeln [...]“ (Bourdieu, 2001, S. 36) bleibt eher zurück als jene, die eben jene legitime Sprachen der Schule spielend beherrschen, um sie auf dem sprachlichen Markt im Zuge der Ökonomie des sprachlichen Tauschs einzusetzen.

Wenn bestimmte gesellschaftliche Positionen angestrebt werden, ist es wichtig, den für diese Positionen gültigen sprachlichen Habitus zu beherrschen (ebd.). Wenn (migrationsbedingt) mehrsprachigen Schüler\*innen implizit vorgeworfen wird, dass sie schulisch nicht reüssieren, wird u. a. das ‚Elternhaus‘ als Faktor genannt, weil dort die ‚Bringschuld‘ für Bildungsaffinität geortet wird, und sozialer Aufstieg durch Bildung aus Sicht der Lehrer\*innen als Akteur\*innen der Mittelschichtsinstitution Schule scheinbar als alternativlos angesehen wird. Bourdieu entlarvt die Begabungsideologie der Schule, wenn er in dem folgenden Zitat auf das inkorporierte Kapital von Schüler\*innen (in Brasilien und Frankreich) eingeht, die die Zielsprache der Institution Schule (noch) nicht beherrschen:

„Das Schulsystem wird sagen: ‚dieses Kind ist mathematisch begabt‘, ohne die fünf Mathematiker in seinem Stammbaum zu sehen. Oder es ist in Brasilianisch oder Französisch nicht begabt, ohne zu sehen, dass es aus einem Immigrantenmilieu kommt. Das Schulsystem trägt also dazu bei, kulturelles Erbe, das von der Familie gekommen war, als schulischen (sic!) Verdienst zu ratifizieren, zu sanktionieren und zu transformieren.“ (Bourdieu 2001, S. 175)



Der sprachliche Markt zeigt sich als ein Feld, das von Machtansprüchen durchzogen ist. In ihm agieren Lehrer\*innen, die als Akteur\*innen z. B. in einer Stadt wie Wien fungieren, die sich als deutschsprachig versteht, auch wenn die absolute Mehrheit der Schüler\*innen, die in die Primarstufe eingeschult wird, nicht nur Deutsch als Erstsprache spricht (Statistik Austria 2021). Wer wagt es aber dann als Amtsperson in diesem Feld aufzustehen und sich darüber aufzuregen, dass sie etwas nicht versteht? Wer muss mal kurz aufhören Arabisch oder Türkisch zu sprechen, weil sie nicht verstanden wird? Oder: Wer muss mal kurz aufhören Deutsch zu sprechen, weil sie nicht verstanden wird? (vgl. Hawlik 2016, S. 918)<sup>3</sup>

Bourdieu's Begriff des Felds baut auf der Vorstellung eines Gravitationsfelds auf (Bourdieu 1989, S. 35). Während sich Bourdieu die Frage stellt, was Akteur\*innen so stark anzieht und bindet, dass sie in ihrem Feld haften und immer wieder wie magnetisiert darauf zurückfallen, fokussiert Foucault auf die Frage, wie diese Macht wirkt. Foucault kommt in seinen schulbezogenen machttheoretischen Überlegungen zu dem Schluss, dass Machtverhältnisse ausgehend von der Gesamtheit des gesellschaftlichen Netzes in der Institution Schule wurzeln, und analysiert diese Institutionen mit Bezug auf die in ihnen wirkenden Machtverhältnisse. Das öffentliche Bildungssystem (und explizit die Institution Schule) ist für Foucault „Machtdispositiv“ (Foucault 1994, S. 258) der „Disziplinargesellschaft“ (ebd.), in dem es gilt, genealogisch den Verästelungen von Machtstrategien nachzuspüren. Schule interpretiert Foucault als einen Raum, in dem der Erwerb der Fähigkeiten und Verhaltensweisen gesichert wird: „Regieren heißt in diesem Sinne, das Feld eventuellen Handelns der anderen zu strukturieren“ (Foucault 1994, S. 255). Foucaults Ausführungen zur Disziplinarmacht beschreiben als Hauptziel der Disziplinartechnologie aus Menschen fügsame Körper zu machen: Zu regieren bedeutet in der Schule Unterworfenen zu disziplinieren und zu formen. Der Wert einzelner Schüler\*innen wird daran gemessen, ob sie den normativen Erwartungen einer Normalisierungsgesellschaft mit ihren jeweils gültigen Werten und Maßstäben entsprechen. Die Machtausübung im Feld Schule besteht bei Pädagogik als Kunst der Führung von Kindern und Jugendlichen somit auch darin, diese „Führung zu lenken, also Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit von Verhalten zu nehmen.“ (Foucault 2005, S. 286). Die Anpassung der Fähigkeiten, die Kommunikationssysteme und die Machtverhältnisse stellen demnach geregelte und aufeinander abgestimmte Systeme dar. Strukturiert wird der Raum für die einzelnen Lehrer\*innen im Machtfeld Schule durch Überwachung, indem Lehrer\*innen in- und außerhalb des Klassenzimmers ei-

---

3 Mecheril erkennt, dass bezüglich lingualer Disponiertheit in der Schule „gelingender Einbezug und Ermöglichung von Partizipation [...] habituelle Disponiertheiten berücksichtigen und achten [müssen], auch und gerade solche, die den üblichen institutionellen Erwartungen nicht genügen“ (Mecheril 2010, S. 186).

einander beobachten und untereinander beobachtet werden. Sie sind als Amtspersonen „[...] pausenlose überwachte Überwacher. In der hierarchisierten Überwachung der Disziplinen ist die Macht keine Sache, die man innehat, kein Eigentum, das man überträgt; sondern eine Maschinerie, die funktioniert [...]“ (Foucault 1975/1994, S. 228 f.). In der Schule und durch die Lehrer\*innen hindurch wirkt die Pastoralmacht. Sie ist *epimeleia ton allon*, die Sorge um die Anderen: „Der gute Hirte ist nicht Furcht einflößender Herrscher, sondern er ist Diener der ihm Anvertrauten“ (Bröckling 2017, S. 19)<sup>4</sup>. Lehrer\*innen als Hirt\*innen tragen Sorge für das individuelle Seelenheil (und den Lernstand) der einzelnen Schüler\*innen als ihre Schäfchen. Darüber müssen sie auch Rechenschaft ablegen und es ist die Frage, ob sie ihre Aufgaben erfüllt haben, denn Verfehlungen der Schüler\*innen fallen auf sie zurück.

Diese Bildmetapher lässt sich auf die Rolle von Lehrkräften weiterführend anwenden: Es ist zu erkennen, dass sie Schüler\*innen als Gesamtgruppe fortbewegen müssen, wenn es gilt, schulischen Anforderungen gerecht zu werden. Dem Leistungsprinzip getreu, wird oft ungeachtet der dabei entstehenden Naturalisierung sozialer Differenzen an alle Schüler\*innen der gleiche Maßstab gelegt, was sie z. B. bis zu welcher Schulstufe im Deutschen als institutionelle Zielsprache zu beherrschen haben. Schule konstituiert für Foucault einen Block, in denen die Anpassung der Fähigkeiten, die Kommunikationssysteme und die Machtverhältnisse aufeinander abgestimmte und geregelte Systeme darstellen:

„Die Tätigkeit, die das Lernen und den Erwerb der Fähigkeiten oder von Verhaltensweisen sichert, entfaltet sich darin durch ein Ensemble geregelter Kommunikationen (Unterrichtsstunden, Fragen und Antworten, Befehle, Ermahnungen, kodierte Zeichen des Gehorsams, differentiellen Abzeichen des ‚Wertes‘ eines jeden und der Kenntnisstufen) sowie durch eine Reihe von Machtverfahren (Abschließung, Überwachung, Belohnung und Bestrafung, Pyramide der Hierarchie) hindurch.“ (Foucault, 1994, S. 253)

Foucaults Schlussfolgerungen mögen sehr zugespitzt wirken und sollten als Denkanstoß genutzt werden, die heutige Schule in Österreich und Deutschland zu verstehen – im vorliegenden Artikel auf Sprache bezogen. Die Beherrschung des Deutschen spielt in der deutschsprachigen Schule eine enorme Rolle im Hinblick auf den Bildungserfolg. Letztlich kann festgestellt werden, dass sich an der deutschsprachigen Monolingualität der Regelfächer kaum etwas geändert hat, obwohl die Schüler\*innenschaft in den vergangenen Jahrzehnten immer mehr

---

4 Es sei hier angemerkt, dass Foucault auf einen Begriff von Seelensorge zurückgreift, der geprägt ist von der Antike (Sokrates vs Alkibiades) und nicht verbunden ist mit einer Vorstellung eines Seelenbegriffs, der geprägt ist vom christlichen Glauben, auf den Bröckling u.E. intendiert.

sprachiger geworden ist. Schulleistungen sind mit dem Können des Deutschen verknüpft, weil der Unterricht – bis auf bestimmte Sprachenfächer und besondere Projekte – auf Deutsch angeboten wird. Von der Beherrschung des Deutschen hängt gerade im gegliederten Bildungssystem weitestgehend ab, welche Schulformen besucht und welche Schulabschlüsse gemacht werden können. Der deutschen Sprache kommt damit – mit Bourdieu gesprochen – ein sehr hoher Kapitalwert zu. Mit Foucault lässt sich erkennen, was dies für die Schüler\*innen bedeutet: Der ‚Wert‘ der Schüler\*innen wird daran gemessen, ob sie den normativen Erwartungen einer Normalisierungsgesellschaft mit ihren festgesetzten Maßstäben entspricht: Was ‚können‘ die Schüler\*innen auf Deutsch? Zu den prägenden bildungspolitischen Fragen der vergangenen zwei Jahrzehnte gehört aus einer Perspektive der Bildungsgerechtigkeit einerseits und sicher auch des Funktionierens des bisherigen Gesellschaftssystems die Frage, was zu tun ist, damit die Schüler\*innen in diesem System reüssieren können. Mit den Foucault’schen Überlegungen gedacht, kann dies folgendermaßen formuliert werden: Es zählt somit die Diskussion um die anzustrebenden Kompetenzen von Schüler\*innen in diesem Machtdispositiv und seitens der Regierenden die Frage, wie Lehrer\*innen dafür verantwortlich gemacht werden können: Wie wird der Anspruch formuliert, dass Schüler\*innen gewisse Fertigkeiten und Fähigkeiten in der institutionellen Zielsprache Deutsch beherrschen müssen und eng damit verbunden die (von einer technologisierten Vorstellung) geprägte Frage, welche Kompetenzen Lehrer\*innen sich anzueignen haben, damit ihre künftigen Schüler\*innen diese gewünschten Kompetenzen erreichen?

Die von Bourdieu stammende Erkenntnis, dass bestimmte gesellschaftliche Positionen nur dann für die Einzelnen in Reichweite gelangen, wenn der für diese Positionen gültige sprachliche Habitus beherrscht wird, ist ein wichtiger Motor für die Entwicklung des Programms der „sprachlichen Bildung“ (Gogolin/Lange 2011) gewesen: Es wurde argumentiert, dass für den schulischen Erfolg das Beherrschen der deutschen Bildungssprache zentral sei, für deren Aneignung alle Schüler\*innen gemäß ihrer Voraussetzungen unterstützt werden müssten. Damit wird sicherlich das bestehende System von einer wissenschaftlichen Autorität anerkannt, was allerdings u.E. nicht auf mangelnde Kritikfähigkeit zurückzuführen ist, sondern vielmehr auf einen Realismus, dass es nicht möglich sein wird, das System ‚von heute auf morgen‘ grundlegend zu erneuern. Unter diesem Wissen müssen Schüler\*innen so unterstützt werden, dass sie in dem bestehenden System möglichst unbeschadet ‚konkurrenzfähig‘ werden. Das Programm der „sprachlichen Bildung“ (ebd.), auch das ist wichtig zu erwähnen, bezieht sich zwar auf die Unterstützung von Schüler\*innen in der Aneignung der deutschen Bildungssprache, allerdings unter Berücksichtigung mehrsprachiger Zugänge, bspw. in Form der Entwicklung mehrsprachiger Sprachdiagnoseverfahren (u. a. Reich et al. 2006). Die deutsche Sprache hat bis heute in einer mehrsprachigen Gesellschaft als Schul- und Bildungssprache ihre Dominanz gewahrt, die auf der

einen Seite der Schwierigkeit das System zu verändern, auf der anderen Seite aber auch einer weitgehenden institutionellen Unwilligkeit das System zu verändern, geschuldet ist. Fest steht, dass es entscheidend ist, in der Schule für mehrsprachige Schüler\*innen Bedingungen zu schaffen, sich im Sinne einer „Pädagogik der Mehrfachzugehörigkeiten“ (Mecheril 2010, S. 185) ihre Umgangssprachen, darunter die dominante institutionelle Zielsprache, anzueignen, denn solange „Deutschland und Österreich germanozentrische Sprachkontexte sind, ist das Sprechen der deutschen Sprache eine Voraussetzung für zahlreiche monetär effektive, zukunftsichernde und soziale Anerkennung ermöglichende Handlungen“ (Mecheril/Quehl 2015, S. 170). Schule ist ein Ort, der für die zukünftige Handlungsfähigkeit ihrer Schüler\*innen verantwortlich zeichnet.

Neuere Arbeiten zeigen, dass die große Macht der deutschen Bildungssprache für den Bildungserfolg möglicherweise etwas relativiert werden muss, weil in den sogenannten deutschsprachigen Ländern an Schulen – je nach Gebiet – in einer mehr oder weniger großen mündlichen Variation des Deutschen unterrichtet wird, in die Umgangssprachen, Dialekte, Soziolekte und Idiolekte einfließen, und dass auch Schüler\*innen in dieser Variation handeln müssen (Blaschitz et al. 2020; Dannerer et al. 2021). Sicherlich stimmt es weiterhin, dass die offizielle Variante des Deutschen, deren Teil die Bildungssprache nach dem derzeitigen Forschungsstand darstellt, die offiziell ‚legitime‘ Variante des Deutschen ist, durch die anderen Varianten weniger ‚Wert‘ zukommt, wie Mecheril und Quehl unter Rückgriff auf die Kaptalthese von Bourdieu feststellen (Mecheril/Quehl 2006). Allerdings kann die von einer großen Variation des Deutschen bestimmte Unterrichtskommunikation, an der sich Lehrkräfte sowie Schüler\*innen, die mit Deutsch aufgewachsen sind, mit Leichtigkeit beteiligen, die Schüler\*innen, die Deutsch noch lernen müssen, vor große Probleme stellen (Blaschitz et al. 2020). Damit zeigt sich, dass die Legitimität der deutschen Bildungssprache nicht mit der Absolutheit, wie sie Bourdieu für das Standardfranzösische im Frankreich der 1970er Jahre nachzeichnet, gegeben ist. Der sprachliche Markt der ‚globalen‘ Migrationsgesellschaft ist vermutlich ein äußerst komplexes Gebilde, in dem die nicht nur die ‚Bildungssprache‘, auf die sich die pädagogischen Bemühungen stark konzentrieren, auch nicht die Fachsprachen des Deutschen, sondern darüber hinaus de facto das ‚Spiel‘ mit der Variation beherrscht werden muss.

### 3 Monolingualer Habitus

Deutsch als die „legitime Sprache“ (Bourdieu 1980/2017) beeinflusst die nationalen Bildungs- und Sprachpolitiken amtlich deutschsprachiger Länder nachhaltig. So wird die Beherrschung der institutionellen Zielsprache und ihrer sprachlichen Codes (z. B. Bildungssprache Deutsch) zum zentralen Ausgangspunkt für Lehrer\*innen amtlich deutschsprachiger Nationen. Es war Ingrid Go-

golin, die in Deutschland den „monolingualen Habitus in der multilingualen Schule“ (Gogolin 1994, S. 30) konstatierte. Der monolinguale Habitus der Institution Schule kann mit Bourdieu, wie Gogolin es tat, als inkorporierte soziale Struktur betrachtet werden, als ein Produkt der Gesellschaft: Es wird in amtlich Deutsch sprechenden Regionen nicht goutiert, dass Kinder, die in die Schule kommen, nicht die sprachlichen Codes des Deutschen *vollständig* beherrschen. Lehrer\*innen als *Gatekeeper* der Mittelschicht verlangen nach kompetenter (und gegenwärtig besonders oft: kompetenzorientierter) Beherrschung der institutionellen Zielsprache und vielfältiger mündlicher Varianten dieser Sprache als Voraussetzung:

„Indem die Lehrkräfte so tun, als ob die Unterrichtssprache, eine Sprache der Anspielungen und des Einverständnisses, die natürliche Sprache aller ‚intelligenten‘ und ‚begabten‘ Subjekte sei, können sie sich die Mühe einer technischen Kontrolle ihres eigenen Gebrauchs und des [...] Verständnisses dieser Sprache ersparen und auch die schulischen Beurteilungen für völlig gerecht halten, die doch in Wirklichkeit das kulturelle Privileg sanktionieren.“ (Bourdieu 2001, S. 42)

Wenn in der Mittelschichtsinstitution Schule das kulturelle Privileg dergestalt sanktioniert wird, führt sich ihr Leistungsprinzip ad absurdum. Schule ist entgegen gängigen bürgerlichen Auffassungen nicht meritokratisch ausgerichtet. Anerkennung und schulische Qualifikationen als Titel werden nicht allein durch Leistung ohne Ansehen der Person erlangt, sondern sie wird jenen zuteil, die im Prinzip ihren Lehrer\*innen im bürgerlichen Stand ähneln. Schule ist ein „Reproduktionsinstrument mit besonderer Fähigkeit zur Verschleierung“ (Bourdieu 1992, S. 75). Verschleiert wird, wie offensichtlich nach dem Motto „Gleich und gleich gesellt sich gern“ Schüler\*innen im schulischen Selektionsprozess wie von einer pseudomagischen Hand geführt werden, um immer wieder in den gleichen Schularten der Sekundarstufe I zurechtzukommen und um immer wieder einander ähnelnde Bildungsbiografien zu durchlaufen. Verschleiert wird, dass Chancengleichheit zu den großen Illusionen schulischer Bildung zählt: „Bei der Entscheidung zwischen Klassenkampf (für mehr Chancengleichheit) und Expansion (für mehr Chancen für alle) fällt die Wahl regelmäßig auf Letzteres“ (El-Mafaalani 2020, S. 125). Verschleiert wird, dass Ungleiches gleichbehandelt wird, um Ungleichheit zu reproduzieren.

Schule begnügt sich aber nicht mit der Gleichbehandlung von Ungleichen. Sie zeigt Talent, den „[...] Kult einer Kultur zu organisieren [...]“ (Bourdieu 2001, S. 43), um Schüler\*innen mittels des Leistungsprinzips zu messen. Schule unterliegt durch Lehrpläne gesellschaftlich gesetzter Normativität, wie Schüler\*innen zu sein haben und welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sie sich bis zu welcher Schulstufe anzueignen haben: „Einerseits zwingt die Normalisierungsmacht zur Homogenität, andererseits wirkt sie individualisierend, da sie Ab-

stände misst, Niveaus bestimmt, Besonderheiten fixiert und die Unterschiede nutzbar aufeinander abstimmt.“ (Foucault 1975/1994, S. 237 f.)

Lehrer\*innen als Amtsträger sind Wächter\*innen des kulturellen Kapitals und gleichzeitig in einer anderen Figuration Gefangene (teils unausgesprochener) gesellschaftlicher Normen, die durch das Makro-, Meso- und Mikrosystem der Schule (vgl. Fend 1981) hindurchwirken. Wenn z. B. im Deutschunterricht der Primarstufe die einwandfrei makellose Beherrschung der Zeitform Präteritum regelmäßig und unregelmäßig gebildeter Verben in der vierten Schulstufe als eine maßgebliche Schlüsselvoraussetzung für den Besuch einer bestimmten weiterführenden höheren Schule (in der fünften Schulstufe) angesehen wird, müssen zwangsläufig zahlreiche Schüler\*innen mit Deutsch als Zweitsprache an dieser schulischen Norm scheitern. Diese Zeitform als Tempus der Literalität steht mit Bourdieu per definitionem für institutionalisiertes kulturelles Kapital. Gleichzeitig ist hinlänglich bekannt, dass Sprachaneignung dynamisch verläuft und dass im Verbalbereich diese Zeitform im gesteuerten und ungesteuerten Zweitspracherwerb als eine der letzten Zeitformen angeeignet wird (vgl. Diehl et al. 2000, S. 364). Das Setzen der schulischen Norm nach der einwandfrei makellosen Beherrschung der Zeitform Präteritum kommt für zahlreiche Schüler\*innen, die nicht in der gebildeten Mittelschicht von Geburt an zweisprachig aufwachsen, sehr oft zu früh. Die Normalisierungsmacht wirkt nicht als Advokat der (multilingualen) Schule in der Migrationsgesellschaft. Was bleibt, sind in den Augen der Schule (besonders seit den PISA-Studien im Jahr 2000) enttäuschende Schüler\*innen und ihre enttäuschten Lehrer\*innen. Die Reaktion einer Lehrerin auf die Abgabe eines fehlerhaften Texts einer Primarstufenschülerin mit Erstsprache Türkisch, die sich Deutsch im dritten Schuljahr als Zweitsprache angeeignet, beschreibt Rieder wie folgt: „In Ihrem Kommentar vermerkt die Lehrerin ‚Lieb erzählt, aber leider hast du viele Fehler gemacht‘. Dazu befragt, äußerte sie mit Bedauern, dass das Kind trotz der vielen Übungen ‚die Mitvergangenheit immer noch nicht kann‘.“ (Rieder 2001, S. 13)

Am Beispiel dieser Lehrerin zeigt sich, dass Habitus als vermittelndes Element zwischen Struktur und Praxis fungiert. Mit ihm werden Situationen wahrgenommen und bewältigt. Auf personeller Ebene versteht Bourdieu (1979/1987) den Habitus als ein Ensemble von Dispositionen, die handelnde Individuen auf eine bestimmte Art und Weise agieren und reagieren lassen. „Der Habitus kommt in Lebensstil, Handlungen und Denkweisen, in Bewältigungsmustern, die zu Routinen verfestigt sind, zum Ausdruck und erscheint so als zweite Natur.“ (Bülow-Schramm/Gerolf 2004, S. 142) Als Struktur wird Habitus im Handeln sichtbar. Dieses Handeln verkörpern Lehrer\*innen als Akteur\*innen in der Schule durch ihre Hexis, die „eine innere Instanz [beschreibt], die auf Grund von Handlungen zu Stande kommt und sich in neuen Situationen ausspielen lässt“ (Krais/Gebauer 2002, S. 404). Als zweite Natur strukturiert der Habitus die handelnden Personen und wird zu einer Selbstverständlichkeit, die alternative Handlungsmöglichkeiten

zu verhindern scheint. Lehrer\*innen verkörpern die Normalisierungsmacht und laufen dabei Gefahr, sich selbst in ihrem Handlungsspielraum zu beobachten, wie sie ihren Teil leisten, wenn Ungleiches gezielt gleichbehandelt wird, um Ungleichheit zu reproduzieren. Gogolin zeichnet mittels Interviews mit Lehrkräften in Hamburg die Entstehungsgeschichte des „monolingualen Habitus“ als Teil der Geschichte der Entwicklung des Nationalstaats Deutschland nach, indem die deutsche Sprache zum zentralen Element der Trias ‚Land, Volk und Sprache‘ wurde (Gogolin 1994). Der staatlichen Bildungsinstitution Schule kam die Aufgabe zu, diese Bedeutung des Deutschen zu reproduzieren, wodurch die breite Festigung des Habitus in der Bevölkerung vorangetrieben wurde. Gogolin zeigt, dass Lehrkräfte dadurch glaubten, dass Einsprachigkeit (im Deutschen) der Normalfall sei und Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit eine Ausnahme (ebd.), wodurch Schwierigkeiten entstanden seien, mit der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit umzugehen. Krumm (2011) postuliert mit Bezug auf historische Untersuchungen von Eder, dass auch im mehrsprachigen Österreich ein ‚monolingualer Habitus‘ existiert, der, wie in Deutschland, sich auf die Vorstellung der legitimen Vorrangstellung des Deutschen bezieht. Krumm diagnostiziert regelrecht eine „Deutsch-Obsession“ (ebd., S. 20) des österreichischen Schulbildungssystems, während Busch einen „Integration-durch-Sprache-Diskurs“ (Busch 2013, S. 113) wahrnimmt. Niedrig macht darauf aufmerksam, dass die „Förderung der allgemeinen Anerkennung der im jeweiligen Kontext ‚legitimen Sprache‘ [...] die Abwertung vielfältiger lebensweltlicher Sprachressourcen der Schüler\*innen [folgt]“ (Niedrig 2015, S. 77; Hervorh. im Orig.). Und hier eröffnet sich ein kaum lösbares Dilemma der unter den gegebenen monolingual-deutschen Rahmenbedingungen notwendigen Sprachförderung im Deutschen:

„Indem sie [die Lehrkräfte] sich dran machen, Kindern mit als mangelhaft bewerteten sprachlichen Vorkenntnissen den Zugang zur legitimen Sprache eröffnen, ihnen also in der allerbesten Absicht z. B. Deutsch, Hochdeutsch, ‚richtiges Deutsch‘ beizubringen, stellen sie zugleich sicher, dass alle sozialen Gruppen in einem Sprachraum lernen, die Legitimität einer bestimmten (hegemonialen) Sprachform anzuerkennen – und somit auch die Autorität derjenigen, die diese Sprachform sprechen und die ihre privilegierte soziale Position auf diese Weise symbolisch begründen und unterstreichen.“ (ebd.)

In dieser nationalstaatlich-habituallisierten Umgangsweise mit den Sprachen der Migrationsgesellschaft wird Sprache zu einem Differenzmerkmal, das von vornherein markiert, wohin ein Kind gehört: Es macht einen Unterschied, ob man als Sprecher\*in des Deutschen, Arabischen, Serbischen, Russischen ... gilt. Zudem muss hinzugedacht werden, dass im mündlichen Bereich eine Vielfalt an Varianten des Deutschen beherrscht werden müssen, die bisher in so gut wie keiner Fördermaßnahme vermittelt werden (Blaschitz et al. 2020).

## 4 Linguizismus, Lingualisierung und Native Speakerism

Formen der Relevantsetzung von Sprache als Differenzmittel knüpfen an koloniale Denktraditionen an und zwar sehr direkt, da im kolonialen Denksystem nicht nur physiognomische Merkmale wie die sogenannte ‚Hautfarbe‘, sondern auch gegebene und/oder konstruierte sprachliche Unterschiede herangezogen wurden, um Über- und Unterlegenheit zu begründen und die Unterwerfung von Menschen zu legitimieren. Linguizismuskritik ist eine spezielle Richtung der Rassismuskritik, deren Ziel es ist, aufzudecken, inwiefern in der postkolonialen Zeit in kolonialer Denktradition unter Bezugnahme auf Unterschiede zwischen Sprachen, Dialekten, Soziolekten, Akzenten und anderen sprachlichen Merkmalen Menschen kategorisiert, voneinander hierarchisierend unterschieden, superiorisiert, inferiorisiert und im letzten Fall an der Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen gehindert werden. In einem postkolonialen Bildungsetting können auch gut gemeinte Umgangsweisen mit Sprache(n) linguizistische Ausgrenzungen erzeugen, da (sprach-)pädagogische Konzepte in einem Raum entwickelt werden, in dem koloniale Denktraditionen nicht zur Gänze überwunden wurden, sondern weiterhin wirksam sind (vgl. Karabulut 2021; ZARA 2020). Die Instrumentalisierung von Sprache als Differenzmerkmal tritt in verschiedenen Formen auf; inwieweit ‚alle‘ dieser Formen einen Bezug zum Kolonialismus aufweisen, müsste im einzelnen Fall genauer analysiert werden. Wichtiger als diese Analyse scheint zu sein, dass klar wird, wie Sprache als Differenzmerkmal relevant gesetzt bzw. wirksam gemacht wird und wie ausgeprägt dieses System ist.

Gesellschaftlich wird Sprache als Differenzmerkmal beispielsweise in großem Umfang dann wirksam, wenn die Beherrschung des Deutschen politisch als ‚Integrationsnachweis‘ in den Vordergrund gestellt wird und weitere Aspekte des Lebens in Österreich und Deutschland kaum berücksichtigt werden; noch gravierender ist, wenn die Erteilung des Bleiberechts an bestimmte Niveaus des Deutschen gebunden wird. Diese starke Reduzierung des Sozialen auf Sprache bezeichnet Dorostkar (2014) mit dem Begriff „Lingualismus“:

„Der Kern des ideologischen Systems des Lingualismus besteht [...] in der Überzeugung, dass bestimmte (gesellschafts-)politische Probleme in erster Linie durch Sprache zu lösen wären, genauer gesagt durch sprachpolitische Maßnahmen im Allgemeinen sowie durch die Thematisierung und Beeinflussung von ‚Sprachigkeit‘ (d. h. von bestimmten Formen der Sprachfähigkeit, -verfügbarkeit, -verbreitung und -verwendung) im Besonderen. Vor dem Hintergrund des Lingualismus kann damit auch die zunehmende Politisierung und Instrumentalisierung von Sprache im Kontext rezenter Entwicklungen auf supranationaler und nationaler Ebene Europas erklärt werden.“ (ebd., S. 56)



Zwischen dem Lingualismus und dem Linguizismus besteht eine enge Verbindung, zumal für Drittstaatsangehörige, die Deutschkenntnisse nachweisen müssen, geringere Deutschkenntnisse als die erwarteten zur Ausgrenzung führen können (Dirim 2021). Anderen Sprachen als Deutsch werden in diesem System keinerlei Beachtung geschenkt, es kommt auf die Beherrschung des Deutschen an. Die Abwertung anderer Sprachen als Deutsch bedeutet gleichsam die Abwertung von deren Sprecher\*innen.

Dass allerdings die Beherrschung des Deutschen allein nicht reicht, um uneingeschränkten Zugang zu gesellschaftlichen Institutionen zu bekommen, zeigen verschiedene Beobachtungen und Forschungsergebnisse. Miladinovic (2014) diskutiert, warum migrationssprachliche ‚Akzente‘ des Deutschen in bildungsinstitutionellen Kontexten in Österreich als Abweichung und Disqualifizierung gelten, wohingegen ‚Akzente‘ im Standarddeutschen, die durch den Einfluss deutscher Dialekte entstehen, als normal gelten. Zudem wirft er die Frage auf, warum jemand ‚lebenslänglich‘ als Sprecher\*in des Deutschen als Zweitsprache gilt und damit stets unter den Sprecher\*innen des Deutschen als Erstsprache positioniert wird (vgl. ebd.). Die Vorrangstellung des sogenannten Native Speaker, die durch eine bodenbehaftete Vorstellung von Herkunft bestimmt ist, ist in der Migrationsgesellschaft noch immer wirkmächtig und stellt Menschen Hürden auf. Die Fixiertheit auf die Vorrangstellung des Native Speaker kann gerade durch diese ‚Bodenhaftung‘ als naturalistisch und damit als in einer kolonialen Tradition verortet angesehen werden. Dazu stehen sicher Programme der Vermittlung der gültigen Aussprache des Deutschen (und anderer Sprachen), wobei das Gültige durch den Native bestimmt wird, entgegen, weil sie schließlich im Sinne der Lernenden ihnen die ‚Nativeness‘ vermitteln wollen, die diese wohl nie ganz erreichen werden. Auch hier besteht ein Spannungsverhältnis der sprachbezogenen Pädagogik und Didaktik zwischen Reproduktion diskriminierender Dispositive und dem Versuch den Einzelnen in die Lage zu versetzen innerhalb dieser Dispositive zu reüssieren. Die an die Vorstellung des Native anschließende linguistische Problematik der Abwertung von Menschen auf Grund ihres ‚Akzents‘ bezeichnet Adrian Hollyday (2006) als „Native-Speakerism“. Niedrig (2015) zeigt mittels Interviews mit jungen Migrant\*innen aus afrikanischen Ländern in Hamburg, dass auch sie das Native Speakerism erleben, wenn etwa ihr Französisch dem Französisch gegenüber, das in Frankreich gesprochen wird, abgewertet wird und wie heute die kolonialen Spracheinteilungen fortwirken: „Offenkundig besteht ein Konsens zwischen den Jugendlichen und den deutschen Bildungsinstitutionen, demzufolge afrikanischen Sprachen kein Platz im Bildungssystem zugestanden wird.“ (Niedrig 2015, S. 74) Die Feststellung von Niedrig geht u. a. auf den Umstand zurück, dass die Jugendlichen ihre nichtkolonialen afrikanischen Sprachen nicht immer erwähnen und wenn sie sie erwähnen, ihnen nicht denselben Wert wie kolonialen Sprachen zusprechen (ebd.). Diese Logik der Abwertung von afrikanischen Sprachen und damit auch ihren

Sprecher\*innen, ist eine, die für den Kolonialismus kennzeichnend ist: Es werden mittels naturalisierender Zuschreibung eines Merkmals Gruppen gebildet, die gegeneinander polarisiert und hierarchisiert werden, wobei der ‚unterlegenen‘ Gruppe die Unterwerfung bzw. der Ausschluss droht (vgl. Rommelspacher 2011). Rassismuskritische Beiträge zeigen unter Bezugnahme auf Balibar (1991), dass das koloniale Schema der Unterscheidung von Menschen nicht nur bezogen auf physiognomische Merkmale angewandt wurde und wird, sondern vor allem unter Bezugnahme auf die Kategorie Kultur. In diesem Zusammenhang wird vom Kulturrassismus gesprochen oder vom Neo-Rassismus, da davon ausgegangen wird, dass dies ein neues Phänomen bzw. eine postkoloniale Anwendung des kolonialen Denkschemas darstellt. Die Arbeiten von Cyffer (2011) zeigen, dass auch die Kategorie Sprache als Differenzmerkmal herangezogen wird, um mit Hilfe dessen rassistische Unterscheidungen vorzunehmen. Daher kann in Anlehnung an Leiprecht (2001) von ‚Sprache als Sprachversteck für Rasse‘ gesprochen werden.

## **5 Spielräume pädagogischen macht- und linguizismuskritischen Gegenwirkens**

Schule ist ein Feld widersprüchlicher gesellschaftlicher Funktionen, in dem Lehrer\*innen einen anspruchsvollen und gleichzeitig ‚unmöglichen‘ Beruf ausüben, aber nicht „von defensivem Wissen angeleitet“ sein sollen (Heinemann/Mecheril 2018, S. 269), sondern auf Basis eines profunden Wissens durch Aus-, Fort- und Weiterbildung bei gleichzeitiger Selbstreflexivität am eigenen Schulstandort in die Lage versetzt werden sollen, massiv Kritik an Widersprüchen zu äußern, die einen dezidiert pädagogischen Zugang zu Erziehung und Unterricht verhindern. Aus dem Wissen heraus, dass nicht Strukturen von Institutionen der Elementar-, Primar- und Sekundarstufe handeln, sondern die Lehrer\*innen vor Ort, stellt sich in der Lehrer\*innenbildung die Frage, welches diskursive Wissen sich angehende und bereits tägige Pädagog\*innen aneignen sollen, um sich in einer nicht defensiven Weise mit ihrer jeweiligen „privilegierten Position“ (Mecheril 2016, S. 26 f.) auseinanderzusetzen. Es gilt das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass Schule durch die Ökonomisierung des Bildungswesens zunehmend zu einem Ort geworden ist, der die Funktionen der Personalisierung und gesellschaftlicher Kohäsion vernachlässigt und in ein diskursives gesellschaftliches Differenzsystem eingebunden ist. Waren Lehrpläne früher eine Auswahl zulässiger Möglichkeiten, ohne dass die Erwartung bestand, alles abzuarbeiten, finden sich Lehrer\*innen in Österreich und Deutschland gegenwärtig bekanntlich in öffentlichen Bildungssystemen wieder, die seit über zwei Jahrzehnten dem Assessment-Modell folgen. Nationale Standards schlagen sich in standardisierten Schulleistungstests (PISA, PIRLS, in Österreich auch: iKMplus) und einheitlichen Zwischen- oder Abschlussprüfun-

gen (etwa in Zentralabitur/Zentralmatura) als Normalisierungsmacht nieder: „Der politische Vorteil von ‚nationalen Standards‘ ist natürlich die Verlagerung der Verantwortung für deren Durchführung auf die Schulen und die Lehrkräfte. Hier kann unmittelbar gemessen werden, ob sie den in Testbatterien zusammengestellten Erwartungen gerecht geworden sind.“ (Hopmann 1998, S. 184) Ob aber Standards tatsächlich als Steuerungsinstrumente der (zu regierenden) Lehrer\*innen tauglich sind, darf bezweifelt werden. Die öffentliche Schule ist für Hopmann nicht primär dazu da, möglichst viel Wissen in kurzer Zeit zu verbreiten, sondern hat ein Ort zu sein, an dem wir lernen, uns miteinander über die Welt zu verständigen. Art und Umfang der Behandlung der einzelnen Materien des Lehrplans sollte den Lehrer\*innen in den Schulen überlassen werden, die dafür Sorge tragen, dass das Lernen in der Schule tatsächlich ein gemeinschaftlicher Erarbeitungsprozess ist, der niemanden zurücklässt. Auf die Frage, wie es als einzelne\*r Lehrer\*in möglich ist, „nicht derartig (...) zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert [zu werden]“ (Foucault 1978/1990, S. 7) gibt Hopmann implizit eine Antwort, wenn er Bezug auf die Courage und das Engagement unter in Dienst stehenden österreichischen Lehrer\*innen nimmt: „Die Stärke in vielen Bereichen bei uns ist, dass die Leute bereit sind, die Ärmel aufzukrempeln und zu schauen, was geht, egal, was von oben kommt, und das dann auch einfach machen, solange sich niemand einmischt. Dieser ganze Unsinn mit den Deutschförderklassen wäre viel, viel schlimmer, wenn die Schulen das nicht stillschweigend umgehen würden“ (vgl. Hopmann 2021).

Die *epimeleia tonallon* als Sorge um die Anderen bedeutet nicht nur die Verantwortung für die eigentliche Pflicht als Pädagog\*in wahrzunehmen, sondern auch durch beständiges Prüfen der eigenen Zielvorstellungen und Möglichkeiten stets erneut in Erfahrung zu bringen, worin (womöglich sogar abseits der Steuerungsvorstellungen des Dienstgebers) die eigene Pflicht als Pädagog\*in in der Kunst der Führung von Kindern und Jugendlichen besteht:

„Ich glaube, eine Lehrperson ‚taugt‘ dann pädagogisch, wenn sie vier Dinge immer wieder zu zeigen und leisten vermag: dass sie das, was sie lehrt, für wichtig hält; dass sie will, dass die Schüler diesen Gegenstand lernen; dass sie auch zeigt, dass die Schüler das lernen können; und dass sie zeigt, dass sie ihnen dabei hilft und tatsächlich hilft. Mehr kann sie nicht tun. Wenn der Schüler merkt: Die findet wichtig, was sie sagt, sie will, dass ich es lerne, und sie glaubt auch, dass ich es lernen kann und will mir dabei helfen, dann ist dieser Schüler zu beneiden. Wenn er sich dann immer noch nicht auf die Sache einlässt, dann ist das früher oder später tatsächlich allein sein Problem. Nur, die Lehrerin darf ihn trotzdem nicht aufgeben. Darin besteht das Ethos der Lehrperson.“ (vgl. Reichenbach 2015)

Kinder und Jugendliche erkunden sich als Schüler\*innen selbst im Rahmen ihrer Subjektivierung während ihrer Schulzeit. Sie lernen (hoffentlich nicht) mit stu-

piden Generalisierungen („Mädchen können nicht gut rechnen“) umzugehen. Sie entdecken, ob sie sich mit dem bei Geburt zugewiesenen Gender wohlfühlen. Sie erfahren ihre geschlechtliche Reife. Sie finden heraus, was es heißt *behindert* zu sein und/oder *behindert* zu werden. Sie erfahren mit welcher („unterträglichen“) Leichtigkeit sich die (gebildete) Mittelschicht in der Schule mittels Codes und Normen versteht und distinguert: Sie lernen Tag für Tag die vielfältigen mündlichen Varianten einer Sprache, die sie mit Schuleintritt als institutionelle Zielsprache wahrzunehmen haben. Sie erfahren (hoffentlich nicht) eine Abwertung der eigenen Person, wenn sie als mehrsprachige Schüler\*innen keine Prestigesprache als Erstsprache sprechen: Sie erfahren, was es heißt ein Kind zu sein, dem *Migrationshintergrund* hinterhergerufen wird, und wundern sich darüber, dass anderen mehrsprachigen Mitschüler\*innen kein vordergründiger *Migrationshintergrund* attestiert wird. Sie spüren zunehmend, wie die ihnen zugewiesene *race* in unterschiedlichen Figurationen unterschiedliche Effekte zeitigt. Sie erfahren womöglich, wie einige dieser Zuweisungen zu ihrer Person zusammenspielen, vielleicht sogar bevor sie das Wort ‚Intersektionalität‘ zum ersten Mal verstehen. Selbst wenn der Einfluss von Schule als gewöhnliche gesellschaftliche Institution (vgl. Reichenbach 2013) nicht überschätzt werden darf, stellt sich die Frage, wo denn sonst Kinder und Jugendliche unter verantwortungsvoller Führung von Pädagog\*innen all das selbst erfahren, ausprobieren und verarbeiten können, wenn nicht in der Schule?

Im Hinblick auf den Umgang mit Sprache heißt dies: die Lehrkräfte müssen in einem Spannungsverhältnis der Bestätigung von linguizistischen Rahmenbedingungen bzw. Dispositiven durch die Vermittlung des Deutschen und der Notwendigkeit der Vermittlung des Deutschen umgehen. Deutsch – daher ist hier der Name der Sprache explizit genannt – ist nicht nur eine Sprache, in der von allen, die diese Sprache auf welche Weise auch immer sprechen, gelebt, geliebt und gelernt wird, das kommt hinzu, sondern auch eine Sprache, die im Zentrum des nationalen Selbstverständnisses der Staaten Österreich und Deutschland steht. Damit ist die Vermittlung des Deutschen auch immer ein Stück weit die Bestätigung eines nationalen Selbstverständnisses, das nicht alle in den Territorien dieser Nationen Lebenden einschließt. Zugleich darf das Deutsche nicht ‚verteufelt‘ werden. Und es sollte, so unsere normative Perspektive im Anschluss an das Native Speakerism<sup>5</sup>, Kindern und Jugendlichen nicht als eigene Sprache

---

5 Native Speakerism wird auch dann wirksam, wenn die davon betroffene Person fast ihr komplettes Leben in einer dominant deutschsprachigen Umgebung verbracht hat. Es wird – mehrheitsgesellschaftlich bestimmt – dennoch nach Merkmalen gesucht, die bezeugen sollen, dass die deutschsprechende Person nicht „native“ sein kann. Diese möglicherweise aus einem diskursiv verbreiteten Pool von ‚üblichen Verdächtigen‘ ausgewählten und herangezogenen Merkmale (wie z. B. die Aussprache des <H>) sollen die hierarchische Ordnung der Migrationsgesellschaft retten, in der nur ‚native‘ sein kann, wer biologisch dafür prädestiniert ist. Die als ‚fremd‘ konstruierten und zugeschriebenen Merkmale zwingen

abgesprochen werden, die sich Deutsch als eine sogenannte Zweitsprache<sup>6</sup> aneignen. Jedem Menschen muss zugehört werden, auf welchem Niveau die Person auch Deutsch sprechen mag, dies sehen wir als zentralen Aspekt einer macht- und linguizismuskritischen Professionalität. Wir sehen es als notwendig, dass alle Kinder und Jugendlichen in den Bildungssystemen in Österreich und Deutschland ohne Ausgrenzung in etwaigen Deutschlernklassen die Gelegenheiten erhalten, Deutsch auf höchstfunktionalem und differenziertem Ausmaß anzueignen. Das heißt, dass Lehrkräfte sich – auch ohne Vorgabe von ‚oben‘ – Methoden der fachintegrativen und additiven Deutschvermittlung erarbeiten und diese anwenden müssen. Hinzu kommt die Eruiierung von Möglichkeiten des Einbezugs von Mehrsprachigkeit in den Unterricht. Da im Rahmen der gegebenen deutschsprachigen Bildungssysteme die Möglichkeiten dafür sehr eingeschränkt sind (Welche Lehrkraft kann Physik auf Farsi unterrichten und welche Schüler\*in kann ohne entsprechenden Unterricht ein Referat auf Rumänisch halten, auch wenn es die Sprache zu Hause spricht?), kommt es stark auf die folgende Querschnittsperspektive an, um Linguizismus entgegenzuwirken: die stete allgemeindidaktische Reflexion darüber, dass Sprachen gleich wert sind und dass wie immer identifizierte ‚Andersheit‘ keinen Grund für Ausgrenzung darstellt.

## Literatur

- Balibar, Étienne (1991): *Neuer Rassismus. Europa, Nationalstaat, Klassenrassismus*. 2. Auflage. Zürich: Widerspruch.
- Blaschitz, Verena/Perner, Kevin Rudolf/Grabenberger, Hanna/Weichselbaum, Maria/Dirim, İnci/Tempel, Viktoria (2020): Die Aneignung von Deutsch als Zweitsprache im Dialekt-Standard-Kontinuum. In: *Zielsprache Deutsch: die Zeitschrift für den Deutschunterricht in der Erwachsenenbildung* 47, H. 2, S. 3–20.
- Bonavida, Iris (2018): „Deutschland: Flüchtlinge willkommen – in separaten Klassen“. In: *Die Presse* vom 13.6.2018, [www.diepresse.com/5445726/deutschland-fluechtlinge-willkommen-in-separaten-klassen](http://www.diepresse.com/5445726/deutschland-fluechtlinge-willkommen-in-separaten-klassen), (Abfrage: 2.11.2021).

---

die/den Betroffenen schließlich dazu, sich am Otherring mit einem Self-Otherring zu beteiligen und die irritierte Differenzordnung wieder herzustellen, in die sich jemand 'einschleichen wollte', die/der nicht dazugehört. Ein beeindruckendes Beispiel dafür findet sich in dem Nachwort zum Roman „Die gläserne Stadt“ von Natascha Wodin: 1945 als Kind sowjetischer Zwangsarbeiter\*innen in Fürth (Deutschland) geboren, lebte und lebt sie weitgehend in Deutschland. Im Nachwort des Romans wird ein vielleicht fiktives, aber wenn nicht, sicherlich auch in der 'Realität' mögliches Interview mit der Autorin geschildert, bei dem sie von dem Interviewer dazu gedrängt wird, ihr fränkisches <R> als „Mischung aus Fränkisch und Russisch“ (Schulz-Opala in Wodin 2020, S. 309) zu bezeichnen, obwohl sie sich vorher als Deutsche\* identifiziert hatte. Die Beschreibung des <R> als Mischung aus Russisch und Deutsch klingt hier fast wie eine Entschuldigung für ihre Selbsteinordnung als Deutsche, die damit wieder ein Stück rückgängig gemacht wird – im Sinne der migrationsgesellschaftlichen Differenzordnung.

- 6 Die Revision dieses Begriffs wäre eine eigene Arbeit wert (Schulz-Opala in Wodin 2020, S. 309).

- Bourdieu, Pierre (1968/2003): Die jakobinische Ideologie. In: Bourdieu, Pierre (Hrsg.): Interventionen 1961–2001. Hamburg: VSA, S. 54–73.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre/Boltanski, Luc /de Saint Martin, Monique (1981): Titel und Stelle. Zum Verhältnis von Bildung und Beschäftigung. In: Bourdieu, P. et al: Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt
- Bourdieu, Pierre (1977/2017): Zur Ökonomie des sprachlichen Tauschs. In: Bourdieu, Pierre (Hrsg.): Sprache: Schriften zur Kultursoziologie 1. Berlin: Suhrkamp, S. 73–106.
- Bourdieu, Pierre (1979/1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1980/2017): Der sprachliche Markt. In: Bourdieu, Pierre (Hrsg.): Sprache: Schriften zur Kultursoziologie 1. Berlin: Suhrkamp, S. 179–190.
- Bourdieu, Pierre (1983/2012): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Bauer, Ullrich/ Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch der Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS, S. 229–242.
- Bourdieu, Pierre (1989): Mit den Waffen der Kritik. In: Bourdieu, Pierre/Raulff, Ulrich/Schwibs, Bernd (Hrsg.): Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung des Intellektuellen. Berlin: Wagenbach, S. 24–36.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. In: Steinrück, Margareta (Hrsg.): Schriften zu Politik und Kultur 1. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg: VSA.
- Bröckling, Ulrich (2017): Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Berlin: Suhrkamp.
- Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: UTB.
- Bülow-Schramm, Margerete/Gerlof, Karsten (2004): Lebensweltliche Konstruktionen von Studierenden – Brücken zum Habitus? In: Engler, Steffanie/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim: Beltz, S. 141–158.
- Cyffer, Norbert (2011): Gibt es primitive Sprachen oder ist Deutsch auch primitiv? In: Stolz, Thomas/Vossmann, Christine/Dewein, Barbara (Hrsg.): Kolonialzeitliche Sprachforschung. Die Beschreibung afrikanischer und ozeanischer Sprachen zur Zeit der Kolonialherrschaft. Berlin: Akademie, S. 55–74.
- Dannerer, Monika/Dirim, İnci/Döll, Marion/Grabenberger, Hanna/Perner, Kevin Rudolf/Wechselbaum, Maria (2021): Variation im Deutschen: Grundlagen und Vorschläge für den Regelunterricht. Münster: Waxmann.
- Diehl, Erika/Christen, Helen/Leuenerberger, Sandra/Pelvat, Isabelle/Studer, Thérèse (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Tübingen: Niemeyer.
- Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus-Professionalität. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 25–48.
- Dirim, İnci (2021): Sprache und Integration. In: Altmayer, Claus/Biebighäuser, Katrin/Haberzettl, Stefanie/Heine, Antje (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Berlin: Metzler, S. 88–104.
- Dorostkar, Niku (2014): (Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs. Wien: V&Runipress (auch online unter [www.univie.ac.at/sprachigkeit/lingualismus.pdf](http://www.univie.ac.at/sprachigkeit/lingualismus.pdf), (Abfrage: 2.11.2021).
- El-Mafaalani, Aladin (2020): Mythos Bildung. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Fend, Helmut (1981): Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg.
- Foucault, Michel (1975/1994): Überwachen und Strafen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1978/1990): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1994): Warum ich Macht untersuche: Die Frage des Subjekts. In: Dreyfus, Hubert Lederer/Rabinow, Paul (Hrsg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim: Beltz, S. 243–250.
- Foucault, Michel (2005): Subjekt und Macht. In: Defert, Daniel/Ewald, Francois (Hrsg.): Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band 4: 1980–1988. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 269–294.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster: Waxmann.

- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS, S. 107–127.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Wiesbaden: VS.
- Hawlik, Rainer (2016): Monolingualität und Nation: die Institution Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Erziehung und Unterricht 166, H. 9–10, S. 917–921.
- Heinemann, Alisha/Mecheril, Paul (2018): (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 247–270.
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2017): „Segregation oder die Vielfalt in den Schulklassen? Policy Brief Nr. 5“. In: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien (Hrsg.): Migration und Mehrsprachigkeit. Wie fit sind wir für die Vielfalt? Wien: AK Wien, S. 2–16 (auch online unter [www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitundsoziales/bildung/Migration\\_und\\_Mehrsprachigkeit.pdf](http://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitundsoziales/bildung/Migration_und_Mehrsprachigkeit.pdf) (Abfrage: 2.11.2021)).
- Hollyday, Adrian (2006): Native-Speakerism. In: ELT Journal 60, H. 4, S. 385–387.
- Hopmann, Stefan (1998): Der Lehrplan als Maßstab öffentlicher Bildung. In Oelkers, Jürgen/Osterwalder, Fritz/Rhyn, Heinz (Hrsg.): Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie. Weinheim: Beltz, S. 165–188.
- Hopmann, Stefan (2021): „Wir zerlegen gerade die Grundlage der Gesellschaft“ (Interview)“. In: Der Standard von 26.10.2021, [www.derstandard.at/story/2000130608985/bildungsforscher-hopmann-wir-zerlegen-gerade-die-grundlage-der-gesellschaft](http://www.derstandard.at/story/2000130608985/bildungsforscher-hopmann-wir-zerlegen-gerade-die-grundlage-der-gesellschaft) (Abfrage: 28.10.2021).
- Karakayalı, Juliane/zur Nieden, Birgit/Kahveci, Çağrı/Groß, Sophie/Heller, Mareike (2017): Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. In: DDS – Die Deutsche Schule 109, H. 3, S. 223–235.
- Karabulut, Aylin (2021): Schulische Rassismuskritik – Zur Überwindung des Artikulationstabus in schulischen Organisationsmilieus. Dissertation. Duisburg: Universität Duisburg-Essen (Typoskript).
- Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2002): Habitus. Bielefeld: transcript.
- Krumm, Hans-Jürgen (2011): Deutsch für die Integration – notwendig aber nicht hinreichend. In Haider, Barbara (Hrsg.): Deutsch über alles? Sprachförderung für Erwachsene. Wien: Edition Volkshochschule, S. 9–26.
- Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul (2010): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Anita/Melter, Claus: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 179–191.
- Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 8–30.
- Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (2006): Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann, S. 355–381.
- Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (2015): Die Sprache der Schule. In: Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Bielefeld: transcript, S. 151–177.
- Miladinovic, Dragan (2014): Deutsch als Zweitsprache. Eine Begriffsanalyse. In: ÖDaF-Mitteilungen 30, H. 2, S. 137–147.
- Niedrig, Heike (2015): Postkoloniale Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache. In: Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Bielefeld: transcript, S. 69–88.
- Reich, Hans Heinrich/Roth, Hans-Joachim/Dirim, İnci (2006): „Tulpenbeet“. Instrument zur Erfassung des Sprachstandes in der türkischen Sprache vor dem Übergang zur Sekundarstufe. Materialien des BLK-Modellprogramms FörMig. Hamburg.
- Reichenbach, Roland (2013): Für die Schule lernen wir. Hannover: Klett.
- Reichenbach, Roland (2015): „Die Reformitis ist eine globale Entzündung“ (Interview). In: Der Standard vom 13.1.2015, URL: [www.derstandard.at/story/2000010284439/paedagoge-reichenbach-die-reformitis-ist-eine-globale-entzuendung](http://www.derstandard.at/story/2000010284439/paedagoge-reichenbach-die-reformitis-ist-eine-globale-entzuendung) (Zugriff: 28.10.2021).
- Rieder, Karl (2001): Fehler in Schülertexten analysieren. Wien: ÖBV.
- Rieser, Elfriede (2011) „Also, die positive Einstellung zur Bildung war auf alle Fälle von meiner Mutter da“. In: Schulheft, 142, S. 115-125.

- Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 25-34.
- Seukwa, Louis Henri (2006): Der Habitus der Überlebenskunst. Münster: Waxmann.
- Statistik Austria (2021): „Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2019/20“.  
[www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html) (Abfrage: 28.10.2021).
- Wodin, Natascha (2020): Die gläserne Stadt. Cadolzburg: ars vivendi.
- ZARA (2020): „Rassismus Report 2020. Analyse zu rassistischen Übergriffen & Strukturen in Österreich“. [assets.zara.or.at/media/rassismusreport/ZARA-Rassismus\\_Report\\_2020.pdf](http://assets.zara.or.at/media/rassismusreport/ZARA-Rassismus_Report_2020.pdf) (Abfrage 2.11.2021).



# Bildung in postkolonialen Zeiten: Gayatri Chakravorty Spivak und Ngũgĩ wa Thiong’o

Eva-Maria Klinkisch & Markus Rieger-Ladich<sup>1</sup>

## 1 Einführung

Fragen der Ausbildung von Lehrer\*innen können eine Brisanz besitzen, die weit über Rivalitäten und Kompetenzstreitigkeiten innerhalb eines föderalistisch organisierten Staates hinausreichen. Lenkt man zu diesem Zweck den Blick einmal – gar nicht so weit – über Deutschland hinaus, etwa nach Ungarn, wird schnell deutlich, was auf dem Spiel steht, wenn pädagogische Einrichtungen zum Element einer geopolitischen Strategie werden. So hält Wilhelm Droste in einem Beitrag für die *Süddeutsche Zeitung* fest: „Im Streit um die Pflichtlektüre an den Schulen verdichten sich die allorts spürbaren politischen Spannungen in der ungarischen Gesellschaft“ (Droste 2020). Der Anlass für diesen Artikel, der den Titel „Der neue Kanon“ trägt, war die Verabschiedung eines Lehrplans, der zu Jahresbeginn in Budapest vorgelegt wurde. Um nun die heftig diskutierte Liste jener Schriftsteller zu verstehen, die künftig im Unterricht behandelt werden sollen, ist es hilfreich, an eine Erklärung zu erinnern, die Ministerpräsident Viktor Orbán 2018, im Anschluss an seine Wiederwahl, gab. Nachdem seine Partei 49% erhalten hatte, kündigte er den Bürger\*innen Ungarns nicht weniger als ein neues Zeitalter an:

„Wir sind dazu berufen, eine neue Ära zu erbauen [...]. Eine Ära ist durch kulturelle Strömungen, kollektive Überzeugungen und soziale Bräuche definiert. Jetzt stehen wir vor der Aufgabe, das politische System in die kulturelle Ära einzubetten.“ (zit. nach: Rühle 2020)

Viktor Orbán forciert mit seiner Partei *Fidesz*, die 1988 zunächst als *Bund Junger Demokraten* gegründet worden war, fünf Jahre später in *Ungarische Bürgerliche Partei* umbenannt und strikt hierarchisch organisiert wurde (vgl. Gergely 2019, S. 40-47), seither den Kulturkampf immer weiter. Nachdem er sich 2014 offen

---

1 Wir danken Hannah Helfferich herzlich für ihre kompetente und sorgfältige Unterstützung im Korrekturlauf wie auch für ihre klugen Anmerkungen, die diesen Text bereichert haben.

dazu bekannt hatte, Ungarn nun als einen „illiberalen Staat“ zu betrachten, verfolgt er mit unnachgiebiger Härte jene Akteure und Institutionen, die den Geist einer liberalen, offenen und freiheitlichen Gesellschaft verkörpern, die sich also für die Achtung des Individuums, der Menschenrechte und des Rechtsstaates einsetzen. Er überzog seinen früheren Förderer George Soros und die von ihm gegründete *Central European University* mit einer „beispiellosen antisemitischen Hetzkampagne“ (Rühle 2020) und trieb sie schließlich außer Landes; parallel entzog er der *Ungarischen Akademie der Wissenschaften* wichtige Forschungsinstitute und verbot an den staatlichen Universitäten die Geschlechterforschung (vgl. Gürgen et al. 2019, S. 131). Dieser Politik der rigorosen Gleichschaltung ist nun auch das renommierte *Petőfi-Literaturmuseum* zum Opfer gefallen, das unlängst mit einem linientreuen Gesinnungsmann besetzt wurde, der fast im Alleingang darüber entscheidet, wer innerhalb der ungarischen Literaturszene als förderungswürdig gilt – und wer nicht (vgl. Droste 2020). Zum Jahresende wurde überdies ein *Nationaler Kulturrat* ins Leben gerufen und mit der „Lenkung der kulturellen Sektoren“ (Rühle 2020) betraut. Damit soll gewährleistet werden, dass die ethno-nationalistische Politik künftig nicht länger von Vertreter\*innen kultureller oder wissenschaftlicher Einrichtungen kritisiert wird. Damit trägt die Regierung Orbán der alten Einsicht Rechnung, politische Machtbestrebungen durch die Ausübung kultureller Hegemonie abzusichern.

Will sie die Deutungshoheit in kulturellen Fragen erringen und auf Dauer wahren, muss sie sich – das lässt sich vom italienischen Marxisten Antonio Gramsci (1997) lernen, der den Begriff der Hegemonie geprägt hat – auch im Bereich der Bildung engagieren: Sie muss sich den Zugriff auf die Lehrpläne sichern und die verbindlichen Wissensbestände definieren – mithin das bestimmen, was die (imaginierte) ungarische Nation ausmacht und ihre vermeintliche „DNA“ darstellt.

Genau das betreibt Orbán seit geraumer Zeit. Und aus diesem Grund wendet er sich Bildungsfragen zu. An einer anspruchsvollen Ausbildung der nächsten Generation ist ihm weniger gelegen; nicht einmal der drastische Rückgang der Lesekompetenz, der zwischen 2010 und 2015 zu verzeichnen ist, wurde in den Reihen der Regierung als Weckruf wahrgenommen (vgl. Rühle 2020). Es geht der Regierung Orbán augenscheinlich darum, die Einrichtungen des pädagogischen Feldes auf einen eng definierten Kanon von Autoren zu verpflichten: Homogenität statt Diversität ist das Leitbild, Konsens statt Dissens. Widerständige Stimmen sollen zum Verstummen gebracht werden. An die Stelle von Pluralität und Widerstreit soll die Vision eines geeinigten Ungarn treten, das alle fremden Elemente aus dem eigenen Volkskörper ausgeschieden hat.<sup>2</sup>

---

2 Die Kulturwissenschaftlerin Magdalena Marsovszky hat das in einem Interview mit Alex Rühle näher erläutert: Orbán sehe sich als „spiritueller Führer, der das magyarische Volk retten muss“, der ein großungarisches Reich propagiert und sich den „Schutz der völk-

In der Folge zählen Autoren zur Pflichtlektüre, „die wegen ihrer Nähe zum Faschismus und wegen ihres Antisemitismus vielen Lehrern als indiskutabel gelten“ (Droste 2020). Viele von ihnen werden innerhalb der rechtsextremen Szene Ungarns verehrt, gelten dort als heldenhafte Figuren, an deren „großungarischen Patriotismus“ (ebd.) es wieder anzuknüpfen gelte. Zu den kanonischen Autor\*innen werden ausgerechnet jene nicht gezählt, denen die ungarische Literatur ihr hohes Ansehen im Ausland verdankt: Imre Kertész und Péter Esterhazy sucht man in den Leselisten vergebens. Stattdessen wird nun die Lektüre der antisemitischen Fabel „Die Landnahme der Ratten“ verpflichtend gemacht, die Albert Wass 1944 schrieb. Hier wird in unverhohlenen antisemitischer Diktion davon erzählt, wie den „ehrlichen ungarischen Bauern“ (ebd.) von Ratten das Korn weggefressen wird.

Auch wenn es unstrittig ist, dass die Attacken, denen sich ungarische Bildungseinrichtungen – von der Schule über die Universitäten bis hin zu Akademien – ausgesetzt sehen, von besonderer Härte und Brutalität sind, ist doch Ungarn beileibe kein Einzelfall. Autoritäre Regime versuchen stets, ihre Machtpositionen durch die Hegemonie in den Bereichen Kultur und Bildung abzusichern. Hiervon zeugt die Geschichte der vergangenen Jahrhunderte bis in die Gegenwart (vgl. Gürgen et al. 2019).

Damit rücken Curricula als effiziente Instrumente zur Absicherung von Herrschaftsverhältnissen in den Blick. Das ist in der Vergangenheit gerade auch von postkolonialen Autor\*innen wiederholt nachgewiesen worden. Auf eindrucksvolle Weise zeigen sie, dass die Stabilisierung kolonialer und postkolonialer Machtverhältnisse auch durch die Instrumentalisierung von Bildungsinstitutionen, -inhalten sowie pädagogischen Fachkräften betrieben wird. Und dies ist kein abgeschlossenes Kapitel der Vergangenheit; es wirkt bis heute fort.

Die Entwicklungen in Ungarn – „gleich nebenan“ – lenken somit das Augenmerk auf Strategien und Techniken der Machtabsicherung sowie die Etablierung autoritärer Verhältnisse mitten in Europa, die oftmals eher in anderen Weltregionen verortet werden. *Der Idee nach* können wir solche Mechanismen jedoch durchaus auch in demokratisch verfassten Gesellschaften wie etwa Deutschland entdecken, wenn wir uns auf „postkoloniale Spurensuche“ begeben.

Das pädagogische Personal wie auch die Lehrmittel geraten deshalb in den Blick, weil über sie das betrieben wird, was in einer aufklärerischen Tradition Bewusstseinsbildung genannt wurde. Keine andere soziale Gruppe ist institutionell so sehr in die Bildung und Ausbildung der nächsten Generation involviert, wie eben Lehrer\*innen. Mit feinem Gespür für deren Einfluss und die Gefahr,

---

schen Nation“ auf die Fahnen geschrieben hat (Rühle 2017). Die Stichwortgeber für dieses Vorhaben sind faschistische und antisemitische Autoren wie der italienische Philosoph Julius Evola (2009), der auch von deutschen Vertreter\*innen der Neuen Rechten intensiv rezipiert wird (vgl. Brumlik 2016).

dass sie sich in den Dienst der Förderung freier, widerständiger Subjekte stellen, werden sie von jenen, die ihre Macht mit allen Mitteln zu stabilisieren versuchen, skeptisch beäugt.<sup>3</sup>

Es lohnt sich, postkoloniale Denker\*innen zurate zu ziehen, wenn man und frau den Versuch unternimmt, etwas zur Aufklärung der Instrumentalisierung von Bildungseinrichtungen beizutragen. Insbesondere Theoretiker\*innen des Globalen Nordens können von jenen lernen, die sich schon seit geraumer Zeit damit befassen. In unserem Beitrag versuchen wir eben dies zu tun, indem wir uns Überlegungen zuwenden, die Gayatri Chakravorty Spivak und Ngūgĩ wa Thiong'o angestellt haben. Spivak und Ngūgĩ wa Thiong'o sind nicht nur aufgrund ihrer konzeptuellen Arbeiten interessante Theoretiker\*innen. Auch in ihren (Bildungs-)Biographien und ihrem persönlichen Engagement als politische Intellektuelle, Lehrende und Bildungspraktiker\*in werden Aspekte deutlich, die mit Blick auf Lehrer\*innenbildung in der Migrationsgesellschaft sehr erhellend sind. Während Spivak sicherlich zu den bekanntesten Theoretiker\*innen in den Postcolonial Studies gehört, wird Ngūgĩ wa Thiong'o erst allmählich in deutschsprachigen Diskursen rezipiert. Die Lektüre beider, so versuchen wir im Folgenden aufzuzeigen, lohnt ungemein für eine postkolonial informierte Reflexion von Bildung: Welche Einsichten können wir hieraus ableiten, die Lehrer\*innen für offensichtlich repressive, aber eben auch subtil wirkende Mechanismen autoritärer Machtausübung sensibilisieren können?

Zu diesem Zweck befragen wir zunächst Spivak (2), im Anschluss Ngūgĩ wa Thiong'o (3), bevor wir unseren Beitrag (4) mit einem knappen Fazit beschließen sowie mit Hinweisen auf Fragestellungen, die es dringend zu klären gilt, wenn wir vermeiden wollen, dass pädagogische Einrichtungen zum Instrument repressiver politischer Kräfte werden.

## 2 Gayatri Chakravorty Spivak untersucht die „Teaching Machine“<sup>4</sup>

Gayatri Chakravorty Spivak ist eine der Mitbegründer\*innen der *Postcolonial Studies* und zudem eine der wichtigsten Stimmen, die sich um die Erneuerung kritischer Gesellschaftstheorie bemühen. Die Resonanz auf ihre Interventionen

---

3 Wer allerdings mit organisationstheoretischen Studien vertraut ist, weiß darum, dass von Organisationen und Institutionen beträchtliche Beharrungskräfte ausgehen. Siegfried Bernfeld, dessen Blick an Karl Marx und Sigmund Freud geschult war, machte sich diesbezüglich keine falschen Hoffnungen (vgl. Bernfeld 2000).

4 Die Position von Gayatri Chakravorty Spivak ist ausführlicher dargestellt in „Bildungstheorien zur Einführung“ (Rieger-Ladich 2020a, S. 133ff.) Auf diese Ausführungen beziehen wir uns. Während in dem entsprechenden Kapitel die bildungstheoretischen Facetten ihres Werks akzentuiert werden, steht hier die Schule im Zentrum.

ist so groß, dass dabei leicht übersehen wird, dass sie sich schon sehr lange auch mit pädagogischen Fragestellungen auseinandersetzt. Diese Dimension, die hierzulande häufig nur als biographische Notiz erwähnt wird, rücken wir in den Vordergrund. Wir tun dies, weil uns ihre Arbeiten – wie auch jene von Ngũgĩ wa Thiong’o – in besonderer Weise geeignet erscheinen, einen neuen Blick auf die pädagogische Praxis einzuüben und diese endlich als Element einer (post-)kolonialen Gesellschaft zu begreifen.

Spivak wächst in Kalkutta auf, in der gebildeten Mittelschicht, und wechselt zur Fortsetzung ihres Studiums der Literaturwissenschaft an die renommierte *Cornell University*. Nach der Promotion, mit der sie sich als Vertreterin des Dekonstruktivismus ausweist, verschafft sie sich innerhalb der USA besondere Aufmerksamkeit, als sie ein Schlüsselwerk des französischen Philosophen Jacques Derrida ins Englische übersetzt und mit einem umfangreichen Vorwort versieht (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015, S. 151 ff.).

Wie wenige andere hat Spivak, die seit fast 30 Jahren an der *Columbia University* lehrt, zur Aufklärung der Rolle beigetragen, die Bildungseinrichtungen in ehemals kolonisierten Gesellschaften spielen. Auch zu diesem Zweck wendet sie sich immer wieder Indien zu. Hier, in ihrem Herkunftsland, lasse sich studieren – so ihre These –, wie Herrschaft auch in solchen Gesellschaften ausgeübt werde, die von der Kolonialmacht nicht dauerhaft besiedelt werden. Die Kontrolle zu erreichen und gegen Kritik abzusichern, stellt folglich eine besondere Herausforderung dar. Am besten gelingt dies, so Spivak (2008a, S. 10 ff.), wenn es zur wechselseitigen Verstärkung unterschiedlicher Spielarten der Gewalt kommt. Im Falle Indiens übte England als Kolonialmacht nicht nur physische Gewalt aus; mindestens so wichtig war es, die Deutungshoheit in kulturellen Angelegenheiten und Fragen des geistigen Lebens zu erringen. Edward Said, der den Begriff „Orientalismus“ prägte (Said 2017), hat das intrikate Zusammenspiel unterschiedlicher Formen der Unterdrückung präzise beschrieben:

„Die englische Herrschaft über Indien bestand nicht nur in einem Militärapparat, sondern schuf auch ein geistiges, ethnographisches, moralisches, ästhetisches und pädagogisches Netzwerk, das eine doppelte Funktion hatte: einerseits die Kolonisatoren von ihrer Rolle zu überzeugen (und sie dazu zu bringen, bei der Stange zu bleiben), andererseits die Kolonisierten ruhig zu stellen und sich ihrer Dienste zu versichern.“ (Said 2001, S. 44)

Schulen und Universitäten werden daher zu wichtigen Elementen des Unterdrückungssystems. Hier wird nicht nur das gelehrt, was zu einem bestimmten Zeitpunkt als kulturell „wertvoll“ gilt und zum Kanon zählt, hier wird auch das Gedächtnis gepflegt und ein Archiv dessen angelegt, was als erinnerungswürdig gilt (vgl. Rieger-Ladich 2019). Die Gewalt der Kolonialmacht bleibt somit denen, welche die von ihnen kontrollierten Bildungseinrichtungen besuchen, „keines-

wegs äußerlich“ (Hall 2013, S. 203). Sie prägt die Identität ihrer Opfer und ergreift von ihnen Besitz, sie lehrt eine Ideologie der Ungleichheit und sichert diese auch über pädagogische Maßnahmen ab. Die Inferiorität (vgl. Rieger-Ladich 2020b), die das Erleben vieler Kolonisierter prägt, verdankt sich mithin auch einer Pädagogik, die der „Hochkultur“ der Kolonisatoren eine vermeintlich minderwertige „Volkskultur“ der Kolonisierten gegenüberstellt. So plump diese Gegenüberstellung ist, sie hat fatale Folgen: Die Herabwürdigung der lokalen Kulturen wird von der Geringschätzung der einheimischen Wissensbestände begleitet und führt schließlich zur Beschämung der Kolonisierten.

Die – mal beiläufige, mal intentional betriebene, mal symbolische – Herabwürdigung der Kolonisierten kann daher als der „heimliche Lehrplan“ der Bildungseinrichtungen einer Kolonialgesellschaft gelten. Dies ist der Grund dafür, dass sich neben Spivak auch weitere Vertreter\*innen der *Postcolonial Studies* für Bildungsfragen interessieren: Sie wenden sich literarischen Texten zu und decken hier jene dominanten Narrative und rassistischen Erzählmuster auf, über welche die Kolonisatoren Hierarchien und Dominanzbeziehungen etablieren (vgl. Kerner 2011).

Spivak befragt allerdings nicht nur Texte des europäischen Kanons in ideologiekritischer Manier darauf, in welcher Weise sie an der Konstituierung des kolonialen Subjekts beteiligt sind; sie interessiert sich auch für lokale Erzählungen des Subkontinents und für in Vergessenheit geratene Wissensbestände. Ihr ist also daran gelegen, gegenhegemoniale Narrative zu entwickeln und widerständige Lebensentwürfe nachzuweisen (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015, S. 156). So kontrastiert sie in dem Band „An Aesthetic Education in the Era of Globalization“ (2012) Erzählungen des südafrikanischen Schriftstellers J.M. Coetzee mit Texten des bengalischen Gelehrten Rabindranath Tagore – und nimmt diese zum Anlass, über bevormundende Elemente der eigenen Unterrichtspraxis nachzudenken.

Wie wichtig Spivak die Reflexion der pädagogischen Praxis ist, wurde zu Beginn der 1990er Jahre deutlich, als sie den Aufsatzband „Outside in the Teaching Machine“ (Spivak 1993) publizierte. Auch wenn dessen thematisches Spektrum sehr breit ist, besitzt er im Begriff der „agency“ (Spivak 1993, S. IX) doch ein Zentrum. Sämtliche Beiträge umkreisen die Handlungsfähigkeit und rücken mit den Subalternen jene soziale Gruppe in das Zentrum, welche in der Öffentlichkeit nicht gehört wird und die in den Kämpfen um Hegemonie unterliegt. Spivak sucht also – stets im Wissen um ihre eigene privilegierte Position –, das Ringen derer um eine menschenwürdige Existenz zum Thema zu machen, die eine beherrschte Subjektposition innehaben (vgl. Spivak 2008a).

Dabei fällt auf, dass sie nicht nur bei der Beurteilung der Möglichkeiten des pädagogischen Personals überaus skeptisch ist, sondern auch deren Selbstbeschreibungen misstraut. So führt sie in ihrem Beitrag „Marginality in the Teaching Machine“ aus, weshalb sie „the radical teacher in the university“ eher

als Teil des Problems, denn als Teil der Lösung (Spivak 1993, S. 60) sieht. Lehrer\*innen, ob an Schulen oder an Hochschulen, seien unweigerlich Teil der „Teaching Machine“, die ein zentrales Element der herrschenden Ordnung darstelle. Und das eben auch dann, wenn diese alle Energien darauf konzentrierten, bei Schüler\*innen und Studierenden emanzipatorische Kräfte freizusetzen und gegenhegemoniales Wissen zu aktivieren. Etwa dadurch, dass sie das Narrativ des überlegenen Okzidents durchkreuzen und Texte aus der arabischen Welt zum Gegenstand des Unterrichts machen – etwa Bücher des antikolonialen Aktivisten Frantz Fanon (1981). Auch dem Versuch, den etablierten Kanon zu unterlaufen und weniger repressive Erzählungen zirkulieren zu lassen, seien, so Spivak, enge Grenzen gesteckt: Pädagogische Lehrkräfte stünden dem komplizierten Geflecht von Machtverhältnissen und Wissensordnungen nicht neutral gegenüber; sie seien unweigerlich ein Teil dessen. Sie müssen daher als „Komplizen“ der herrschenden Verhältnisse gelten und betrügen sich selbst, wenn sie sich stattdessen als Befreiungsaktivisten begreifen (vgl. Bernfeld 2000).

Dieses strenge Urteil kontrastiert der Essay „Righting Wrongs“, der 2008 erschien und einen anderen Ton erkennen lässt. Spivak unternimmt hier den Versuch, eine widerständige Bildungspraxis zu skizzieren. Anders als in ihren früheren Texten, beschränkt sie sich also nicht länger darauf, die Grenzen zu beschreiben, auf die selbst radikale pädagogische Fachkräfte stoßen, vielmehr sucht sie zu zeigen, dass auch innerhalb von Bildungseinrichtungen das Streben nach Emanzipation sehr wohl unterstützt werden kann.

Wolle man die Kinder der Länder des Globalen Südens nicht nur dabei unterstützen, eine elementare schulische Ausbildung zu erhalten, sondern sie zur Überwindung der (post-)kolonialen Herrschaft befähigen, müsse das Ziel der Bildungsbemühungen „Selbstermächtigung“ und „Dekolonialisierung“ lauten (Spivak 2008b, S. 8 f.). Dass dieses Projekt paradoxe Züge trägt, lässt sich kaum übersehen: Die Einrichtungen des Bildungssystems, die Spivak doch in scharfem Ton als Elemente der Kolonialherrschaft identifiziert hatte, sollen nun zum Auslöser emanzipatorischer Bildungsprozesse werden. Gelingen könne dies freilich nur, wenn das Engagement an zwei Orten intensiviert wird: Es gilt, „an beiden Enden“ (ebd., S. 14) der Bildung zu arbeiten, sowohl mit den Kindern der verarmten Landbevölkerung, also in den Ländern des Globalen Südens, als auch mit der jungen Reflexionselite, die an den renommierten Universitäten in den Ländern des Globalen Nordens ausgebildet wird. Der Bildungsarbeit in der Peripherie müssten daher Bemühungen im Zentrum korrespondieren. Für die Überwindung der repressiven Effekte der Kolonialmacht sei die Vermittlung von Schreib-, Lese- und Rechenfähigkeiten, so Spivak, zwar notwendig, aber eben nicht hinreichend.

Aus diesem Grund sehen sich die Lehrkräfte im Globalen Süden mit einer besonderen Herausforderung konfrontiert: Sie dürfen sich nicht auf die bloße Vermittlung von Wissen und Kompetenzen beschränken. Konfrontiert mit

tiefsitzenden Minderwertigkeits- und Schamgefühlen, die sich der Inkorporierung von Herrschaftsverhältnissen verdanken (vgl. Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008; Schäfer/Thompson 2009), reiche es nicht aus, auf Lehrformen zu rekurrieren, die überwiegend auf den Bereich des Kognitiven zielen. Bildungsangebote müssten auch an Hoffnungen und Wünsche ihrer Klientel anschließen, sie müssten darauf abzielen, bei den Adressat\*innen ihrer Angebote eine „Bewegung der Überschreitung“ auszulösen. Zum Gegenstand werden dann mögliche Welten und Zukünfte (vgl. Spivak 2008b, S. 12).

Spivak unterstellt somit nicht nur in ihren konzeptionellen Studien, sondern auch in jenen, die sich der Reflexion der pädagogischen Praxis widmen, dass bei jedem Subjekt – sei es ein Kind, ein\*e Schüler\*in, ein\*e Student\*in oder ein\*e Erwachsene\*r – ein Begehren existiert, das über die aktuell existierende Verteilung von Ressourcen und Privilegien hinausweist. Ein solches Begehren ist für Spivak unverzichtbar, es ist gleichsam die *conditio sine qua non* der pädagogischen Praxis. Das Ziel der pädagogischen Maßnahmen ist es folgerichtig, dieses Begehren zu fördern und zu stimulieren. Diese Wünsche erweisen sich somit als Rohstoff von Bildungsprozessen, die im Dienst der Emanzipation stehen: Wo sie fehlen, lässt sich die Überschreitung der gewaltsamen Kolonialherrschaft kaum überzeugend entwerfen.

Mit Blick auf die Berücksichtigung der Eliteuniversitäten der westlichen Welt, deren Angehörige vor der Herausforderung stehen, die eigenen Privilegien als Einschränkungen zu begreifen und sie ganz gezielt zu „verlernen“ (vgl. Castro Varela 2007; Spivak 2008b, S. 22), wird deutlich, dass Spivak den Versuch unternimmt, sich von binären Oppositionen zu lösen. Ihr ist daran gelegen, das Bild zweier Gruppen, die völlig gegensätzliche Interessen vertreten, zu überwinden; stattdessen möchte sie zeigen, dass diese durch ein gemeinsames Anliegen verbunden sind. Mit der „Sehnsucht nach Umverteilung“ (Spivak 2008b, S. 26) von Ressourcen könnte die Einsicht in die Beschränkung korrespondieren, die an die Privilegien geknüpft ist, die viele in den Wohlstandszentren genießen. Die Subalternen geraten in der Folge nicht länger als Objekt von Bevormundung und Unterdrückung in den Blick, sondern als eine soziale Gruppe, von der sich etwas lernen lässt. Dies gilt auch für die Gruppe der Lehrer\*innen: Sie sind es, die „durch die Arbeit über Klassen- und Kulturunterschiede hinweg“ von „Kindern und dem Verhalten der ‚untergeordneten Klassen‘“ (ebd., S. 31) lernen können. Nicht zuletzt geht es darum, sich von der Vorstellung zu lösen, „verantwortlich für andere zu sein, sondern verantwortlich gegenüber anderen“ (ebd., S. 31 f.). Bildung wird in der Folge von Spivak als ein Emanzipationsgeschehen gefasst, das störanfällig ist, keine verlässlichen Sicherheiten kennt und etablierte pädagogische Settings unterläuft: Die Grenze zwischen denen, die (vermeintlich) auf der Gewinnerseite und denen, die auf der Verliererseite stehen, wird dadurch grundlegend infrage gestellt. Privilegien erweisen sich bisweilen als Handicaps und Subalterne können sehr wohl diejenigen belehren, die diese Privilegien innehaben.



Spivak sucht somit die eigene Theoriebildung in den Dienst jener zu stellen, die zu den Verlierer\*innen der gesellschaftlichen Verteilungskämpfe um Ressourcen und Kapital zählen und die kaum einmal über die Möglichkeit verfügen, ihre Anliegen mit Aussicht auf Gehör öffentlich zu artikulieren. Sie mahnt dabei eine entschiedene geographische Entgrenzung der Analyse an: Die kapitalistischen Gesellschaften des Globalen Nordens gilt es endlich auch als gewaltsame Kolonialgesellschaften zu begreifen (vgl. Hall 2013). Das Studium von Unterdrückungsverhältnissen lässt sich daher erst dann auf angemessenem Niveau betreiben, wenn die vertrauten Oppositionen von Kapitalist/Proletarier, oben/unten, Mann/Frau durch solche wie weiß/schwarz, Globaler Norden/Süden sowie Zentrum/Peripherie ergänzt werden.

### 3 Ngũgĩ wa Thiong’o über Sprache als Macht(ver)mittlerin

Ähnlich wie Spivak befasst sich auch der kenianische Autor und Literaturwissenschaftler Ngũgĩ wa Thiong’o mit den Mechanismen kolonialer Herrschaft und ihren gravierenden Folgen sowie mit Möglichkeiten für antiimperialistischen Widerstand. Die Frage, wie eine Dekolonisierung des Denkens vollzogen werden kann, ist sein Lebensthema (vgl. Mbembe 2017, S. 203 ff.; Morgenrath/Stelthove-Fend 2017, S. 12). Sprache und Literatur kommt dabei ein zentraler Stellenwert zu. Dies beschäftigt ihn als Schriftsteller wie auch als kritischer Intellektueller und Hochschullehrer. Ngũgĩ wa Thiong’o wurde 1938 in Limuru (Kenia) geboren, wuchs in einer vielköpfigen Bauernfamilie auf, studierte Englische Literatur am *Makerere-College* in Kampala sowie Anglistik an der *Leeds University* als Stipendiat des British Council. Er gehört, wie etwa Chinua Achebe oder Wole Soyinka, der ersten Generation afrikanischer Schriftsteller an, die auf Englisch publizierten und außerhalb Afrikas Gehör fanden (vgl. Loimeier 2018, S. 7, 33). Die politische Situation in Kenia führte ihn 1982 zunächst ins Exil nach Großbritannien, seit Anfang der 1990er Jahre lebt er in den USA.<sup>5</sup> Ngũgĩ wa Thiong’o ist ein Autor, dessen Werk mit der eigenen Lebensgeschichte eng verwoben ist: Neben zahlreichen Romanen, Kurzgeschichten und (teils autobiographischen) Erzählungen hat er essayistische und journalistische Arbeiten sowie Theaterstü-

---

5 In Folge seiner Mitwirkung in einem Theaterprojekt des Kamĩĩĩthũ Community Educational and Cultural Centre wurde er – kurz nach den ersten Aufführungen – im Herbst 1977 von der kenianischen Regierung festgenommen und im Hochsicherheitsgefängnis (ohne Anklageerhebung) knapp ein Jahr inhaftiert. Nach seiner Freilassung wurde ihm die Lehrbefugnis an den Hochschulen Kenias entzogen. Zwischen 1986 und 1996 bestand überdies ein Verkaufsverbot seiner Bücher in Kenia (vgl. Loimeier 2018, S. 61 ff., 70f., 149).

cke verfasst.<sup>6</sup> Während seine Romane und Memoirenbände fast vollständig ins Deutsche übersetzt vorliegen (vgl. ebd., S. 20), ist dies bei seinen Essays nicht der Fall. 1995 erschien der Essayband „Moving the Centre. Essays über die Befreiung afrikanischer Kulturen“ (im englischen Original 1993), 2017 folgte „Dekolonisierung des Denkens. Essays über Afrikanische Sprachen in der Literatur“ (im englischen Original 1986). In diesem Band, der weltweit große Resonanz erfahren hat, entwickelt Ngũgĩ wa Thiong’o die Kernthesen seines Denkens zur Verbindung von Sprache, Kultur und (De-)kolonisierung (vgl. Loimeier 2018, S. 12 ff.).

Die Frage, wie Text – also etwa Literatur – und Kontext – historisch-lebensweltliche Erfahrungen – zueinander in Beziehung stehen und vermittelt sind, ist für Ngũgĩ wa Thiong’o ganz wesentlich (vgl. Amoko 2010, S. 2; Gikandi 2000, S. 3 ff.). Dies wird etwa in seinen sprachtheoretischen Überlegungen in der „Dekolonisierung des Denkens“ deutlich. Für Ngũgĩ wa Thiong’o zeichnet sich jede Sprache durch ihren dualen Charakter aus: Sie ist Kulturträger und zugleich Kommunikationsmedium. Sprache als Kommunikationsmedium ist notwendig, damit Menschen in Beziehung zueinander treten und Bindungen eingehen können. Sie ist also eine elementare Voraussetzung für gesellschaftliche Kooperation und arbeitsteilige Produktion: Sprache drückt Beziehungen aus – Ngũgĩ wa Thiong’o (2017, S. 47) nennt dies unter Bezugnahme auf Marx die „Sprache des wirklichen Lebens“ –, vermittelt als gesprochenes Wort zwischen den Menschen im Arbeitsprozess und hält Gesprochenes in Symbolen und Schriftzeichen fest. Oft, aber nicht immer repräsentieren sich diese drei Elemente – Beziehung, Rede, Zeichen – wechselseitig.

Zugleich verweist die kommunikative Dimension auf die Funktion von Sprache als Kulturträger. Sprache wird hier zu einem Medium, welches die Erfahrungen der Menschen untereinander, mit der Natur und deren Bearbeitung an die nächsten Generationen weitergibt. Durch diese „Akkumulation von Werten, die mit der Zeit zu nahezu selbstverständlichen Wahrheiten werden“ (ebd., S. 48), wird Sprache überaus bedeutsam für die Herausbildung eines kollektiven Gedächtnisses und die Archivierung historischer Erfahrungen. Diese ethischen, moralischen und ästhetischen Wertvorstellungen gelten Ngũgĩ wa Thiong’o als „Satz spiritueller Augengläser“ (ebd., S. 49), die weitgehend bestimmen, wie Menschen sich selbst und ihre Umwelt sehen (können).

Sprache als Kulturträger ist somit Produkt geschichtlicher Entwicklungen und reflektiert diese zugleich. Sie transportiert Bilder und Abbilder einer Wirklichkeit, welche die Vorstellungen der Menschen von sich selbst, der Gemeinschaft, dem Verhältnis untereinander und zur Natur formen. Über Oratur

---

6 Eine aktuelle deutschsprachige Einführung zu Ngũgĩ wa Thiong’o hat Manfred Loimeier (2018) vorgelegt; in englischer Sprache finden sich verschiedene Arbeiten zu Leben und Werk, exemplarisch Simon Gikandi (2000) und James Ogude (1999).

(mündliche Dichtung) und Schrift kann Sprache diese Bilder der Welt weitergeben. Somit ist eine Sprache niemals losgelöst von den materiellen Bedingungen, denen sie sich verdankt. Beide Seiten von Sprache – als Kommunikationsmedium und Kulturträger – stehen in einem Wechselverhältnis und bringen sich gegenseitig hervor (vgl. ebd., S. 49 ff.).

Vor diesem Hintergrund lassen sich die Effekte kolonialer Sprachpolitiken präzise beschreiben:

„Der wichtigste Bereich seiner Herrschaft [...] war das geistige Universum der Kolonisierten, die über die Kultur erfolgende Kontrolle darüber, wie die Menschen sich selbst und ihre Beziehungen zur Welt wahrnahmen.“ (ebd., S. 51)

Diese Praxis führt(e) zu einer folgenreichen Veränderung der Selbst- und Welt-Wahrnehmung der Kolonisierten. Bildungsinstitutionen sind hierbei besonders wirkmächtig, wie Ngūgĩ wa Thiong’o – auch auf seine eigene Bildungsbiographie referierend – aufzeigt. So waren (und sind bisweilen immer noch) Muttersprachen in den Schulen ehemaliger europäischer Kolonialgebiete strikt verboten; deren Ausübung wurde unter Strafe gestellt und führt(e) häufig zu sozialer Ächtung, auch unter den Kindern und Heranwachsenden (vgl. ebd., S. 42 ff.; Ngūgĩ wa Thiong’o 1995, S. 49 ff.; Gappah 2017, S. 221, 223; Mukoma wa Ngūgĩ 2017, S. 247 f.). Im Gegenzug wurden die europäische Lebensweise, Sprache und Kultur glorifiziert und als alternativlos fortschrittlich präsentiert. Dies spiegelte sich zum Beispiel im Unterrichtsstoff wider; im Literaturunterricht etwa dominierte europäische, teils unverblümt rassistische Literatur, wobei das curriculare Organisationsprinzip darin bestand, möglichst genau die „moderne“ westliche Kultur zu studieren (vgl. Ngūgĩ wa Thiong’o 2017, S. 53, 157 ff.).

Wie Spivak weist auch Ngūgĩ wa Thiong’o auf die Folgen dieser teils offenkundig abwertenden Lerninhalte, vor allem aber auch auf die Folgen damit verbundener „heimlicher Lehrpläne“ hin. In den Bildungssystemen wurde nicht nur curricular, sondern auch sozial und sprachlich die Lebenswelt der Kolonisierten abgewertet, und gleichzeitig ihr Denken, die Art und Weise, sich selbst und die Welt imaginieren zu können, kolonisiert. Repressiv wirkt eine solche Praxis deshalb, weil sich die in kolonialen Bildungssystemen verordneten fremden Sprachen europäischen Erfahrungen und deren geschichtlicher Kontexte sowie den damit einhergehenden kulturellen Wertesystemen verdanken (vgl. ebd., S. 51 ff.). Für die Kolonisierten fallen in der Folge Sprache als Kulturträger und Sprache als Kommunikationsmedium häufig auseinander.

Dies bewirkt nicht nur die Entfremdung der Schüler\*innen von ihrer unmittelbaren Umwelt; koloniale Sprachen als Kulturträger zwangen ferner die Menschen dazu, sich selbst und die Welt vom Standpunkt europäischer Kultur – als dem Zentrum der westlichen Welt – aus zu betrachten. Es führte zunächst zu einer aktiven und einer passiven Selbstdistanzierung der Menschen von ihrer un-

mittelbaren Lebensumwelt – was für Bildungsprozesse durchaus kennzeichnend ist. Die Wiederaneignung der Welt und des Selbst wurde aktiv und passiv jedoch durch eine Identifikation der Menschen mit ihnen vollkommen äußerlichen, unverbundenen Elementen ersetzt und die Entfremdung in der Folge zu einer Art Dauerzustand. In den Bildungsinstitutionen nimmt dies, so Ngũgĩ wa Thiong’o, seinen Anfang (vgl. ebd., S. 53 ff.).

Die skizzierte Entfremdungserfahrung korrespondiert(e) mit der Indiennahme der Muttersprachen für politische Zwecke und unterdrückende Praktiken. Alle, die es nicht auf eine weiterführende (englischsprachige) Schule schafften, waren von gesellschaftlich bedeutsamen, auch politischen Diskursen ausgeschlossen. Hingegen bedienten sich, so Ngũgĩ wa Thiong’o, sowohl imperialismusfreundliche als auch reaktionäre afrikanische Kreise der Muttersprachen, um ganz gezielt und in manipulativer Absicht die eigenen – meist autoritären – Machtpositionen und ausbeuterischen Regime abzusichern (vgl. ebd., S. 64 ff.).

Die Dekolonisierung des Denkens ist für Ngũgĩ wa Thiong’o daher nicht allein an die Wiederherstellung der Repräsentationsfunktionen von Sprache geknüpft, sondern auch an die Aufwertung der afrikanischen Sprachen.<sup>7</sup> Er fordert die Anerkennung aller Sprachen und unterstellt dabei, dass dies in allen Gesellschaftsschichten beträchtliche emanzipatorische Wirkungen entfalten würde (vgl. Ngũgĩ wa Thiong’o 1995, S. 55 ff.): Erst wenn die afrikanischen Sprachen rehabilitiert wären, könnten sie als würdige Repräsentationsformen des Lebens erscheinen, in denen sich auch anspruchsvolle philosophische Überlegungen und literarische Experimente ausdrücken lassen. Zugleich solle die englische Sprache und die darin verfasste Literatur nicht länger einer kleinen Elite vorbehalten sein. Möglichst viele Menschen sollten die Möglichkeit erhalten, „Weltliteratur“ lesen zu können (vgl. ebd.; Ngũgĩ wa Thiong’o 2017, S. 167).<sup>8</sup>

Ngũgĩ wa Thiong’o zeigt, wie tiefgreifend Sprache und (welt-)gesellschaftliche Machtverhältnisse miteinander verschränkt sind und im Zusammenspiel die Vorstellungen von Identität und Sozialität prägen. Dabei kommt Bildungseinrichtungen eine besondere Bedeutung zu: Sie verdichten und verstärken diesen Prozess. Und so ist es nur folgerichtig, dass er die Frage aufwirft, welche Möglichkeiten für eine autonomieförderliche und befreiende Perspektive bestehen (vgl. Ngũgĩ wa Thiong’o 2017, S. 152).

Erste Antworten lassen sich seiner eigenen theoretisch-ästhetischen Praxis entnehmen: Ngũgĩ wa Thiong’o verfasst nicht nur imperialismuskritische Lite-

---

7 Ngũgĩ wa Thiong’o schildert den schmerzhaften Prozess der Wiederaneignung der Muttersprache. 1977 beginnt er belletristische Texte nur in Gikũyũ zu verfassen (vgl. Ngũgĩ wa Thiong’o 2017, S. 67). Mit der Veröffentlichung von „Decolonising the Mind“ erklärt er, dass er ab sofort auch Sachtexte ausschließlich in Gikũyũ schreiben wird.

8 „Warum“ fragt Ngũgĩ wa Thiong’o, „soll es Balzac, Tolstoi, [...] Aristoteles und Plato nicht in afrikanischen Sprachen geben? Und warum nicht in unseren Sprachen literarische Denkmale schaffen?“ (Ngũgĩ wa Thiong’o 2017, S. 40).

ratur und entwickelt progressive Theaterprojekte; er lenkt den Blick auch auf Lehrmaterialien, die in Schule und Hochschule zum Einsatz kommen. Die Auswahl des Unterrichtsstoffes ist dabei nur ein Ausschnitt, bedeutsamer ist noch die Einstellung, die eine Lehrperson zu diesem Material einnimmt. Diese entscheidet für ihn maßgeblich darüber, ob ein Thema, ein Text, ein künstlerisches Stück als relevant erachtet wird oder nicht; es hängt mithin davon ab, auf welche Weise Personen in (post-)kolonialen Systemen verortet sind und welche Haltung sie dazu einnehmen. Dies spiegelt sich auch in der unterrichtspraktischen Umsetzung wider; so ist der Zugriff auf Literatur, Kultur und Geschichte seitens der Lehrenden immer auch „von ihrem philosophischen Standpunkt oder ihrer intellektuellen Basis sowie ihren bewussten oder unbewussten Klassensympathien beeinflusst“ (ebd., S. 175). Damit steht schließlich die schlichte Frage im Raum: „Für wen und wozu?“ (ebd., S. 178). Dies legt nahe, dass in der Frage nach Sprachpolitik auch die „nationale, demokratische und menschliche Befreiung“ (ebd., S. 180) thematisch wird. Damit zeigt sich erneut, dass es Ngũgĩ wa Thiong’o augenscheinlich ein besonderes Anliegen ist, als politischer Intellektueller, Literat und Lehrender die Rolle (neo-)kolonialer Bildungssysteme zu verdeutlichen und über die in ihnen, etwa durch Unterrichtsstoff oder Unterrichtspraxis, wirkende Mechanismen zu informieren. Erst wenn dies vorangetrieben wird, lässt sich auch über praktische Konsequenzen wie etwa Lehrplanreformen nachdenken (vgl. Mbembe 2017, S. 208). Entsprechend wäre es auch ein wichtiges Ziel der Lehrer\*innenbildung heute, für solche Fragen den Blick zu schärfen. Überlegungen dieser Art unterlaufen ersichtlich die vertraute Oppositionsbildung von Zentrum und Peripherie und überschreiten die Grenzen des Klassenzimmers oder eines Landes. Ngũgĩ wa Thiong’o sensibilisiert uns überdies dafür, wie sehr Sprachpolitik und die asymmetrischen Machtbeziehungen zwischen den Sprachen mit weiteren Dimensionen sozialer Ungleichheit verwoben sind.

#### 4 Schluss

Was lässt sich nun aus den hier vorgestellten Positionen für die Diskussion pädagogischer Fragestellungen und insbesondere jene der Ausbildung von Lehrer\*innen lernen? Befassen sich die beiden hier vorgestellten Denker\*innen nicht mit Strukturen und Praktiken in Gesellschaften, die weit entfernt und längst überwunden sind? Dies ist mitnichten der Fall. Ngũgĩ wa Thiong’o und Gayatri Spivak beziehen sich zwar auf unterschiedliche Kontexte; sie beide messen aber der pädagogischen Praxis und der Gestaltung des Unterrichts eine hohe Bedeutung zu. Sie zeigen in ihren Arbeiten, dass das Zusammenspiel aus offiziellem und heimlichem Lehrplan nicht nur die Weise prägt, in der sich Bildungssubjekte wahrnehmen und beobachten, sondern auch die Ausbildung charakteristischer Formen der Identität und Sozialität beeinflusst. Sie sensibilisieren daher nicht

nur für die Auswahl des Stoffes, also für die gleichsam „materielle Dimension“ des Kanons, sondern auch für die soziale Dimension – für die Handlungen und die Haltungen der Pädagog\*innen. Für die Lehrer\*innenbildung hieße das etwa, bei der Gestaltung von Unterricht und Auswahl des Stoffes die eigene Rolle als Lehrer\*in innerhalb des globalen Raumes zu verorten und sich zu fragen, welche, auch impliziten, Wertevorstellungen in der eigenen Unterrichtspraxis zum Tragen kommen. Wie wirken diese, wen oder was schließen diese ein oder gerade aus? (Wie) werden möglicherweise Vorstellungen von Inferiorität und Superiorität mit Blick auf bestimmte (globale) Werte- und Systemvorstellungen „heimlich“ transportiert? Welche Formen oder Inhalte von Wissen werden ausgeblendet? Wo liegen Möglichkeiten, wo Grenzen, in der schulischen Praxis Bewusstseinsveränderungen anzustoßen?

Beide Gruppen, die in Bildungseinrichtungen aufeinandertreffen – Lehrende und Lernende –, müssen als Gewordene, als Teil der herrschenden gesellschaftlichen Ordnungen in den Blick genommen werden. Sie sind aus diesem Grund nur sehr begrenzt dazu fähig, tatsächlich aus der „Teaching Machine“ (Spivak 1993) auszubrechen. Unstrittig ist dabei, dass die kritische Befragung der Curricula und Lehrmittel, etwa im Hinblick auf darin kolportierte rassistische, inferiorisierende und beschämende Narrative, zur Aufklärung beitragen und die Bildung widerständiger Subjekte fördern kann. Spivak spricht sich darüberhinausgehend auch dafür aus, Privilegien umzuverteilen und von den Subalternen zu lernen. Ngũgĩ wa Thiong’o wiederum plädiert für die radikale Gleichstellung aller Sprachen – auch derjenigen von Minderheiten und indigenen Gruppen. Dabei gilt es, auch die entsprechenden literarischen Texte zu berücksichtigen. Überdies betonen beide die hohe Bedeutung, die dem pädagogischen Personal zukommt. Auch wenn sie ausdrücklich davor warnen, Lehrer\*innen an Schulen und Hochschulen zu Befreiungsheld\*innen zu stilisieren, lassen sich ohne sie Emanzipationsprozesse doch kaum mit Aussicht auf Erfolg anstoßen. So muss das Lernen in der Peripherie mit dem Lernen im Zentrum verknüpft werden; Sprachpolitik und Stoffauswahl gilt dann auch nicht länger als regionales Problem, sondern wird im Kontext globaler Ungleichheitsverhältnisse begriffen. Ngũgĩ wa Thiong’o und Gayatri Spivak fordern mithin dazu auf, vertraute Dichotomien hinter sich zu lassen.

Es ist nicht immer eindeutig zu entscheiden – und wechselt bisweilen schnell und auf überraschende Weise –, wer in der Position des/der Privilegierten ist. Die Unterscheidungen Zentrum und Peripherie, arm und reich, machtvoll und ohnmächtig, Lehrender und Lernenden usw. verdanken sich selbst sozialen Prozessen und müssen daher fortwährend überprüft werden. Davon kann eine dezentrierende Wirkung ausgehen: Die Universalität eurozentrischer Wissensvorräte und Lebensentwürfe wird dann folgenreich relativiert. An deren Stelle tritt bestenfalls ein Prozess wechselseitigen Lernens und Anerkennens – und das auch in der sprachlich-ästhetischen Bildungspraxis. Lehrende und Lernende in den

Bildungsinstitutionen der Zentren wie auch und in den Peripherien werden somit in die Pflicht genommen, immer wieder neu nach Ausdrucksformen für Widerstand, Freiheit und Emanzipation zu suchen. Sie verweisen dabei auf je spezifische, historisch-kulturelle Erfahrungen, die es im Hinblick auf einen global fortwirkenden Kolonialismus zu reflektieren gilt.

Eingangs hatten wir mit Viktor Orbáns „Krieg gegen Bildung und Forschung“ (Rühle 2020) ein eindrückliches Beispiel dafür gesehen, wie die Durchsetzung autoritärer Kräfte auch durch Bildungsinstitutionen abgesichert wird. Im postkolonialen Spiegel gewinnen diese nochmals schärfere Konturen, auch wenn es sich verbietet, die historisch, gesellschaftlich und nicht zuletzt persönlich unverwechselbaren Analysen und Erfahrungen postkolonialer Autor\*innen ohne weiteres auf die Geschehnisse in Ungarn (oder jedwede andere Kontexte) zu übertragen. Der postkoloniale Spiegel sensibilisiert stattdessen dafür, dass und wie sich sowohl in offen autoritären Regimen als auch im (Bildungs-)Alltag demokratisch-freiheitlich verfasster Gesellschaften inferiorisierende, höchst folgenreiche Machtstrukturen etablieren und verfestigen können. Er lädt zudem dazu ein, Curriculum, Unterrichtspraxis und das eigene Gewordensein im postkolonialen Raum und mit Blick auf postkoloniale Verhältnisse zu hinterfragen. So muss das Ziel sein, aus diesen Überlegungen zu lernen und sie als Impuls zu begreifen, wenn es gilt, aktuelle Geschehnisse aufzugreifen, um Strukturen und Praktiken zu erhellen, die den Bildungsalltag (in) der Migrationsgesellschaft prägen. Zugleich regen Gayatri Spivak und Ngũgĩ wa Thiong’o dazu an, über die Rolle des *public intellectual* neu nachzudenken (vgl. Hall 2000; de Lagasnerie 2018). Sie verweigern sich der typischen Arbeitsteilung, wie sie sich im deutschsprachigen Raum weitgehend durchgesetzt hat: Den politischen Intellektuellen stehen wissenschaftliche Expert\*innen gegenüber, die sich auf einen kleinen Gegenstandsbereich spezialisiert haben – und die Verantwortung für die Diskussion weiterreichender Fragen von sich weisen (vgl. Honneth 2002). Spivak und Ngũgĩ wa Thiong’o hingegen zeigen, dass sich wissenschaftliche Arbeit, politisches Engagement, schriftstellerische Praxis und pädagogischer Einsatz vor Ort durchaus nicht ausschließen müssen. Sie können sich wechselseitig verstärken und als Einsätze im Kampf für mehr Selbstbestimmung und Emanzipation interpretiert werden.

## Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Rieger-Ladich, Markus (2008): Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld. Überlegungen zu einer Forschungsheuristik. In: Schmidt, Robert/Woltersdorff, Volker (Hrsg.): Symbolische Gewalt. Pierre Bourdieus Projekt einer kritischen Herrschaftsanalyse. Konstanz: Universitätsverlag, S. 103-124.
- Amoko, Apollo Obonyo (2010): Postcolonialism in the Wake of the Nairobi Revolution. Ngugi wa Thiong’o and the Idea of African Literature. New York: Palgrave Macmillan.
- Bernfeld, Siegfried (2000): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Brumlik, Micha (2016): Das alte Denken der neuen Rechten. Mit Heidegger und Evola gegen die offene Gesellschaft. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik* 3, S. 81-92.
- Castro Varela, María do Mar (2007): Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns – Bildung und Postkoloniale Kritik. In: *Bildpunkt. Zeitschrift der IG Bildende Kunst* 8, S. 4-7.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung.* Bielefeld: transcript.
- Droste, Wilhelm (2020): Der neue Kanon. Was bleibt von Imre Kertész und Péter Esterházy in den ungarischen Lehrplänen?. In: *Süddeutsche Zeitung*, 28.02.2020, S. 14.
- Evola, Julius (2009): *Tradition und Herrschaft. Aufsätze 1932-1952.* Neustadt an der Orla: Arnshaugk.
- Fanon, Frantz (1981): *Die Verdammten dieser Erde.* Vorwort von Jean-Paul Sartre. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gappah, Petina (2017): Ein Aufruf zur schriftstellerischen Selbstfindung. In: Morgenrath, Christa/Stelthove-Fend, Anna (Hrsg.): *Ngũgĩ wa Thiong'o: Dekolonisierung des Denkens. Essays über afrikanische Sprachen in der Literatur. Teil II: Von heute aus gesehen – Schlaglichter auf Decolonising the Mind.* Münster: Unrast, S. 215-225.
- Gergely, Márton (2019): Fidesz: Herrscher der ‚illiberalen Demokratie‘. In: Gürgen, Malene/Hecht, Patricia/Horacek, Nina/Jakob, Christian/am Orde, Sabine (Hrsg.): *Angriff auf Europa. Die Internationale des Rechtspopulismus.* Berlin: Christoph Links Verlag, S. 40-47.
- Gikandi, Simon (2000): *Ngũgĩ wa Thiong'o.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Gramsci, Antonio (1997): *Gedanken zur Kultur.* Leipzig: Reclam.
- Gürgen, Malene/Hecht, Patricia/Horacek, Nina/Jakob, Christian/Am Orde, Sabine (Hrsg.) (2019): *Angriff auf Europa. Die Internationale des Rechtspopulismus.* Berlin: Christoph Links Verlag.
- Hall, Stuart (2000): Die Formierung eines Diaspora-Intellektuellen. In: Ders.: *Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften Band 3.* Hamburg: Argument, S. 8-33.
- Hall, Stuart (2013): Wann gab es „das Postkoloniale“? Denken an der Grenze. In: Conrad, Sebastian/Randieria, Shalini/Römhild, Regina (Hrsg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften.* Frankfurt/Main und New York: Campus, S. 197-223.
- Honneth, Axel (2002): Idiosynkrasie als Erkenntnismittel. Gesellschaftskritik im Zeitalter des normalisierten Intellektuellen. In: Münkler, Herfried/Llanque, Marcus/Stepina, Clemens K. (Hrsg.): *Der demokratische Nationalstaat in den Zeiten der Globalisierung. Politische Leitideen für das 21. Jahrhundert.* Berlin: Akademie Verlag, S. 241-252.
- Kerner, Ina (2011): *Postkoloniale Theorien zur Einführung.* Hamburg: Junius.
- Lagasnerie, Geoffroy de (2018): *Denken in einer schlechten Welt.* Berlin: Matthes & Seitz.
- Loimeier, Manfred (2018): *Ngũgĩ wa Thiong'o.* München: edition text + kritik.
- Mbembe, Achille (2017): Ein Klassiker des postkolonialen Denkens. In: Morgenrath, Christa/Stelthove-Fend, Anna (Hrsg.): *Ngũgĩ wa Thiong'o: Dekolonisierung des Denkens. Essays über afrikanische Sprachen in der Literatur. Teil II: Von heute aus gesehen – Schlaglichter auf Decolonising the Mind.* Münster: Unrast, S. 201-213.
- Morgenrath, Christa/Stelthove-Fend, Anna (2017): Vorwort der Herausgeberinnen. In: Morgenrath, Christa/Stelthove-Fend, Anna (Hrsg.): *Ngũgĩ wa Thiong'o: Dekolonisierung des Denkens. Essays über afrikanische Sprachen in der Literatur.* Münster: Unrast, S. 9-14.
- Mukoma wa Ngũgĩ (2017): Die Befreiung aus dem metaphysischen Imperium des Englischen. In: Morgenrath, Christa/Stelthove-Fend, Anna (Hrsg.): *Ngũgĩ wa Thiong'o: Dekolonisierung des Denkens. Essays über afrikanische Sprachen in der Literatur. Teil II: Von heute aus gesehen – Schlaglichter auf Decolonising the Mind.* Münster: Unrast, S. 239-257.
- Ngũgĩ wa Thiong'o (1995): *Moving the Centre. Essays über die Befreiung afrikanischer Kulturen.* Münster: Unrast.
- Ngũgĩ wa Thiong'o (2017): *Dekolonisierung des Denkens. Essays über afrikanische Sprachen in der Literatur.* Münster: Unrast.
- Ogude, James (1999): *Ngũgĩ's Novels and African History. Narrating the Nation.* London: Pluto Press.
- Rieger-Ladich, Markus (2019): Archivieren und Speichern. Das Gedächtnis der Disziplin als Politikum. In: Rieger-Ladich, Markus/Rohstock, Anne/Amos, Karin (Hrsg.): *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis.* Weilerswist: Velbrück, S. 17-48.
- Rieger-Ladich, Markus (2020a): *Bildungstheorien zur Einführung. 2. Auflage.* Hamburg: Junius.
- Rieger-Ladich, Markus (2020b): Inferiore Subjektivität. Annie Ernaux, Didier Erribon und die Gewalt von Zugehörigkeitsordnungen. In: Rieger-Ladich, Markus/Brinkmann, Malte/Thompson, Christiane



- (Hrsg.): Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und machttheoretische Studien. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa, S. 12-36.
- Rühle, Alex (2017): Erben des Urvolks. Interview mit Magdalena Marsovszky. In: Süddeutsche Zeitung, 21.02.2017, S. 11, No. 43.
- Rühle, Alex (2020): Generalangriff. In: Süddeutsche Zeitung, 14./15.03.20, S. 17, No. 62.
- Said, Edward W. (2001): Kultur, Identität und Geschichte. In: Schröder, Gerhardt/Breuninger, Helga (Hrsg.): Kulturtheorien der Gegenwart. Ansätze und Positionen. Frankfurt/Main: Campus, S. 39-58.
- Said, Edward W. (2017): Orientalismus. Frankfurt/Main: S. Fischer.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2009) (Hrsg.): Scham. Pädagogik-Perspektiven. Paderborn: Schöningh.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1993): Outside in The Teaching Machine. New York: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008a): Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien und Berlin: turia + kant.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008b): Righting Wrongs: Unrecht richten. Zürich und Berlin: Diaphanes.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): Aesthetic Education in the Era of Globalization. Cambridge: Harvard University Press.

# Verkörperte Affekte des Rassismus: Schule als Kraftfeld geteilter Atmosphären der (Des-)Integration

Bettina Wuttig

„Some lives are breathable“ (Górska 2016, S. 24)

## Einleitung

*Ein* gängiges Verständnis der Schule der Gegenwart ist, dass „die Schule ein Lebens- und Erfahrungsraum [ist], ein Ort [...], an dem junge Menschen in einem gemeinschaftlich-demokratischen Rahmen personale Bildungserfahrungen machen, die sie mit Wissen, Können und Wertehaltungen ausstatten, um am sozialen, kulturellen und beruflichen Leben in der Gesellschaft teilhaben und mitwirken zu können“ (Jäckle 2017, S. 438). Die Schule ist, so die Schulpädagogin Monika Jäckle, weitaus mehr als ein Ort, an dem Kinder/Jugendliche und Lehrer\_innen zusammenkommen, um Kompetenzen zu erwerben. Werde der Bildungsauftrag ernst genommen und Bildung als „*Selbstbildung-in-und-durch-Welt*“ (Jäckle/Wuttig/Fuchs 2017, S. 20, Herv. i. O.) verstanden, so müsse gefragt werden, ob alle in der Schule eine Welt vorfinden, mit welcher sie in Resonanz treten können. Resonanzverhältnisse stellen in dieser Hinsicht wiederum die Bedingung für *Selbstbildung-in-und-durch-Welt* dar. Das heißt: Schüler\_innen müssen auf eine Welt treffen, die ihnen gegenüber offen ist, sich ihnen nicht verschließt. Dass Schüler\_innen in der Schulwelt disparate (affektive) Bedingungen der Anerkennung vorfinden, ist Ausgangspunkt dieses Beitrags (vgl. Jäckle/Wuttig/Fuchs 2017; Wuttig 2017; Bergold-Caldwell/Wuttig/Scholle 2017).

Das Handlungsfeld Schule ist im Zuge bildungspolitischer, schulorganisatorischer und didaktischer Entwicklungen der letzten Dekaden Knotenpunkt einer neoliberalen Menschenführung geworden (vgl. Jäckle 2017, S. 438). Schule ist eingelassen in Machtverhältnisse, Interessenslogiken, eine herrschende Diskurslandschaft (vgl. Wuttig 2017), die entlang institutioneller Praktiken junge Menschen insbesondere als „produktive Kompetenz-Darsteller“ wie als „inkludierte Exklusive“ adressiert (Jäckle 2017, S. 438). Wie kann der Ort Schule in Bezug auf seine (nicht-sagbaren, kaum-hörbaren) Effekte der „Lärmerei“ (Jäckle 2017, S. 408) herrschender Diskurse (insbesondere um Integration, Inklusion, Neuro-Didaktik, Kompetenzorientierung, vgl. ebd.) gefasst werden? Dieser Beitrag fragt

demnach nach dem diskursiven, (mikro-)politischen, affektiven, atmosphärischen Hintergrundrauschen der Schulwelt – entsprechend der Annahme, dass der strukturelle und alltagstheoretische „Hintergrund‘ der Schule“, also die pädagogischen, organisatorischen wie auch dialogischen Kontexte, „stützend und stärkend oder auch schwächend und entwertend sein können“ (Jäckle 2017, S. 436). Ohne den Anspruch zu erheben, alle Frequenzen dieses Rauschens hörbar zu machen, soll eine dominante Diskurslinie, die der Integration und darin der Konstruktion von Migration als Problem (neu) betrachtet werden. Dieser Beitrag schließt damit sowohl an aktuelle Theoriebildungen und Studien der rassistuskritischen Migrationspädagogik an, wie er auch die jüngste Debatte zu Desintegration des Antisemitismusforschers Max Czollek (2018) aufgreift, und überdies neu-materialistische und postphänomenologische Konzepte (Soma Studies, vgl. Wuttig 2016) für diese kritische-erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Integration fruchtbar macht.<sup>1</sup> Davon ausgehend, dass *die* ‚Schulnormalität‘ *eo ipso* nicht existiert, sondern Schule in normalisierenden, leiblich-affektiven machtvollen Praktiken samt der Erzeugung ihrer Wahrnehmungsschemata als eine (Schul-)Welt hervorgebracht wird (vgl. Wuttig 2020)<sup>2</sup>, kann der Hintergrund der Schule als ein Kräftefeld gefasst werden, welches für Menschen, die nicht der „deutschen Norm“ (Shure 2016, S. 32) entsprechen, zu einem Kraftfeld mutieren kann.<sup>3</sup>

Die Schule, so meine These, ist deswegen kein herrschaftsfreier Raum, weil es dort unterschiedliche Weisen, anerkannt zu existieren, gibt (vgl. Wuttig 2017). Das mögliche *Kräftefeld* Schule als Feld pluraler Kräfte (alias *Machtverhältnis*) verwandelt sich durch ein gegenwärtiges bundesdeutsches Integrationsdisposi-

---

1 Es sei darauf hingewiesen, dass die Problematisierung der Konstruktion von Migration als Problem in den Erziehungswissenschaften mindestens seit den 1990er Jahren verhandelt wird (vgl. insbesondere Radtke/Diehm 1999).

2 Den Begriff des Welt-Machens (*world making*) entlehne ich den postphänomenologischen Performance Studies. Gemäß Erin Manning (2007) sind es die wiederholten gefühlten (Bewegungs-)Entscheidungen, die Räume und Körper in einer wechselseitigen Einstimmung konstituieren (vgl. Wuttig 2020). Diese Entscheidungen sind nicht voluntaristisch zu verstehen, sondern sind bereits eingelassen in habituelle, zunächst präreflexive, institutionelle Praktiken. Via einer Reflexion der gewohnten, entlang von sozialen Orientierungen getroffenen Entscheidungen können Körper und Räume neu, anders oder widerständig konfiguriert werden (vgl. auch Ahmed 2006; Wuttig 2021).

3 Der Begriff des Kräftefeldes wird in diesem Beitrag in Anlehnung an Michel Foucaults (1977) Machtbegriff verwandt, bzw. in Unterscheidung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen bei Foucault (1977); allerdings um eine posthumanistische Sicht erweitert, welche Macht- und Herrschaftsverhältnisse noch stärker als ein komplexes *soziales und materielles*, mithin verhandelbares Zusammenspiel von geopolitischen Strukturen, politischen Interessen, Arbeitsmarktlogiken, diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken, historischen Ablagerungen in den Wahrnehmungsschemata, expliziten und impliziten institutionellen Regeln, leiblich-räumlichen Atmosphären sowie den Affektbedingungen versteht (vgl. Braidotti 2015; Wuttig 2017; Wuttig 2022 i. E.).

tiv<sup>4</sup> in ein *Kraftfeld* – ein Feld der einseitigen Kraftverteilung (alias *Herrschaftsverhältnis*), welches einen Kraftvorteil bei den Schüler\_innen orchestriert, die der „deutschen Norm“ (Shure 2016, S. 32) entsprechen (3). Kennzeichnend für das Integrationsdispositiv ist, dass ihm normative Zwänge und Wissensproduktionen der Unterscheidung im Sinne einer postkolonial sedimentierten und rassischen Zentrums-Rand-Dualität zugrunde liegen (vgl. Castro-Varela/Dhawan 2003). Für die Schule des bundesdeutschen Kontextes kann ein Integrationsdispositiv als ein Zusammenspiel aus u. a. Integrationskursen (mit rassifizierenden und kulturalisierenden Lehrinhalten), medialen Sprechweisen sowie der Aufforderung an die Schulen, „Integrationsarbeit zu leisten“, identifiziert werden (vgl. Henninger/Birsl 2020; Mecheril 2011; Mecheril/Shure 2015; Messerschmidt 2016). Dabei bestätigt der *terminus technicus* „Integration“ die Zuschreibung von Fremdheit und zieht eine Demarkationslinie zwischen den ‚bereits integrierten Menschen‘ und den ‚noch zu integrierenden Menschen‘ (vgl. Shure 2016, S. 31).

Das Integrationsdispositiv schließt an die in Schule eingeschriebenen nationalen, ethnischen und kulturellen – historisch sedimentierten – Differenzordnungen als Hegemonien des *weiß-seins*<sup>5</sup> und der Sesshaftigkeit (vgl. Mecheril et al. 2013; Messerschmidt 2016; vgl. Shure 2016) an, und verstärkt diese. Auf diese Weise wird für Menschen, welche nicht der ‚deutschen Norm‘ entsprechen, ein Kraftfeld erzeugt, welches unter Umständen nur mit größter Anstrengung überwunden werden kann.

Das Kraftfeld ist hier nicht nur eine Metapher für das Hineingeworfen-Sein in eine Herrschaftsbeziehung. Das Kraftfeld ist eine Metonymie für Herrschaftsbeziehungen und ihre Materialitäten. Es durchzieht die Körper. Das bedeutet,

---

4 Das Dispositiv – ein Begriff, den Michel Foucault der Militärtechnologie entlehnt – meint so viel wie eine Vorrichtung, die etwas anderes als sich selbst machtvoll in die Existenz setzt. Dispositive setzen sich aus diskursiven Logiken, Wissen, sozialen Praktiken, gesetzlichen Regelungen und Materialitäten (Architektur, Räumlichkeiten) zusammen (vgl. Foucault 1999). Das Dispositiv verweist gleichzeitig auf die Anonymität der Wirkungsweise von Macht und Herrschaft, denn diese geht nicht notwendigerweise von einem einzelnen Akteur, einer Gruppe oder einer Institution aus (vgl. Reckwitz 2008, S. 82). Via ein oder mehrere Dispositive, die ein komplexes Feld darstellen können, werden Subjektformen instituiert oder sogar ‚antrainiert‘ (vgl. ebd.). Dispositive stehen in direktem Zusammenhang mit generiertem Wissen, sie speisen sich und verändern sich entlang gesellschaftlicher Machtbeziehungen und sind gleichzeitig die Möglichkeitsbedingungen von Macht. Macht wirkt hier nicht allein repressiv, sondern produktiv, als Körper und Subjekte hervorbringende Macht (vgl. Foucault 1999, S. 173).

5 *weiß-sein* bezeichnet entsprechend den *Critical Whiteness Studies* eine politische Positionierung, die im Hinblick auf Rassismus als die Position betrachtet werden kann, welche die superiore in dieser Bezogenheit ist. *weiß* wird aufgrund des Charakters der Konstruktion kursiv gesetzt, jedoch im Gegenteil zu ‚Schwarz‘ kleingeschrieben, da diese Bezeichnung nicht aus emanzipativen Bewegungen hervorgegangen ist. Die *Critical Whiteness Studies* beschäftigen sich kritisch mit der Konstruktion von *weiß-sein* als Norm und deren unhinterfragter Wirkmächtigkeit als ‚unmarkierter Markierer‘ (vgl. Eggers/Kilomba/Piesche 2005).

Herrschaftsverhältnisse bringen Körper im Raum hervor, vielmehr als dass diese nur auf ‚fertige‘ Körper einwirken (vgl. Wuttig 2017). Mit dem Begriff des Kraftfeldes sollen die körperliche Materialität des Alltagsrassismus und seine sozial hervorgebrachten Affekte sichtbar werden. Die Materialität und soziale Affektivität des Alltagsrassismus ist eine verkörperte, in den Räumen der (Schul-)Welt abgelagerte Geschichte (vgl. Wuttig 2017). Ihre Architektur gilt es nicht nur zu verstehen, sondern auch abzutragen. Dieser Beitrag wirft also Schlaglichter auf das Kraftfeld Schule. Es geht darum, „die Hintergrund(frequenz) schulischer Ambivalenzen“ (Jäckle 2017, S. 436) aufzuzeigen. Es geht darum zu zeigen, welche affektiven Spuren der allgegenwärtige Rassismus (in) der Schule hinterlassen kann. Das Kraftfeld (Schul-)Rassismus bezieht seine Kraft wiederum aus dem Integrationsdispositiv. Auf diese Weise entsteht eine Ansammlung von Vektoren, welche durch die Akteur\_innen der Institution Schule (Lehrer\_innen, Schüler\_innen, Schulsozialarbeiter\_innen, Eltern, Hausmeister\_innen usw.) hindurchwirken, mehr als dass sie von ihnen direkt abgesetzt werden. Um der These des Kraftfeldes nachzugehen, wird der Versuch unternommen, die Affekte des Rassismus mit Hilfe theoretischer Konzepte und empirischen Materials zu kartografieren. Die Schule wird so, als ein Ort machtvollen Handelns und der Existenz von Herrschaftsverhältnissen (Kraftfeldern) sichtbar. Die soziale Kartografie der Schule<sup>6</sup>, welche durch diese Arbeit in den Blick gerät, kann dann als (Selbst-)Reflexionsfolie für Lehrer\_innen dienen. Sie soll die affektive – toxische – Dimension des Integrationsdispositivs greifbar machen. Dabei gerät nicht zuletzt auch die Widersprüchlichkeit der Wirkungsweise einer Debatte in den Blick, die Migration einerseits als randständig zu adressierendes gesellschaftliches Problem verhandelt und andererseits in den Hintergrund rückt, dass Migration eine „zentrale gesellschaftsbewegende Kraft“ (Yildiz 2015, S. 22) darstellt.

Zunächst wird der bundesdeutsche Integrationsdiskurs problematisiert und ein erstes Schlaglicht auf seine diskursiv-materiellen Effekte geworfen. Dies erfolgt unter anderem im Rekurs auf die Dokumentation von Gesprächen mit Interessensvertretungen der muslimischen Gemeinden in Deutschland, welche sich über Rassismuserfahrungen im Kontext Schule geäußert haben. Die Gespräche habe ich im Rahmen meiner Arbeit für die NGO Ufuq.de geführt (1).<sup>7</sup> An-

---

6 Zur Skizzierung sozialer Kartografien zwecks Illustration sozialer Logiken siehe insbesondere Vanessa de Oliveira Andreotti (2019). Andreotti fertigt Zeichnungen an, um hegemoniale westliche Logiken, welche sich häufig den Wahrnehmungsschemata entziehen, weil sie dermaßen normalisiert, d. h. zur zweiten Natur geworden sind, erkennbar zu machen. In diesem Beitrag wird der Begriff diesem Sinn nach metaphorisch verwandt.

7 In den Jahren 2015/16 war ich für die NGO Ufuq.de ([www.ufuq.de/](http://www.ufuq.de/)) tätig. Zu meinen Aufgaben gehörte u. a. die Begleitung von Gesprächen zwischen verschiedenen politischen und zivilgesellschaftlichen Akteur\_innen zum Thema anti-muslimischer Rassismus und religiös begründete Radikalisierung. Bei dieser Gesprächsdokumentation handelt es sich nicht um Material, welches der Geheimhaltung unterliegen würde. Diese oder ähnliche Aussa-

schließend wird ein Gegenentwurf zum Integrationsparadigma verhandelt. Schule wird u. a. mit Bezug zu Max Czolleks politischem Essay „Desintegriert Euch!“ (2018) und dem von ihm vorgelegten Denkapparat als Ort der *Desintegration* und der *radikalen Diversität* vorgestellt (ebd., S. 73) (2). An diese Überlegungen schließt sich die Skizzierung der Schule als Kraftfeld an. Hierfür wird sowohl auf Affekttheorien der Verkörperung des Sozialen und der politischen Gefüge Bezug genommen, als auch auf das von Wuttig (2020) erarbeitete postphänomenologische Konzept der *geteilten kollektiven Atmosphären* (3). Abschließend wird Schule als mögliche bildungskritische Praxis verkörperter Desintegration vorgestellt, und überdies curriculare Anregungen für die Lehrer\_innenbildung gegeben (4).

## 1 Die Materialisierung von Integration als orientierungsgebende Wirklichkeit

Innerhalb eines nationalstaatlichen Diskurses wird Migration in den letzten Dekaden als chancenreiche Herausforderung problematisiert. Saphira Shure (2016) arbeitet heraus, dass die Schule als „gesellschaftliche Einrichtung [...] sich ideengeschichtlich mit der Durchsetzung des Nationalstaats etabliert [hat]“ (S. 35). In genau dieser historischen Kontinuität ist Schule ein staatlich-institutioneller Ort, an dem „Integration als Perspektive und Praxis relevant und wirksam ist“ (ebd.). Schule vermittelt daher immer auch Normen, welche nicht zuletzt nationale Normen, also hegemoniale Formen des Deutsch-Seins sind (ebd.). Über den Diskurs der Integration und die mit diesem verbundenen Praktiken (bspw. Integrationskurse) sollen Grenzen überwunden werden. Zugleich erzeugen diese Praktiken, ein „Wir“ und „Nicht-Wir“ (Shure 2016, S. 31) und helfen, bestehende symbolisch-materielle Ordnungen – „Regime der Zugehörigkeiten“ – zu etablieren (Shure 2016, S. 32; vgl. auch Heidrich et al. 2021). Pointiert formuliert ist Integration womöglich keine *Antwort* auf das vielzitierte Problem der Migration, sondern Migration wird erst vor dem Hintergrund eines bundesdeutschen hegemonialen Integrationsdiskurses kaum noch anders denkbar, denn als ein (chancenreiches) Problem (vgl. Czollek 2018). Es ist in etwa so wie in der Star-Trek-Serie „*The Next Generation*“ aus dem Jahr 1994 mit dem Titel „Gestern, Heute, Morgen“: Bei der Suche nach der Ursache für eine Subraumanomalie stellt die Raumschiffbesatzung fest, dass alle Versuche, welche sie unternommen hatte, um diese zu beheben, ebendieselbe Anomalie verursachte, eingedenk eines nicht-linearen, quantenphysikalischen Zeit-Raum-Verständnisses, innerhalb desselben die Zukunft auf die Vergangenheit zurückwirkt (vgl. Barad 2012). Diese fiktionale Epi-

---

gen von unterschiedlichen muslimischen Verbänden können ebenso der medialen Berichterstattung entnommen werden.

sode soll illustrieren, dass gegenwärtige Problemkonstellationen in ihrer Genealogie betrachtet werden müssen und entsprechende Maßnahmen auf den Plan rufen, die erkennen lassen, dass diese mit den Praktiken ihrer Bekämpfung korrelieren. In der Episode wird die Subraumanomalie über ihre Bekämpfung, den Beschuss durch sogenannte ‚Photonentorpedos‘ samt ‚Materie-Anti-Materie-Reaktionen‘ als Kraftfeld erzeugt. Ganz ähnlich verhält es sich mit sozialen Kraftfeldern. Soziale Kraftfelder können mit Bezug zur der Philosophin und Physikerin Karen Barad als mit Bedeutung aufgeladene Zeitlichkeiten und Räumlichkeiten gedacht werden, welche *uno actu* den ihnen gegebenen Bedeutungen, entlang von kulturell kodierten, wahrnehmungsbezogenen Grenzziehungen, als bestimmte Phänomene von Belang entstehen (vgl. Barad 2012, S. 90). Anders: Wenn Kraftfelder via Bedeutungszuschreibungen (auf eine bestimmte Weise) sozial werden, dann materialisiert sich das jeweils Soziale entsprechend den in situ gelebten Grenzziehungen der Wahrnehmung als lebbare, anerkennbare und orientierungsgebende Wirklichkeit (vgl. auch Ahmed 2006). In dem hier vorliegenden Fall wird eine orientierungsgebende Wirklichkeit „Integration“ aufgerufen, um das ‚Problem Migration‘ zu bekämpfen. Als eine bestimmte diskursive und nicht-diskursive Praxis materialisiert Integration aber genau jenes affektive Kraftfeld mit seinen Bedeutungen des sozialen Ausschlusses, welches es beseitigen möchte.

Max Czollek spricht in einem ähnlichen kritischen Impetus von der gegenwärtigen Integrationspraxis als einem „Integrationstheater“ (Czollek 2018, S. 172). In diesem ‚Stück‘ sei es immer „dieselbe Seite, nämlich die Mehrheitsgesellschaft, die entscheidet, wer integriert, oder wer unter Verdacht steht, sich der Integration zu verweigern“ (ebd.). Das Kraftfeld operiert, gespeist durch ‚Integrationswissen‘, selektiv: Es lähmt Menschen, welche als ‚zu integrierend‘ identifiziert werden.

Czolleks Ausführungen scheinen *grosso modo* den Wahrnehmungen der Vertreter\_innen der muslimischen Gemeinden in Deutschland zu ähneln. In den Gesprächen, welche ich in den Jahren 2015/2016 führte, stachen zwei Aspekte hervor: a) Der Wunsch nach Investitionen in politische Bildung für Lehrer\_innen zum Abbau von Diskriminierungen von Kindern und Jugendlichen der (dritten Migrationsgeneration) in der Schule und, damit verbunden, b) die reflexive Hinterfragung des implizit homogenen Verständnisses von Deutsch-Sein im Integrationsdiskurs. Beispielhaft dafür werden die sich wiederholenden Fragen nach dem Herkunftsland an Kinder der dritten Migrationsgeneration beklagt, genauso wie auf die ausgrenzende Praxis des Hijab-Verbots in staatlichen Institutionen wie der Schule verwiesen wird. Es wird ein Unbehagen in Bezug auf ein gegenwärtiges Integrationsparadigma artikuliert, welches auf eine „bestimmte Vorstellung von Zugehörigkeit“ anspielt und dabei, wie Czollek (2018) es treffend schärft, weit über die Forderung nach Verfassungstreue und Spracherwerb hinausgeht (vgl. ebd., S. 72). Es zeigt sich hier eine tradierte Vorstellung von Zugehörigkeit, die sich seit dem 17. Jahrhundert in Deutschland als völk-

sches Denken im Rahmen der Gründung der deutschen Nation entwickelt hat (vgl. Czollek 2018, S. 73; Hollerbach 2008). Dazu gehört, so Czollek, besonders ein „bestimmtes verinnerlichtes Ideal der Homogenität“ (Czollek 2018, S. 73). Offenbar erfahren bestimmte Körper, bspw. solche, die einen Hijab tragen, keine Anerkennung, bzw. können am Ort Schule gar nicht existieren. In diesem Zusammenhang problematisieren meine Gesprächspartner\_innen eine ‚deutsche‘ Homogenitätsvorstellung. Diese nehmen sie als potenziellen Nährboden für Rassismus und Ausgrenzung wahr. Die Gespräche sind von einer merklichen Atmosphäre der Verzweiflung geprägt, über die andauernde Situation struktureller und symbolischer Gewalt, den alltäglichen Rassismus, den Menschen in Deutschland erfahren, die nicht der säkularisierten, *weißen* Mehrheitsgesellschaft angehören. Sie scheinen sich durch ein Kraftfeld hindurch bewegen zu müssen, welches aus meiner Sicht mit demjenigen in Verbindung gebracht werden kann, dass Antje Lann Hornscheidt als die „Konstruktion des Islam als des binären Anderen zum Christ\_innentum“ bezeichnet (Hornscheidt 2013, S. 435). Insbesondere seit dem 11. September 2001 wird anti-muslimischer Rassismus über die in den Medien erzeugte Assoziation von muslimischer Religiosität mit Radikalisierung befeuert, etwa dann, wenn, wie vielfach geschehen, über salafistische Anschläge berichtet wird und im gleichen Atemzug betende Menschen gezeigt werden. Während das Christentum über ein Dispositiv der Säkularisierung entnannt, also das Christentum von Religiosität entkernt wird, wird der Islam als „das Andere“ religiosisiert (vgl. Hornscheidt 2013, S. 435). Die in diesem Diskurs erzeugte Dichotomie von Säkularisierung und Religiosisierung wird wiederum hierarchisiert und moralisiert, indem Religiosität in die Nähe von Fanatismus und Radikalismus gerückt wird und so Säkularität zu einer Chiffre für Christ\_innentum, *weiß*-sein und moralischer Überlegenheit wird. Hornscheidt hält fest:

„Christ\_innentum wird in der Regel ent\_Nannt, wenn es nicht in expliziter dichotomisierender Weise zum Islam gesetzt wird. Der Islam wird auf diese Weise im ersten Jahrzehnt des 21. Jh. in hegemonialen Medien zum binären Anderen des für die deutsche Statisierung ent\_Nannten Christ\_innentums gemacht, [...] Christ\_innentum [wird] als Nicht-Religion im öffentlichen Diskurs als wichtiger Teil deutscher Statisierung installiert und zu einem vagen und pauschalen Bild von gemeinsamen, westlich globalisierten, ‚zivilisierten‘ Werten und Normen gemacht.“ (ebd., S. 435)

Was heißt dies für den Kontext Schule? Was bedeutet es für Lehrer\_innen? Es könnte bedeuten, dass es nötig ist, das Kraftfeld „Integration“ zu neutralisieren, und dabei zu helfen, dass die Schule für Menschen, welche nicht den (nationalen) Normen des Deutsch-Seins entsprechen, nicht zu einem Ort der Abwendung und des Verlusts von Würde wird (vgl. Shure 2016, S. 36). Das Konzept der *Desintegration* sowie das der *radikalen Diversität* (Czollek 2018) können hier womöglich helfen.



## 2 Schule als Ort der Desintegration und der radikalen Diversität

Während die Idee der Integration den Fokus auf die Angleichung der ‚Anderen‘, die Einpassung richtet, legt Max Czollek (2018) einen anderen Denkapparat vor, den der „radikalen Diversität“ (S. 73). Sein Konzept der Desintegration fragt nicht, „wie einzelne Gruppen mehr oder weniger gut in *die Gesellschaft* integriert werden können, sondern wie die Gesellschaft selbst als Ort radikaler Diversität anerkannt werden kann“ (ebd., S. 73). Das bedeutet, dass die bundesdeutsche Gesellschaft und ihre Institutionen den normativen Ausgangspunkt der Homogenität, von welchem sich alle anderen Konzepte als vielzitierte „Herausforderungen“ darstellen, kritisch reflektieren. *Radikale Diversität* bedeutet die Besänftigung der Dominanzkultur, was wiederum bedeutet, hegemoniale Praktiken des Deutsch-Seins/*weiß*-seins auf ihre expandierenden, einverleibenden, assimilierenden, zurückdrängenden Kräfte immer wieder zu befragen.

Dafür stellt die Dechiffrierung des Integrationsdispositivs westlicher Gesellschaften eine wesentliche Voraussetzung dar. So sind es nicht zuletzt der Integrationsdiskurs selbst und das Dispositiv, welches er absetzt, die Diskriminierungsverhältnisse erzeugen (vgl. Castro Varela 2013; Mecheril et al. 2013; Shure 2016; Wuttig 2021). Als jemand adressiert zu werden, der\_ die wegen einer imaginierten „kulturellen Differenz“ integriert werden muss, ist eine Form der symbolischen Gewalt (vgl. Shooman 2014). In gleicher Weise zeigt Czolleks essayistische Programmatik über den kritisch-erziehungswissenschaftlichen Diskurs der Integrationskritik hinaus (vgl. Castro Varela 2013; Mecheril et al. 2013; Shure 2016; Wuttig 2021) die inhärente Gewaltsamkeit von Integration auf. Czollek legt frei, dass sich Begriffe wie *Leitkultur* und *Integration* als höchst anschlussfähig an Rassismen erweisen, genau darüber, dass diese immer wieder aufs Neue eine bestimmte Vorstellung von Zugehörigkeit transportieren (vgl. Czollek 2018, S. 174). *Desintegration*, als emanzipatorischer Antipode, bedeute entsprechend, sich zu solidarisieren mit denjenigen, die immer wieder auf eine gleiche Weise als ‚Migrant\_innen‘ adressiert werden; bedeute die Anerkennung einer „radikalen Vielfalt der deutschen Gesellschaft“ und den Abschied von einer (impliziten) Homogenitätsvorstellung (ebd., S. 181). Für die Schule hieße das, zunächst *anzuerkennen*, dass die Institution und ihre Akteur\_innen in einen Integrationsauftrag und ein Integrationsparadigma verwickelt sind (vgl. Shure 2016), welche der Anerkennung einer radikalen Vielfalt der Schüler\_innen (und des Kollegiums) im Wege stehen. *Radikale Diversität* und *Desintegration* verweisen auf die Notwendigkeit zu durchschauen, auf welche Weise das seit der Aufklärung verinnerlichte, humanistische Bild von Deutsch-Sein, attribuiert als *weiß*, entreligiösisiert-christlich (vgl. Hornscheidt 2013, S. 433), männlich, heterosexuell, gesund, leistungsbereit, sesshaft, normative Maßstäbe der Anerkennung setzt (vgl.

Braidotti 2014; Hornscheidt 2013; Tudor 2013) und wie diese Maßstäbe implizit wirken - ein Kraftfeld erzeugen.

### 3 Schule als Kraftfeld – Rassismus erzeugt geteilte kollektive Atmosphären

Michel Foucault nutzt den Begriff des *Kräftefelds* zur Veranschaulichung von Machtverhältnissen, welche wiederum als komplexe strategische Situationen in einer Gesellschaft gefasst sind (vgl. Foucault 1977, S. 114). Während Machtverhältnisse – Kräftefelder – instabil sind und ein Ringen um Hegemonien ermöglichen, das heißt, situative Reziprozitäten hervorbringen, ist Herrschaft ein Zustand, der weder Reziprozität im Sinne einer Umkehr der Richtung der Kraftwirkung zwischen Individuen, noch ein Aushandeln von Hegemonien ohne weiteres möglich macht (vgl. ebd.). Herrschaft ist der Zustand, wenn Machtbeziehungen aufhören beweglich zu sein, und zu fixen Identitäten der Über- und Unterordnung kristallisieren (ebd.). Herrschaftsverhältnisse verfestigen sich insbesondere darüber, dass Menschen über sexuierende und rassifizierende Zuschreibungen entlang körperlicher (Nicht-)Lesbarkeiten eine Identität auf den Leib geprägt bekommen. Anrufungen – insbesondere durch die machtvorstärkende Wirkung der Institutionen – wirken wie ein somatischer Platzanweiser, eine performative leiblich-somatische Verletzungstechnik (vgl. Wuttig 2016). Anders: Die performative, sprichwörtliche Erstarrung der Existenzen zu unterschiedlich anerkennbaren Identitäten ist ein Herrschaftsmechanismus mit leiblich-somatischen Effekten (vgl. ebd.). Rassifizierende Sprechweisen zeigen sich immer wieder auch in der Schule, zum Beispiel, wenn Schüler\_innen in einer Weise adressiert werden, die sie auf den Platz einer imaginierten ‚anderen‘ Zugehörigkeit verweisen (vgl. Bergold-Caldwell/Wuttig/Scholle 2017). Die Schule kann demnach als ein Ort analysiert werden, an dem durch (Sprach-)Handlungen Subjekte der Bildung erzeugt werden, welche die Schule vermeintlich ‚nur‘ beschreibt. Der Begriff des Kraftfeldes wird hier nicht zuletzt auch deshalb verwandt, weil seine Nähe zur Physiologie und zur Physik deutlich machen soll, dass die Schule ein Ort des Zusammentreffens von körperlich-leiblich verfassten Subjekten ist, die sich in dem atmosphärisch-materiellen Schulraum auf unterschiedliche Weise bewegen (können), atmen können, ihre Stimme gefahrlos erheben können usw. (vgl. Wuttig 2016, S. 271 ff.; Bergold-Caldwell/Wuttig/Scholle 2017). Jedes soziale Miteinander in geteilten Räumen hat niemals nur eine ‚kognitive Dimension‘, sondern auch eine materielle und eine leiblich-atmosphärische. Findet ein körperlich-leibliches Zusammentreffen in einem Raum statt, entsteht nach Hermann Schmitz (2008) ein gemeinsames Erleben von sogenannten *ad hoc*-Situationen. Situationen sind bei Schmitz stets überindividuell: „[Situationen sind] binnendiffus, in dem Sinn, dass in [ihnen] nicht alles (eventuell gar nichts) ein-

zeln ist“ (ebd., S. 73). Im gemeinsamen Erleben von *ad hoc*-Situationen wiederum werden „Kollektive Atmosphären“ gebildet (Schmitz 2007, S. 151). Nach Schmitz beruhen diese auf dem Phänomen der *Einleibung*, einer besonderen „Konzentration auf ein Gegenüber“ (ebd., S. 151), eine Art Gefühlsansteckung oder eine Art leiblich-kollektives Gefühl (vgl. Wolf 2017, S. 540). Gefühlsansteckungen bzw. kollektive Atmosphären müssen dabei nicht von den Einzelnen willentlich erzeugt werden, vielmehr sind Menschen aufgrund ihrer leiblichen Existenz leibliche Subjekte, welche sich die Welt auch über sensorische Wahrnehmungsprozesse erschließen, präziser gesprochen, sich an einer sie umgebenden Welt als Teil dieser Welt, als sinnlich-sinnhafte Wesen konstituieren (vgl. Fuchs 2013, S. 14). Der Leib ist nicht nur mit leiblich-somatischen Regungen wie Schmerz, Hunger, Durst, Atmung besetzt, sondern auch mit leiblich-affektiven Regungen, wie Angst, Schmerz, Behagen (vgl. Schmitz 2007, S. 16). Dabei handelt es sich aber nicht (wie Hermann Schmitz assertiert) um eine von der Subjektposition unabhängige Einleibung von Gefühlen, sondern um eine machtinformierte Verteilung von Affekten: *geteilte kollektive Atmosphären* (Wuttig 2020). Sara Ahmed (2014) verdeutlicht im Rahmen ihrer Analysen zur politischen Dimension von Gefühlen, dass nicht alle im Raum Anwesenden potenziell Ähnliches erleben und verstehen. So sei es zwar möglich, dass in räumlichen Situationen Gefühle und Atmosphären geteilt werden, viel wahrscheinlicher ist es aber, dass man der Illusion aufsitzt, alle anderen im Raum könnten Gleiches fühlen (vgl. ebd., S. 10). So verstanden, ist das affektive Betroffen-Sein von und in „ad hoc-Situationen“ in hohem Maße politisch konfiguriert. Je nachdem, an welchen geopolitischen Orten der Welt sich die materiellen Körper aufhalten, an verletzbaren oder ermächtigenden (vgl. Braidotti 2015; Wuttig 2022, i.E.), wächst oder schrumpft ihre Chance, ‚frei Atmen zu können‘, sich behaglich zu fühlen, die Chance auf Angstfreiheit. Magdalena Gorska (2016) formuliert einen intersektionalen Feminismus der Vulnerabilitäten, welcher sich auf der politisch-somatischen (Un)Möglichkeit zu atmen gründet: „Breathing becomes an articulation of the suffocating operations of social norms and power relations“ (ebd., S. 23). Entlang von (Dis-)Privilegien kann das Weiteratmen zu einem sozialen Kampf werden, oder aber selbstverständlich erfolgen und kaum wahrnehmbar sein. Genauso wie es eine chemisch toxische Umgebung gibt, die den Atem nimmt, existieren politische und soziale toxische Umgebungen, welche das freie Atmen behindern (vgl. ebd., S. 30). Die Relationalität von Somatizität (der Möglichkeit zu atmen), Räumlichkeit und Subjektposition, die sich in der leiblich-responsiven Offenheit des Subjekts gründet, wird hier wirksam (vgl. Wuttig 2016; Spahn 2021). Es sind die geopolitischen Orte der ungleichen Machtverteilung, welche sich mit den Subjektpositionen verschränken, sich als politische Kartografie der Welt und des Welt-Machens in die Körper einschreiben: *Migrant\_in*, *Bürger\_in* eines *failed state*, ‚Flüchtling‘, *Humanitäre Helfer\_in*, *Sexworker\_in* an der Grenze, *weiße Student\_in* im Reihenhaus der Eltern sind mögliche Subjektposi-

tionen der (Dis-)Privilegierung in einem Gefüge (vgl. Braidotti 2015, S. 154). Für diejenigen, die an den eher verletzenden Orten situiert sind, zeigt sich das Gefüge als somatisch gewordenes geopolitisches Kraftfeld. Es sind Macht- und Herrschaftsverhältnisse, institutionelle Regelungen, Diskurse, Praktiken der Grenzziehungen, die solche Körper hervorbringen, welche sich (frei) an Orten bewegen können (etwa durch finanzielle und symbolische Mittel, wie einen Pass, der das Reisen in die meisten Staaten der Erde zulässt), oder solche, die festgesetzt werden (sich in einem Lager aufhalten müssen) bzw. zum Bewegen gezwungen werden (aus überlebenstechnologischen oder wirtschaftlichen Gründen den Ort verlassen müssen; vgl. Braidotti 2015; Mbembe 2014; Wuttig 2022 i.E). Auch die Schule ist ein geopolitisches Kraftfeld, in dem unterschiedliche Subjektpositionen wirksam werden; wo Schüler\_innen entlang der Subjektposition völlig unterschiedliche Erfahrungen in den scheinbar gleichen Räumen und Situationen machen können. Studien zu Rassismuserfahrungen von Schüler\_innen im bundesdeutschen Kontext zeigen, dass Rassismus auch in die bundesdeutsche Schule eingeschrieben ist (vgl. Karabulut 2020; Mecheril/Shure 2015; Messerschmidt 2016; Scharathow 2014). In Ankerszenen aus ihrer Studie zu Professionalisierungsprozessen des Lehramtsstudiums zeigt die Erziehungswissenschaftlerin Anna Aleksandra Wojciechowicz (2016) sogar, dass Rassismuserfahrungen sich im bundesdeutschen Schulkontext zu „Rassismusbiografien“ (Wojciechowicz 2016, S. 86) verdichten können, insofern als Schüler\_innen die wiederkehrende Erfahrung machen, dass ihnen aufgrund ihrer Migrationsgeschichte (sehr) gute Leistungen aberkannt werden, und sie regelrecht am Fortkommen gehindert werden, man sogar versucht, sie vom Erfolg abzuhalten (vgl. Wojciechowicz 2016, S. 87). Wie ist dies möglich, obgleich Rassismus nicht den bewussten Wertvorstellungen der allermeisten Lehrer\_innen entspricht? Rassismus ist kein Phänomen, das allein dem Rechtspopulismus zugeordnet werden kann, sondern vielmehr ein (post-)koloniales *weiß* perspektiviertes Denksystem, welches in die *weiße* europäische Geistes- und Kulturgeschichte und die Praxis des Imperialismus eingeschrieben ist (vgl. Arndt 2015, S. 42) und daher in den Wahrnehmungsschemata potenziell aller zu finden ist. Rassismus wirkt heute vor allem über negative Vorstellungen, Bilder und Gefühle gegenüber Menschen, die auf individueller, zwischenmenschlicher, institutioneller wie kultureller Ebene *atmosphärisch* präsent sind (vgl. Bergold-Caldwell/Wuttig/Scholle 2017). Die Wirkungsweise von Rassismus besteht zum großen Teil darin, dass er implizit wirkt, und sich als allzu selbstverständliche verkörperte Praxis und Rationalität der Wahrnehmung entzieht (vgl. Leboeuf 2020; Wuttig 2020). Für Menschen, die nicht der ‚deutschen Norm‘ entsprechen, kann sich (atmosphärischer und in den impliziten Praktiken eingelassener) Rassismus wie ein Kraftfeld anfühlen, so meine These. Das Kraftfeld, welches der (implizite) Rassismus aufbaut, kann sich ähnlich einem futuristischen Lasersperrfeld auf mindestens dreierlei Weisen bemerkbar machen: a) seine Existenz wird abrupt spürbar, wenn man dagegen

läuft, b) als ein Durchwaten einer zähen Masse, c) wie ein Sprechen in einem schallgeschützten Raum, innerhalb desselben die eigene Stimme (von anderen nicht vernommen wird). In allen drei Fällen wird man an der Fortbewegung gehindert (insofern man den Stimmeinsatz als Bewegung versteht). Seine Schwergängigkeit bzw. Undurchlässigkeit kann zu Erschöpfungssymptomen führen. Wenn also hier die Rede von einem zähen Durchkommen ist, dann ist dies nicht nur metaphorisch gemeint, sondern so, dass dieses Kraftfeld in der Lage ist, fitte oder müde Körper hervorzubringen. Seine Effekte bestehen darin, schlechte(re)n Leistungsbewertungen ausgesetzt zu sein, und dazu in den vielen, kleinen, unfreundlichen Behandlungen, den frostigen Atmosphären, den Abwendungen, Gesten, Bewegungssuggestionen erlittener Zurückweisungen und Provokationen, die ebenfalls einen großen Unterschied machen und entmutigend wirken können. Ob der politischen Situation und ihres Diskurses, in dem Fall dem der Integration, sind einige verletzungsoffen für eine leib-körperliche Handlung oder einen Sprechakt, für eine Wirklichkeit, die anderen währenddessen völlig entgeht (vgl. Wuttig 2021, S. 134). Während für die einen ein Gang zur Tafel einfach ein Gang zur Tafel ist, kann dies für eine\_n Schüler\_in, welche\_r nicht der *weißen* Norm entspricht, bedeuten, sich durch ein Kraftfeld von atmosphärischen oder sprachlichen Beleidigungen, wenn nicht sogar körperlichen Übergriffen, hindurchzubewegen. Der politische Deutschraper Mousa Amouei – Künstlername „Animus“ – erinnert sich in der Funk-Dokumentation „Germania“ an seine Rassismuserfahrungen in einer Heidelberger Grundschule: die regelmäßige Anrede als „Schwarzkopf“ durch seine Lehrerin, und daran, wie der Versuch, sich gegen diese verletzende Rede zu wenden, zu einer noch größeren Demütigung führt.<sup>8</sup> Rassifizierende Sprachhandlungen wie diese können als Interventionen lesbar werden, durch welche sich eine Schulwelt, als eine der Angst, der Unbeweglichkeit, als schwer überwindbares Kraftfeld materialisiert. Die Schule ist dabei sedimentierte Geschichtlichkeit von Praktiken, zu welchen auch der Integrationsdiskurs zählt, die in die Gegenwart und ihre Zukünfte hineinwirkt. Schule wird – so kann man sagen – über die „tagtägliche Versuchsanordnung Integration“ als ein „bestimmte[s] Muster der Welt als spezifische Einschnitte und Refigurationen [...] in Kraft gesetzt“ (Barad 2012, S. 84). Soll heißen: Lehrer\_innen und Schüler\_innen sind nicht einfach in einer Schule, deren Zeit, Raum, Materialität einen stabilen Untergrund bilden, sondern Schule wird, institutionell gerahmt, stets aufs Neue *in situ* fabriziert. Darin können sich die zeit-räumlichen, körperlich-materiellen Anordnungen für die Beteiligten, je nachdem, ob sie sich an privilegierten oder verletzenden Orten befinden, anders anfühlen. So kann es passieren, dass ‚wir‘ in den gleichen Räumen und den ‚gleichen‘ Situationen zugegen sind, und darin doch andere Erfahrungen machen

---

8 Germania; Funk, 21.2.2018; persönliches Gespräch am 29.5.2018; SRH-Hochschule Heidelberg.

können. Mitunter ist die Schule auch ein Grenzland, wo räumliche, sich dicht beieinander ereignende, aber emotional voneinander entkoppelte Wirklichkeiten aufeinandertreffen (vgl. Agier 2016, S. 21).

Im letzten Abschnitt soll nun skizziert werden, was die Kartografierung der Schule als Kraftfeld der Integration für die Lehrer\_innenbildung bedeuten kann.

#### **4 Schule als Desintegration denken – Plädoyer für einen systematischen Bezug auf Verkörperungstheorien in der Lehrer\_innenbildung**

Eine rassismus(bildungs)kritische Intervention sollte zunächst darin bestehen, das Kraftfeld und seine unsichtbare meritokratische Logik, durch welches es seine Energie bezieht, freizulegen: Über die Formel „Wer sich anstrengt und sich integrieren will, kann unabhängig von seiner Herkunft alles erreichen“, erzeugt es eine Illusion bereits erreichter sozialer Gleichheit, die das Scheitern individualisiert. Damit verbunden sollte im Sinne einer rassismuskritischen Bildungspraxis der Fokus auf die institutionelle und individuelle affektive Reproduktion von Rassismus gelenkt werden.

Konkret bedeutet das: Pädagogisches Handeln vor dem Hintergrund der hier dechiffrierten malignen Integrationslogik als eine permanente Frage der Reflexion der eigenen Erzeugungen zu reflektieren. Dafür ist es wiederum wichtig, sich der (eigenen) impliziten diskriminierenden Wahrnehmungsschemata und Denkmuster bewusst zu werden, um diese im nächsten Schritt zu verlernen (vgl. Bergold-Caldwell/Wuttig/Scholle 2017, S. 297 ff.). Zielführend wäre es, die in der Schule wirksame „Assimilations- und Integrationsordnung“ (Shure 2016, S. 31) kritisch zu befragen, weil sie (ungewollt) Identitäten aufprägt, welche Kinder und Jugendliche, die nicht der ‚deutschen Norm‘ entsprechen, unter mitunter großer Kraftanstrengung zurückweisen müssen, um anerkanntermaßen fortzukommen. Der Vorschlag lautet, entsprechend der Kartografierung der bundesdeutschen Schule der Gegenwart als Kraftfeld eines toxischen Integrationsdiskurses, damit aufzuhören, ein Kraftfeld zu erzeugen. Schule sollte dafür nunmehr als Ort der Desintegration denkbar werden: Die Frage lautet dann nicht (mehr), wie Menschen integriert werden können, sondern wie die Dominanzkultur durchkreuzt werden kann (vgl. Czollek 2018, S. 73). Dafür ist wiederum ein Verständnis von Rassismus als verkörperter gesellschaftlicher Praxis wichtig, um sich durch die verinnerlichten (unbewussten) (Alltags-)Rassismen (vgl. Broden/Mecheril 2010; Leboeuf 2020; Terkessidis 2004; Velho 2011) transformativ hindurchbewegen zu können. Dies gilt für die Schule in besonderem Maße, da die meisten Lehrer\_innen nach wie vor der *weißen* Mehrheitsgesellschaft angehören, und sich das Einfühlen in disparate Lebenswelten nicht ohne ein machtkritisches Aufmerksamkeitsraster und die damit verbundene Reflexion der eigenen verkör-

perten Geschichte des Rassismus ermöglichen lässt. Konkret bedeutet das, die institutionellen wie auch die sich in der eigenen Biographie (insbesondere von *weißen* und ‚deutschen‘ Lehrer\_innen) zeigenden Homogenitätsvorstellungen kritisch zu reflektieren. Biografische Reflexionsprozesse unter intersektionalen und machtkritischen Aspekten müssen demnach Teil des Lehramtsstudiums sein. Selbstbildungsprozesse müssen in Selbsterfahrungsseminaren praktisch erfahrbar werden, wie bspw. in Anti-Bias-Trainings (vgl. Bergold-Caldwell/Wuttig/Scholle 2017). Beispielhaft seien hier die Lehrangebote in den sozialwissenschaftlichen Zugängen zu Bewegung für den Studiengang Lehramt an Gymnasien im Fach Sport an der Philipps-Universität Marburg genannt: Neben Theorien zur Verkörperung des Sozialen in (Bewegungs-)Praktiken sowie der Vermittlung von Körperkonzepten im Zusammenhang mit Rassismuskritik und *implicit bias* werden Lehrveranstaltungen angeboten, welche biografische Forschung und autoethnografische Selbstreflexion im Kontext von Subjektivierungen bearbeiten. Der fachsystematische Zusammenhang zwischen diskursiven Praktiken und der Verkörperung von Rassismus ist zum Verständnis von alltäglichem Rassismus sehr hilfreich, und wäre ebenfalls für die Erziehungs- und Bildungswissenschaft wünschenswert. Hier zeigt sich allerdings leider allzu häufig eine Skepsis gegenüber der Rezeption von Theorien der Verkörperung von sozialer Ungleichheit in Bildungsprozessen (vgl. Carnin 2021).

Indem der Körper und der Leib in der subjektivationsbezogenen Lehrer\_innenbildung berücksichtigt werden, kann deutlich werden, dass Subjekte (in) der Schule körperlich-leiblich verfasst und als solche an den machtvollen Praktiken des Weltmachens beteiligt sind. Bildungsprozesse werden so selbst in ihrer leiblich-affektiven Dimension greifbar. Das heißt auch, dass sich Lernen in einer (geteilten) *Atmosphäre des Lernens ereignet* (vgl. Wuttig 2020; Wolf 2017), welche sich durch aggressiv geführte Integrationsdiskurse toxisch (rassifizierend) aufladen kann. Eine Sensibilisierung für die Wahrnehmung von verkörpertem Rassismus und seinen Atmosphären ist daher dringend geboten. Es gilt den Feinsinn zu schulen. Eine Schule der Desintegration wäre hierfür eine neue lohnende Hintergrund-Rationalität.

## Literatur

- Agier, Michel (2016): *Borderlands*. Cambridge: Polity.
- Ahmed, Sara (2006): *Queer Phenomenology. Orientations, Objects, Others*. Edinburgh: Duke University Press.
- Ahmed, Sara (2014): *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: University Press.
- Andreotti, Vanessa de Oliveira (2019): *The Enduring Challenges of Collective Onto- (and Neuro-) Genesis*. In: *Lápiz*, Nr. 4, S. 61-78.
- Arndt, Susan (2015): *Rassismus*. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. Kerben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast, S. 37–44.
- Barad, Karen (2012): *Agentieller Realismus*. Berlin: Unsel.

- Bergold-Caldwell, Denise/Wuttig, Bettina/Scholle, Jasmin (2017): Always placed as the Other. Rassialisierende Anrufungen als traumatische Dimension im Kontext Schule. In: Jäckle, Monika/Wuttig, Bettina/Fuchs, Christian (Hrsg.): Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule. Bielefeld: transcript, S. 281–307.
- Braidotti, Rosi (2014): Posthumanismus. Leben jenseits des Menschen. Frankfurt: Campus.
- Braidotti, Rosi (2015): Nomadische Subjekte. In: Stakemeier, Kerstin/Witzgall, Susanne (Hrsg.): Fragile Identitäten. Zürich: Diaphanes, S. 147–156.
- Broden, Anne/Mecheril, Paul (2010): Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 7–27.
- Carnin, Jennifer (2021): Die Unhintergebarkeit des Körpers in der ethnografischen Forschung. Praktiken der Grafie von Praktiken. In: Schär, Clarissa/Ganterer, Julia/Grosse, Martin. (Hrsg.): Erfahren – Widerfahren – Verfahren. Körper und Leib als analytische und epistemologische Kategorien Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 141–153.
- Castro Varela, Maria do Mar (2013): Ist Integration nötig? Eine Streitschrift. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (2003): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Steyerl, Hito/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster: Unrast, S. 270–290.
- Czollek, Max (2018): Desintegriert Euch! München: Carl Hanser.
- Eggers, Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy (2005): Konzeptionelle Überlegungen. In: Eggers, Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast, S. 11–14.
- Foucault, Michel (1977): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1999): „Die Maschen der Macht.“ In: Engelmann, Jan (Hrsg.): Foucault. Botschaften der Macht. Reader Diskurs und Medien. Stuttgart: DVA, S. 172–201.
- Fuchs, Thomas (2013): Verkörperung, Sozialität und Kultur. In: Breyer, Thiemo/Etzelmlüller, Gregor/Fuchs, Thomas/Schwarzkopf, Grit (Hrsg.): Interdisziplinäre Anthropologie. Leib, Geist, Kultur. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, S. 11–35.
- Górska, Magdalena (2016): Breathing matters. Feminist intersectional politics of vulnerability. Lingköping: Tema.
- Heidrich, Lydia/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2021): Schools and teachers education challenged by transnational constellations. An introduction. In: Heidrich, Lydia/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (Hrsg.): Regimes of Belonging. Teaching in Transnational Constellations. Wiesbaden: Springer, S. 6–23.
- Henninger, Annette/Birsl, Ursula (Hrsg.) (2020): Antifeminismen. „Krisen“-Diskurse mit gesellschaftspaltem Potential? Bielefeld: transcript.
- Hollerbach, Thomas (2008): Liebe ist kälter als der Tod – der Patriotismuskurs in der frühen deutschen Nationalbewegung am Beispiel des ‚Turnvaters‘ Friedrich Ludwig Jahn. In: Krüger, Michael (Hrsg.): mens sana in corpore sano – Gymnastik, Turnen, Spiel und Sport als Gegenstand der Bildungspolitik vom 18. bis zum 21. Jahrhundert. Hamburg: Czwalina, S. 29–40.
- Hornscheidt, Antje Lann (2013): Statisierungskritik: Überlegungen zu einem dekonstruierenden Analysekonzept deutscher statisierter Normalisierungen im Kontext von Rassismus und Migratismus. In: Nduka-Agwu, Adibeli/Hornscheidt, Antje Lann (Hrsg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, S. 421–448.
- Jäckle, Monika (2017): Vergangenes Hören wider eine gegenwärtige Lärmerei. In: Jäckle, Monika/Wuttig, Bettina/Fuchs, Christian (Hrsg.): Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule. Bielefeld: transcript, S. 408–419.
- Jäckle, Monika (2017): Zur Topographie der Vulnerabilität. Eine schultheoretische Betrachtung. In: Jäckle, Monika/Wuttig, Bettina/Fuchs, Christian (Hrsg.): Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule. Bielefeld: transcript, S. 436–461.
- Jäckle, Monika/Wuttig, Bettina/Fuchs, Christian (2017): Traumatische Gespenster. Differenzen und Ambivalenzen von Leid, Macht und Bildung. In: Jäckle, Monika/Wuttig, Bettina/Fuchs, Christian (Hrsg.): Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule. Bielefeld: transcript, S. 9–34.
- Karabulut, Aylin (2020). Rassismuserfahrungen von Schüler\*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen. Wiesbaden: Springer VS.



- Leboeuf, Celine (2020): The Embodied Biased Mind. In: Beeghly, Erin/Madva, Alex (Hrsg.): An Introduction to Implicit Bias. Knowledge, Justice, and the Social Mind. New York/London: Routledge, S. 41–57.
- Manning, Erin (2007): Politics of Touch. Sense, Movement, Sovereignty. Minnesota: University Press
- Mbembe, Achille (2014): Kritik der schwarzen Vernunft. Berlin: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul (2011): Wirklichkeit schaffen. Integration als Dispositiv. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): 50 Jahre Anwerbeabkommen mit der Türkei. Aus Politik und Zeitgeschichte 43/2011, S. 49–54.
- Mecheril, Paul/Arens, Susanne/Melter, Claus/Romaner, Elisabeth/Thomas-Olalde, Oscar (Hrsg.) (2013): Migrationsforschung als Kritik? Band 1: Konturen eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2015): Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht*. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen: Budrich, S. 109–121.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–70.
- Radtke, Frank-Olaf/Diehm, Isabell (1999): *Erziehung & Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reckwitz, Andreas (2008): Subjekt/Identität. Die Produktion und Subversion des Individuums. In: Moebius, Stefan/Reckwitz, Andreas (Hrsg.): *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 75–93.
- Scharathow, Wiebke (2014): Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld: transcript.
- Schmitz, Hermann (2007): *Der unerschöpfliche Gegenstand. Grundzüge der Philosophie*. Bonn: Bouvier.
- Schmitz, Hermann (2008). *Leib und Gefühl. Materialien zu einer philosophischen Therapie*. 3. Auflage. Bielefeld, Locarno: Ed. Sirius.
- Shure, Saphira (2016): Die Schule als Agens eines Integrationsdispositivs? Anmerkungen aus der Perspektive einer kritischen (erziehungswissenschaftlichen) Migrationsforschung. In: *Zeitschrift SEMINAR. Lehren und Lernen mit Migrationshintergrund*, 16, H. 4, S. 27–42.
- Shooman, Yasemin (2014): „... weil ihre Kultur so ist“. Narrative des antimuslimischen Rassismus. Bielefeld: transcript.
- Spahn, Lea (2021): *Biography Matters – Feministisch-phänomenologische Perspektiven auf Altern in Bewegung*. Bielefeld: transcript.
- Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: transcript.
- Tudor, Alyosxa (2013): Rassismus und Migratismus: Die Relevanz einer kritischen Differenzierung. In: Nduka-Agwu, Adibeli/Hornscheidt, Antje Lann (Hrsg.): *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Brandes & Apse, S. 396–421.
- Velho, Astride (2011): (Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismus bildet*, Bielefeld: transcript, S. 113–141.
- Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2016): Stigmatisierung als biografische Arbeit in Professionalisierungsprozessen der schulpraktischen Phasen im Lehramtstudium. In: *Zeitschrift SEMINAR. Lehren und Lernen mit Migrationshintergrund*, 16, H. 4, S. 83–93.
- Wolf, Barbara (2017): Leiblichkeit, Kindheit, Trauma. In: Jäckle, Monika/Wuttig, Bettina/Fuchs, Christian (Hrsg.): *Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule*. Bielefeld: transcript, S. 536–555.
- Wuttig, Bettina (2016): Das traumatisierte Subjekt. Geschlecht – Körper – Soziale Praxis. Eine gendertheoretische Begründung der Soma Studies. Bielefeld: transcript.
- Wuttig, Bettina (2017): Über Schule als Ort traumatischer Individualisierung. Heteronormative und antimuslimisch-rassistische Verkennungen und ihre Materialität. In: Jäckle, Monika/Wuttig, Bettina/Fuchs, Christian (Hrsg.): *Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule*. Bielefeld: transcript, S. 346–367.
- Wuttig, Bettina (2020): Dancing with women in Niqāb. Contact Improvisation – Politik des Kulturellen oder weiße Hegemonie? In: Bischof, Margit/Lampert, Friederike (Hrsg.): *Sinn und Sinne im Tanz. Perspektiven aus Kunst und Wissenschaft*. Jahrbuch Tanzforschung, S. 259–273.

- Wuttig, Bettina (2021): „*Im Jobcenter*“: Soziale Arbeit als Verkörperung eines Integrationsdispositivs. In: Ganterer, Julia/Grosse, Martin/Schär, Clarissa (Hrsg.): *Erfahren – Widerfahren – Verfahren. Körper und Leib als analytische und epistemologische Kategorie Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–137.
- Wuttig, Bettina (2022): Körper auf der Flucht. Zur traumatischen Dimension (anti)-nomadischer Subjektivierungen. In: Metzner, Franka/Schneider, Lisa/Schlachzig, Laura (Hrsg.): *Verletzbarkeit, Trauma, Diskriminierung - Intersektionale Perspektiven auf (Zwangs-)Migration*. Soziale Praxis, Sonderheft, i. E.
- Yildiz, Erol (2015): Postmigrantische Perspektiven. Aufbruch in eine neue Geschichtlichkeit. In: Yildiz, Erol/Hill, Marc (Hrsg.): *Nach der Migration. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft*. Bielefeld: transcript, S. 19–37.

## IV Lehrer\*innenbildung und Professionalisierung

# Double-binding ethnicity

## Eine migrationsdispositive Erweiterung von Professionstheorien

Yalız Akbaba

### 1 Einleitung

In den drei etablierten Professionstheorien für die Lehrer\*innenbildung, dem kompetenzorientierten, dem berufsbiografischen und dem strukturtheoretischen Ansatz, wird bisher kaum die Gegebenheit von migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen mit einbezogen. Die Ansätze nehmen die Bedingungen für pädagogisch-professionelles Handeln von Lehrer\*innen zwar vor dem Hintergrund von vorgeblich allgemeingültigen Strukturen von Gesellschaftlichkeit in Augenschein. Aus der Perspektive derjenigen, die in natio-ethno-religiös-kulturell<sup>1</sup> dominanten Lebensräumen nicht unsichtbar verschwimmen, kann diese Allgemeingültigkeit jedoch als partikular verstanden werden. Diese Leerstelle in Professionalisierungstheorien ist lange Zeit unbearbeitet geblieben, denn erst in den letzten Jahren werden Perspektiven der kritischen Migrationsforschung in die Schulpädagogik miteinbezogen (vgl. Doğmuş et al. 2018; Doğmuş/Karakaşoğlu/Mecheril 2016; Fereidooni/Massumi 2015; Geier/Zaborowski 2016; Ivanova-Chessex/Steinbach/Wolter 2020; Mecheril 2010; Shure 2021; Steinbach 2016).<sup>2</sup>

An diese Entwicklungen schließt der vorliegende Beitrag mit einer migrationspädagogischen Perspektivierung von Professionstheorien an. Die vorgeschlagene migrationsdispositive Erweiterung strukturtheoretischer Professionalisierungsansätze basiert auf den empirischen Ergebnissen und den daraus generierten Theorien einer ethnografischen Studie in drei weiterführenden Schulen und den Beobachtungsprotokollen aus dem Unterricht, dem Lehrer\*innenzimmer, dem Schulalltag und daraus entstandenen ad-hoc Interviews (vgl. Akbaba 2017). Die Studie rekonstruierte paradoxe Handlungsanforderungen an Lehrer\*innen,

---

1 „Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ (Mecheril 2010, S. 14) bringt die unbestimmte und zugleich relevante Bedeutung national, ethnisch oder kulturell umschriebener Zugehörigkeitsordnungen zum Ausdruck. Weil Religionszugehörigkeiten auch zu bedeutsamen Zugehörigkeitskonstruktionen gehören, erweitere ich den Kunstbegriff hier.

2 Seit 2019 setzen sich ca. 60 Wissenschaftler\*innen aus Deutschland auch in dem dazu gegründeten Netzwerk *Rassismuskritische Schulpädagogik* mit diesen Themen auseinander.

Migrationshintergrund<sup>3</sup> zu verwerfen und gleichzeitig auf die Gefahren seiner ausgrenzenden Wirkungen hin seine Sichtbarkeit verbergen und kontrollieren zu müssen. Professionstheoretisch gewendet ist dieses Doublebind als migrationsdispositive Handlungsparadoxie zu lesen, mit der sich für migrationsandere Lehrer\*innen die für pädagogisches Handeln bestehenden Paradoxien verschärfen. Diese Doppelbindung wurde in Anlehnung an das Analysekonzept *doing ethnicity* als *double-binding ethnicity* theoretisiert (vgl. Akbaba 2017), wobei *doing ethnicity* in der Studie für die Analyse von sozialen Prozessen der Bedeutungsherstellung erweitert wurde, in denen natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitskategorien sowie auch Migrationssprachen und -religionen in diffuser und auch zusammenwirkender Weise bedeutsam wurden.<sup>4</sup>

Zunächst zeige ich, dass aus der Blickrichtung aller drei professionstheoretischen Ansätze migrationsandere Lehrer\*innen, wenn auch marginal, vorkommen, allerdings indem dominanzgesellschaftliche Blicke auf jene Lehrer\*innen als die Anderen reproduziert werden (Abschnitt 2). Professionstheorien mangelt es an strukturellen Perspektiven auf migrationsgesellschaftliche Verhältnisse: Pädagogische Professionalisierung findet in Bedeutungszusammenhängen statt, in deren Gefüge Lehrer\*innen durch die Relevanzsetzung von Migrationshintergrund heteronom positioniert sind. Ich erläutere, inwiefern Migrationshintergrund als Dispositiv wirkt und bringe den empirischen Forschungsstand zu Lehrer\*innen als heteronom Positionierte in Zusammenhang mit diesem Dispositiv (Abschnitt 3). Dieses Wissen verstehe ich als Basis für eine strukturelle Perspektive auf migrationsgesellschaftliche Verhältnisse, in die das pädagogische Handeln von (migrationsanderen) Lehrer\*innen eingelassen ist. Die Einführung von *double-binding ethnicity* als migrationsdispositive Handlungsparadoxie in schulpädagogische Professionstheorien ist Kern dieses Beitrags (Abschnitt 4). Bei aller Doppelbindung im Dispositiv des Migrationshintergrunds sind Lehrer\*innen auch Handlungsfähige, was die defensiven und widerständigen Handlungsstrategien zeigen, mit denen sie sich in subjektivierenden Verhältnissen Räume zwischen Enteignung und Aneignung zu kreieren wissen. Als Konsequenzen für

---

3 Um Irritationen zu vermeiden: Migrationshintergrund verwende ich absichtlich auch ohne Artikel, um die Abgrenzung von essentialisierenden Bedeutungen sprachlich zu fassen. Es handelt sich also um eine Analysekategorie vergleichbar mit ‚Geschlecht‘, das auch ohne Artikel verwendet wird, wenn es um eine Analyseperspektive auf die soziale Wirkmächtigkeit der Kategorie geht.

4 Aufgrund der omnipräsenten Relevanzsetzung ethnischer Marker wie „türkisch“, „italienisch“, „deutsch“, „arabisch“ in Interaktionen und didaktischem Material in der Schule entschied sich in der Studie die Anknüpfung an das Analysekonzept *doing ethnicity* (in Anlehnung an *doing difference* von West und Fenstermaker 1995, etwa von Weber 2003 in der Schulforschung angewandt). Das Analysekonzept versteht ‚Ethnizität‘ nicht als essentialistische Kategorie, sondern geht von interaktiven Bedeutungsherstellungen aus. Neben ethnischen Markern wurden auch Migrationssprachen und -religionen situativ relevant gesetzt.

Professionstheorien, Lehrer\*innenbildung und Schule argumentiere ich, inwiefern migrationsgesellschaftliche Verhältnisse integraler Bezugspunkt von Forschung, Lehre und Praxis werden müssen (Abschnitt 5). Zum Schluss (Abschnitt 6) ziehe ich ein Fazit für die postmigrationsgesellschaftliche Lehrer\*innenbildung.

## 2 Was bisher geschah: Professionstheoretische Forschung und migrationsandere Lehrer\*innen

Aufmerksamkeit für migrationsandere Lehrer\*innen begann mit dem öffentlichen Diskurs und mit bildungspolitischen Würfeln, die in die Lehrer\*innen Vorstellungen von Kulturbrücken, interkulturellen und sprachlichen Vermittler\*innen und Rollenvorbilder zu projizieren begannen. Darauf folgte die Beschäftigung durch die Bildungsforschung, die die Erwartungen auf grob zweierlei Weise aufgenommen hat: Eine Reihe von Arbeiten nahm den verwertungsorientierten Blick auf Lehrer\*innen zum Ausgangspunkt, um empirisch zu prüfen, was an der These bestimmter Lehrer\*innen als *change agents* dran ist (vgl. Georgi/Ackermann/Karakaş 2011; Rotter 2014). Der Blick auf bestimmte andere Lehrer\*innen und das Ausloten ihrer möglicherweise spezifischen Kompetenzen geht von einem Professionalisierungsverständnis aus, das für gute Lehrer\*innenbildung auf (über)fachliche (Handlungs)Kompetenzen der einzelnen setzt. Diese bildungspolitische und wissenschaftliche Verhandlung von migrationsanderen Lehrer\*innen aus einem *kompetenzorientierten* Ansatz heraus unterliegt aus Sicht einer weiteren Reihe von Arbeiten starker Kritik (vgl. Akbaba/Bräu/Zimmer 2013; Akbaba 2014), weil sie *struktureller* Bildungsungleichheit auf einer *individuellen* Ebene begegnet, also einzelne Lehrer\*innen der Bildungsungleichheit qua essentialistisch angenommener besonderer und besonderer Rollen begegnen sollen. Die kompetenzorientierte Betrachtung von Professionalisierung und migrationsanderen Lehrer\*innen tendiert dazu, strukturelle Probleme der Schule zu individualisieren und Lehrer\*innen nicht als integralen Bestandteil zu sehen, sondern als gesonderte und homogene Gruppe, deren Untersuchung aus dominanzgesellschaftlichem Blickwinkel auch symbolische Ausschlüsse produziert. Denn wer unter dem Gesichtspunkt der Nützlichkeit betrachtet wird, ist nicht vor der Kehrseite dieser Beurteilung von außen geschützt. So produzierte Forschung, die sich dem Verwertungsblick verschreibt, auch die Frageperspektive, ob die potentiell positive Wirkung der Lehrer\*innen auf Minderheitenschüler\*innen dann nicht zu Lasten der Mehrheitsschüler\*innen gehen könne (vgl. Strasser/Steber 2010, S. 117; kritisch Akbaba 2017, S. 302).

Für *berufsbiografische* Ansätze wird Biografie zur „Schlüsselkategorie qualitativer Professionsforschung“ (Fabel/Tiefel 2004, S. 14), denn pädagogisches Handeln hängt mit biografischem Erfahrungswissen zusammen (vgl. Braun

2010; Kunze 2011). Insgesamt halten in der berufsbiografischen Professionalisierungsforschung migrationsgesellschaftliche Perspektiven erst vorsichtig Einzug. Dem Ansatz geht es um individuelle Professionalisierungsprozesse. Für die Beurteilung darüber, ob berufsbiografische Ansätze symbolische Ausschlüsse von migrationsanderen Lehrer\*innen produzieren, spielt weniger der Ansatz selbst die entscheidende Rolle, als vielmehr, welchen Begriff von Gesellschaft die Analysen zugrunde legen, innerhalb deren Verhältnissetzungen die Individuen als Subjekte positioniert sind. Die Studien von Wojciechowicz (2018) und Schwendowius (2015) sind Beispiele für Analyseperspektiven, die migrationsgesellschaftliche Verhältnisse in die Interpretation der Daten integrieren. Beide Studien nehmen (unter anderem Lehramts-)Studierende mit Migrationsbiografie in den Blick und arbeiten Zusammenhänge zwischen migrationsgesellschaftlichen Differenzerfahrungen und Zugängen zur (Wojciechowicz 2018) bzw. Zugehörigkeiten in (Schwendowius 2015) der Hochschule heraus.

Weitere Studien richten den berufsbiografischen Blick auf Lehrpersonen im Beruf und verknüpfen dabei berufsbiografische mit *strukturtheoretischen* Professionalisierungsansätzen. Strukturtheoretische Ansätze rücken Antinomien pädagogischen Handelns in der Schule ins Zentrum ihres Interesses und sehen in der rekonstruktiven Durchdringung und im reflexiven Umgang mit den gegensätzlichen und grundsätzlich unauflösbaren Handlungsanforderungen einen Ansatzpunkt für die Professionalisierung von Lehrer\*innen (Helsper 2002). Ich führe Beispiele aus zwei Studien an, die die beiden Ansätze kombinieren und migrationsandere Lehrer\*innen in den Fokus nehmen. Aus den Interviews der einen Studie wird ein Idealtypus rekonstruiert, der die Erfahrung der eigenen strategischen Zurückhaltung an die eigenen Schüler\*innen weitergibt (Mantel 2017). Die Bewältigung von Differenzerfahrungen von Lehrer\*innen führt also zu bestimmten pädagogischen Orientierungen. In den Deutungen werden die strukturell erzeugten Assimilations- und Unterwürfigkeitsstrategien jedoch als Haltungen der Lehrer\*innen individualisiert. Diesen Perspektiven fehlt, wie Aysun Doğmuş das im Kontext einer anderen berufsbiografischen Analyse konstatierte, ein Blick auf Subjektivierungsprozesse durch dominanzgesellschaftliche Strukturen.<sup>5</sup> Mit ihnen ließen sich die Bewältigungsmuster machtkritisch anschauen, etwa als Spiegelung einer Einwilligung in die Forderung nach einer „inferioren Assimilation“, wie es Knappik und Dirim (2012, S. 91) in einem vergleichbaren Fallbeispiel interpretieren. Ohne einen solchen Blick drohen die Interpretationen trotz *strukturtheoretischen* Ansatzes den Lehrer\*innen die Schü-

---

5 Vgl. den Kommentar von Aysun Doğmuş zum Vortrag von Julia Kosinár zu „Professionalisierung von Lehrpersonen aus berufsbiografischer und habitustheoretischer Perspektive“ in der Vorlesungsreihe „Pädagogische Professionalität und Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft. Ansätze aus Professionalisierungs- und Migrationsforschung im Gespräch“ am 14.01.2021 an der Universität Bielefeld ([www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag10/veranstaltungen.html](http://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag10/veranstaltungen.html)).

ler\*innenansprachen als Reflexionsdefizite individuell zu attestieren. Ohne migrationspädagogische Perspektive wird der Umgang der Lehrpersonen mit ihren Schüler\*innen schlicht als defizitär dargestellt und Optimierungsansprüchen unterworfen, indem eine Auseinandersetzung der Lehrenden mit ihren Differenzerfahrungen erwartet wird. Damit wird die Bearbeitung von Differenzerfahrungen, die auf migrationsgesellschaftliche Verhältnisse zurückzuführen sind, als Aufgabe auf das Individuum übertragen. Sozial Verursachtes soll individuell verantwortet und gelöst werden.

Im zweiten Beispiel geht es um die Interpretation eines berufsbiografischen Interviews, in dem Lehrer\*innen die Annahme über sich zurückweisen, bestimmten Schüler\*innen eine Sonderbehandlung zu gewähren (vgl. Fabel-Lamla/Klomfaß 2014). In der Aussage wird ein Umgang mit der Gleichheit-Differenz-Antinomie gedeutet, also dem Balanceakt, nach einem Gleichheitsprinzip handeln zu sollen gleichwohl unterschiedliche Lebenslagen ungleicher Behandlungen bedürfen. Die Gefahr einer einseitigen Auflösung der Antinomie wird im Fall nun darin gesehen, dass Lehrer\*innen bei einer Gleichbehandlung ihre eigenen Zuwanderungserfahrungen „biografisch unreflektiert“ auf die Schüler\*innen übertragen, bzw. bei der Auflösung in Differenz „Klientelpolitik“ (ebd., S. 223) betreiben könnten, also diejenigen Schüler\*innen bevorzugen würden, denen sie sich verbunden fühlen könnten. Ähnlich wie in der zuvor referierten Studie tendiert die Analyse trotz des strukturtheoretischen Ansatzes zu einem individualistischen Blick auf einzelne Lehrpersonen und ihre mutmaßlich besser oder schlechter verarbeiteten biografischen Erfahrungen. Unklar bleibt in beiden Fällen, woran eine gut verarbeitete Erfahrung erkennbar wäre, und wer darüber bestimmt. Ähnlich wie in den referierten kompetenzorientierten Forschungen geraten migrationsandere Lehrer\*innen unter eine kontrollierende Beobachtung, die die migrationsgesellschaftlichen Differenzerfahrungen tendenziell als Gefahr für die pädagogische Praxis auslegt.

Die skizzierten Beispiele aus der professionstheoretischen Forschung zum pädagogischen Handeln von Migrationsanderen deuten an, dass hier migrationsgesellschaftliche Verhältnisse als individuell zu verarbeitende biografische Differenzerfahrung eine Rolle spielen und nur da strukturelle Berücksichtigung finden, wo Forscher\*innen entscheiden, sie als Gegenstandstheorien in die Analysen mit einzubeziehen. Die Ansätze neigen da zur Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen, wo Biografien von Migrationsanderen einem defizitären und problemorientierten Blick unterzogen werden. Auch bei einer *strukturtheoretischen* Anlage von Ansätzen verlassen Interpretationen den Blick auf Strukturen und verleiten zur Produktion von Wissen über bestimmte Lehrer\*innen als die Anderen. Professionstheoretische Ansätze sind so betrachtet von *weißen* Forschungsperspektiven geprägt.



### 3 Pädagogisch professionell, aber heteronom positioniert: im Dispositiv des Migrationshintergrunds

Die antinomischen Strukturen von Schule sind zunächst universalistisch. Lehrer\*innen müssen Neutralität gegenüber Fallbewertungen bewahren, zugleich sollen sie als besondere Vertrauensperson ihren Schüler\*innen gegenüber Nähe zulassen (vgl. Oevermann 1996, S. 126 f.). Nähe hat Differenzierung zur Folge, eine universalistische Rollenausübung wiederum erfordert Distanz und Gleichbehandlung. So weit, so allgemeingültig. Die These des vorliegenden Beitrags ist, dass diese antinomische Struktur sich unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen verschärft, weil migrationsandere Lehrer\*innen im Dispositiv des Migrationshintergrunds heteronom Positionierte sind.

Das Dispositiv des Migrationshintergrunds ist ein Macht-Wissen-Komplex (Foucault 1978), ein Netz aus gesellschaftlichen, politischen, pädagogischen Diskursen, institutionellen Praktiken und davon ausgehenden Subjektivierungen. Dieser Komplex ordnet Diskurse an, verfügt über die Definition von Situationen und definiert Wahrheiten. Migrationshintergrund als Dispositiv zu theoretisieren, folgt der Idee, dass dieser keine beschreibende Kategorie ist, sondern ein Macht-Wissen-Komplex, der sich einer Reihe von Diskursen bedient und sie in einem Gefüge zusammenhält (vgl. Akbaba 2017). Migrationshintergrund wird zu einem konturlosen Gegenstand, weil seine Außengrenzen nicht klar zu definieren sind, und auch nicht die Abgrenzungen zwischen den ihn konstituierenden Diskursen. Die dispositivanalytische Perspektive ist ein Versuch, den konturlosen Gegenstand über seine Verwobenheit mit Ethnisierungen, Kulturalisierungen, sowie sprachlicher und religiöser Veränderung theoretisch greifbar zu machen.

Der dispositivanalytische Blick stellt also eine Verknüpfung her zwischen diskursiven Wissensordnungen, nicht-diskursiven Praktiken, den Subjektivierungen, die anordnend wirken, und dem Umgang der Subjekte mit diesen Bestimmungen. Dieser Umgang enthält immer auch eine Transformation der Verhältnisse. Im Dispositiv des Migrationshintergrundes sind migrationsandere Lehrer\*innen (zunächst) heteronom Positionierte. In den letzten zehn Jahren entstand eine Reihe von Studien, deren Ergebnisse diese Positioniertheit empirisch untermauern. Angefangen mit Hochschulzugängen, die „erkämpft“ werden müssen (vgl. Wojciechowicz 2018), über inhaltliche Leerstellen eines weiß gehaltenen Curriculums im Lehramtsstudium (vgl. Fereidooni/Massumi 2015; Shure 2021), die Reproduktion von Rassismus bei seiner Thematisierung in Lehrveranstaltungen (vgl. Akbaba/Wagner 2022; Steinbach 2016) bis hin zu Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen in Schulpraktika (vgl. Wojciechowicz 2016), im Referendariat (vgl. Kul 2013) und im Beruf (vgl. zu Lehrer\*innen: Fereidooni 2016; zu Pädagog\*innen in weiteren Berufsfeldern: Mai 2020) erweisen sich die Strukturen des Zugangs und der Praxis des Lehrer\*innenberufs als rassistisch im Sinne einer systematischen Ausschlusspraxis, die für natio-ethno-kulturell-reli-

giös veränderbare Personen strukturell de-privilegierend wirkt. Angekommen im Lehrberuf, sind migrationsandere Lehrer\*innen permanent solchen Diskursen gegenüber disponiert, die die Abwertung und Ausgrenzung von Migrations-sprachen legitimieren (vgl. Akbaba 2015; Thoma 2018), rassistisch, antimuslimisch und antisemitisch strukturierte Redeweisen von Lehrer\*innen und über Eltern normalisieren (vgl. Bernstein 2020; Kollender 2020) und trotz persistenter Diskriminierungsrealität die Thematisierung von Rassismuserfahrungen skandalisieren. Diese Diskurse spiegeln gesellschaftliche Machtverhältnisse wider und machen nicht vor den Türen der Lehrer\*innenzimmer halt. Sie in Professions-theorien mitzudenken, ist eine gesellschaftstheoretisch logische Folgerung.

Zu den rassifizierten Ansprachen von Lehrer\*innen kommen die oben erwähn-ten bildungspolitischen Vereinnahmungen hinzu. Der Blick auf die Lehrer\*innen als Nützliche ist die konstitutive Kehrseite der stereotypen Repräsentation von Ve-randerten als den Problematischen (Akbaba 2019b). Migrationsandere werden als nützlich/nicht-nützlich vermessen, wie wenn Migration als brauchbar/unbrauch-bar abgewogen wird. Im Dispositiv des Migrationshintergrunds, verstanden als *Ge-füge* aus Diskursen, institutionellen Praktiken und Subjektivierungen, verfügen be-stimmte Subjekte über mehr Deutungsmacht als andere.

Forschung über migrationsandere Lehrer\*innen agiert nicht außerhalb dieses Dispositivs, wie die kurze Zusammenschau in Abschnitt 2 zeigte. Die Ausrichtun-gen der Analysen (vgl. Akbaba 2017, S. 22-36) basieren auf doppelbödigen Bot-schaften: Migrationsandere Lehrer\*innen erfahren die Anrufung als Vertrauens-personen und Brücken zu agieren, zugleich steht die Interpretationsfolie über sie bereit, ‚Klientelpolitik‘ zu betreiben. Migrationsandere Lehrer\*innen erfahren die Anrufung besondere Ansprechpersonen zu sein, zugleich steht im diskursiven Re-pertoire die Interpretation bereit, die eigenen Differenzenerfahrungen nicht gut ge-nug verarbeitet zu haben. Die bereitstehenden Interpretationsfolien resultieren weniger aus dem empirischen Material der Studien als aus dem Repertoire an Migrationsdiskursen, innerhalb derer Migrationsandere heteronom disponiert sind, und die auch professionstheoretischer Forschung zur Verfügung stehen.

#### **4 Unterwirf dich und sei handlungsmächtig! *Double-binding ethnicity* als migrationsdispositive Handlungsparadoxie**

Die theoriegenerierende empirische Analyse zum *double-binding ethnicity* erfolgte auf der Grundlage von ethnografischen Fallstudien (Akbaba 2017). Im Folgenden verdichte ich einige der Analyseergebnisse entlang von Beispielen, die zeigen, in-wiewfern migrationsdisponierte Lehrer\*innen durch Handlungsparadoxien doppel-gebunden werden. Die Forderungen der Lehrer\*innen nach Gleichbehandlung las-sen sich in diesem Licht als Bewältigungsform des Doublebinds verstehen.

#### 4.1 Prekärer Einsatz von migrationsanderem Wissen

In den Feldbeobachtungen konnte (außer-)unterrichtliches Handeln beobachtet werden, in dem migrationsanderes Wissen<sup>6</sup> zum Einsatz kam. Meltem Acıvatan zum Beispiel, eine Lehrerin, die in ihrer Kindheit aus der Türkei nach Deutschland zog, zeichnet sich im Umgang mit den Schüler\*innen als anerkennend gegenüber den im Schulsystem marginalisierten Festen, Sprachen und Religionen aus. Zu Beginn einer Englisch-Unterrichtsstunde bringt sie ihr Wissen zu einem muslimischen Feiertag auf inhaltlich informative und fachdidaktisch anschlussfähige Weise ein. Die Ansprache des muslimischen Festes aktiviert jedoch ein Kraftfeld, von dem Kontrolle und Ausgrenzung ausgeht, was an den evozierten Fragen deutlich wird, die sich nun unvorhergesehen an sie als Muslimin richten (vgl. Akbaba 2017, S. 138 f., 281 f.). Sachlich formulierte Fragen zu Religionspraktiken sind in einen machtvollen Diskurs um Ein- und Ausschluss eingebettet (vgl. Castro Varela 2008). Es mündeten nicht alle Situationen, in denen migrationsanderssprachiges oder -religiöses Wissen von Lehrer\*innen initiiert wurde, in Diskreditierung oder Otheringspraktiken. Aber die Situationen, in denen eine Relevanzsetzung von migrationsanderen Themen auch in überraschender Weise in symbolische Ausschlüsse mündete, stärkten die These, dass mit der Thematisierung potentiell die Gefahr des Ausschlusses einhergeht. Migrationshintergrund als Marker, mit dem immerwährende Fremdheit gesichert werden kann (vgl. Karakaş 2022; Stošić 2017), ist interpretativ verfügbar, und das umso schneller, sobald Lebens-, Sprach- und Glaubensformen von Veränderten thematisiert werden.

Migrationsanderes Wissen kann sich also da, wo Lehrer\*innen sich entscheiden es sichtbar zu machen oder daran anzuknüpfen, ihrem professionellen Handeln in den Weg stellen. Mehrfachzugehörigkeitswissen kann zur Hypothek werden und ist nur unter einem potentiellen Risiko einsetzbar. Ein anderer Lehrer aus der Studie, Timuçin Bulut, der als Migrant und Muslim gelesen wird, ist mit permanenten Rechtfertigungssituationen konfrontiert. Wenn er mit einigen Kolleginnen im Lehrer\*innenzimmer Türkisch spricht, wird dies als deplatziert markiert. Diese und andere empirische Beispiele verdichteten sich in der Studie zu dem Ergebnis, dass Lehrer\*innen für die Schule hybride Zugehörige sein sollen, dies aber nicht können, ohne genau wegen ihrer Zugehörigkeiten potentiell drohendem und legitimiertem Ausschluss ausgesetzt zu sein.

Meltem Acıvatan war unter den begleiteten Lehrer\*innen eine der wenigen, die migrationsanderes Wissen in den Unterricht und in informelle Begegnungen

---

6 Unter migrationsanderem Wissen (und Mehrfachzugehörigkeitswissen) verstehe ich in Analogie zu „migrationsanderen“ Personen (und Mehrfachzugehörigen) (Mecheril 2010) situiertes Wissen von Personen, das sie über Migrations- und (intersektierende) Diskriminierungserfahrungen, natio-ethno-kulturelle und religiöse Mehrfachzugehörigkeiten, sowie durch transkulturelle und -sprachliche Lebensrealitäten akkumuliert haben.

mit den Schüler\*innen eingebracht hat. Dieses Beobachtungsergebnis spiegelt sich auch in den Aussagen einiger begleiteter Lehrer\*innen wider, in denen diese sich betont als Lehrpersonen positionieren, die ihre Schüler\*innen alle ‚gleichbehandeln‘. Das potentielle Risiko der Veränderung, wenn migrationsanderes Wissen thematisiert wird, erklärt die Tendenz von Lehrer\*innen, solches Wissen nicht zu teilen, und es auch dann nicht für einen differenzierenden Zugang zu Unterrichtsthemen einzusetzen, wenn es didaktisch oder lebensweltlich sehr nahe läge. So setzt eine weitere begleitete, jüdische Lehrerin zu keinem Zeitpunkt das Unterrichtsthema zu monotheistischen Weltreligionen dazu ins Verhältnis, dass im Klassenraum alle drei vertreten sind.

Der behutsame Einsatz von migrationsanderem Wissen trifft auch auf das Thema Diskriminierungserfahrungen der Lehrpersonen zu. Da migrationsandere Lehrer\*innen und Schüler\*innen solche Erfahrungen biografisch teilen, könnte hier die Nähe/Distanz-Antinomie in Nähe aufgelöst werden. Clara Epstein, eine Lehrerin mit Rassismus- und Antisemitismuserfahrungen, über die sie gegenüber der Forscherin und auch in beobachteten Begegnungen mit dem Konrektor der Schule offen berichtete, wird von einem Schüler auf einen Vorfall in der zurückliegenden Pause hingewiesen, in dem dessen Mitschüler rassistisch beleidigt worden wäre. Während die Beschwerde vorgetragen wird, ist der betroffene Schüler anwesend. Frau Epstein müsste Nähe zulassen, um dem Schüler Samir beizustehen und Rassismus symbolisch nicht ungeahndet zu lassen. Sie muss eine pädagogisch angebrachte situative Nähe aber auch abwägen, weil sie mit dieser Nähe potentiell Handlungsunfähigkeit riskiert, insofern ihr Selbstbetroffenheit unterstellt werden kann und die Fürsprache für den Schüler Samir als Ersatzhandlung gegen eigene Diskriminierungsleiden gewertet werden kann (vgl. Akbaba 2017, S. 196 ff.). Frau Epstein setzt den Unterrichtsbeginn als Priorität, dethematisiert den Vorfall und führt mit der unterlassenen Handlung das ungleiche Machtverhältnis fort, in dem Samir rassifiziert wird (vgl. Akbaba 2019a). Die Analyse dieser und anderer Situationen ist Ergebnis einer mehrere Schleifen durchlaufenen Prüfung von sich verdichtenden Thesen, die bekräftigten, dass Migrationshintergrund als Dispositiv sich wie ein Bedeutungsnetz über Situationen im Schulgeschehen legt, und seine unter anderem hemmende Wirkung subjektivierungstheoretisch (vgl. Butler 2001) auch dann entfaltet, wenn der Migrationshintergrund der Lehrenden nicht explizit Thema ist.

#### **4.2 *Double-binding ethnicity* als migrationsdispositive Handlungsparadoxie**

Kernergebnis der methodisch geleiteten Analysen zum skizzierten Fallportrait war, dass die Wahrung Clara Epsteins Handlungsfähigkeit ihre Handlungsmöglichkeit zur Auseinandersetzung mit der Rassismuserfahrung des Schülers unterwandert. Wenn sich Clara Epstein in der Situation des Rassismusvorwurfs gegen

Nähe und gegen Differenzierung entscheidet, dann tut sie das nicht vordergründig dafür, ihrem Mandat gerecht zu werden, allen Schüler\*innen gleiche Behandlung zukommen zu lassen, oder gar, weil sie ihre Diskriminierungserfahrungen nicht reflektiert hätte, sondern in Abwägung zwischen der angebrachten Sonderbehandlung und der damit riskierten Handlungsunfähigkeit, wenn ihr selbstbezogene Motive unterstellt werden.

Entscheiden sich Lehrer\*innen gegen den Einsatz von migrationsanderem Wissen, und damit gegen Nähe und Differenzierung, dann weil sie sich vor paradoxen Anforderungen schützen wollen, in die sie geraten, wenn sie unter marginalisierenden Bedingungen besondere Handlungsfähigkeit unter Beweis stellen sollen. Diese Paradoxie wurde als *double-binding ethnicity* bezeichnet (vgl. Akbaba 2017). Professionstheoretisch lässt sich das Doublebind als migrationsdispositive Handlungsparadoxie fassen, mit der die Antinomien von Nähe-Distanz und Gleichheit-Differenz verschärft werden.

Verschärft werden die Antinomien insofern, als dass Lehrer\*innen nicht nur ein unauflösbares Spannungsfeld zwischen zwei gegensätzlichen Polen auszutariieren haben. Zusätzlich wird ein und derselbe Pol, etwa Nähe, für sie zu einer Doppelbindung, weil sie als imaginierte Vertraute instrumentell für die Lösung individualisierter Probleme herhalten sollen, ihnen aber zugleich das Handeln aus Betroffenheit, das Handeln vor dem Hintergrund nicht reflektierter Differenzenerfahrungen und diffus-distanzloser Impulshaftigkeit, also als nicht professionelles Handeln ausgelegt werden kann. Der Migrationshintergrund wird zum Interpretationshintergrund. Dieser droht Lehrer\*innen Professionalität strukturell jederzeit aberkennen zu können oder gleich unmögliche Professionalität zu unterstellen.

Die Handlungsfähigkeit der Lehrer\*innen wird durch die marginalisierende Adressierung doppelt herausgefordert, weil die Lehrer\*innen im professionellen Kontext mit einer „beschädigten Identität“ (Goffman 1963/2014) umzugehen haben, die es zusätzlich zu den unauflösbaren Antinomien im pädagogischen Feld zu managen gilt.

Betonen migrationsandere Lehrer\*innen ihre Professionalität etwa damit, dass sie wie die anderen auch in erster Linie Lehrer\*innen seien (vgl. Edelmann 2007, 2013; Fabel-Lamla/Klomfaß 2014; Georgi/Ackermann/Karakaş 2011; Rotter 2014), dann kann dies aus einer migrationsdispositiven Perspektive als Abwehr theoretisiert werden, mit der Lehrer\*innen sich vor Subjektivierungen im Dispositiv des Migrationshintergrunds schützen wollen, insofern von diesen das *double-binding ethnicity* ausgeht. Die Ausgleichshandlungen werden zu einer zusätzlichen Professionalisierungsaufgabe, mit der eine doppelte Positionierungsnotwendigkeit einhergeht: Im pädagogischen Setting besteht permanenter Handlungsdruck und im Dispositiv des Migrationshintergrunds wirken machtvolle Subjektivierungen, die für Positionierungen bindend sind.

Die Forderungen nach Gleichbehandlung können einerseits als Hinweise für

machtvolle Fremdpositionierungen verstanden werden und andererseits auch als Widerstandsleistung gegen sie. Denn die Forderungen dienen auch als Neutralisierung der Anrufungen und als Schutz gegen ihre doppelbindenden Folgen, die in handlungsbelasteten Situationen das Lehrer\*innenhandeln zusätzlich erschweren. Der Schutz gegen doppelbindende Folgen gelingt dabei über die schulische Ordnung: Während migrationsandere Lehrer\*innen im Dispositiv des Migrationshintergrunds heteronom positioniert werden, gewährt ihnen die schulische Ordnung eine dominierende Position. So kann Meltem Acıvatan den kontrollierenden und verändernden Fragen der Schüler\*innen ausweichen, weil sie als Lehrer\*in über den Fortgang des Unterrichtsgeschehens bestimmen kann. Neben diesen defensiven Praktiken, die die Wirkungen des *double-binding ethnicity* zu mindern versuchen, konnten auch widerständige Praktiken rekonstruiert werden. Zu diesen gehören die Herausforderung und Infragestellung der Ordnung, ihrer Wir-Sie-Muster und ihrer Widersprüche (z. B. indem Markierungen illegitimer Sprachpraxen nicht angenommen werden). Die Praktiken der Lehrer\*innen erweiterten Normalitäten und Zugehörigkeitsordnungen. Schließlich führten betroffene Lehrer\*innen den Aushandlungsprozess innerhalb der migrationsanderen Anerkennungspraxis selbst an.

#### 4.3 Paradoxe Einsatz von migrationsanderem Wissen

Wie der Fall von Clara Epstein zeigte, wurde das *double-binding ethnicity* auch zu Ungunsten von Schüler\*innen ‚bewältigt‘. So auch im Falle von Frau Schmidt, die mit einem russischsprachigen Schüler in der Klasse, wie sie der Ethnografin und einer anderen anwesenden Lehrerin erzählt, immer dann Russisch sprechen würde, wenn sie ihn „effektiv“ zum Still-sein bringen wolle. Dies wirke deshalb, weil sich Thomas über diese Ansprache ausgeschlossen und beschämt fühlen würde. Diskursiv werden Lehrer\*innen als migrationssprachlich Kompetente imaginiert, die ihre Zweisprachigkeit als Unterstützung und Ermutigung einsetzen sollen (vgl. Akbaba 2015). Gleichzeitig werden die infrage kommenden Sprachen, in diesem Fall Russisch, als zweitklassig abgestuft, zum gesellschaftlichen Ausschlusskriterium gemacht und im Kontext Schule mit linguizistischen Defizitanalysen und Sprachverboten gebrandmarkt (vgl. Dirim/Pokitsch 2018). Dass Frau Schmidt Russisch als „effektives“ Sanktionsmittel nutzt, folgt demnach der Logik der dominanzgesellschaftlichen Matrix über legitime und illegitime, wertvolle und wertlose Sprachen (vgl. Doğmuş 2019).

Die doppelte Botschaft an die Lehrer\*innen lautet, Migrationssprachen pädagogisch wertvoll einzusetzen, während diese zugleich in einem systematischen Abwertungskontext stehen. Die Lehrer\*innen werden nicht nur daran gehindert, Anerkennung zu zollen, ihre Sprachressource wird sogar zur Grundlage für eine Pädagogik der Beschämung. Mit dem Doublebind lässt sich erklären, wie die scheinbar ideale Situation für Unterstützung und Ermutigung durch eine zwei-

sprachige Lehrkraft auf logisch erklärbarer Weise in ihr Gegenteil umschlägt: „Da die Mitteilung paradox ist, muß jede Reaktion auf sie in dem von ihr gesetzten Rahmen ebenfalls paradox sein. Es ist einfach nicht möglich, sich in einem widersprüchlichen oder unlogischen Kontext konsequent und logisch zu verhalten“ (Watzlawick/Beavin/Jackson 2007, S. 180). Die Paradoxie des Auftrags an die Lehrer\*innen verdreht den gutgemeinten Nutzen von Mehrsprachigkeit in eine permanente Möglichkeit, die eigentlich zu ermutigenden Schüler\*innen zu demütigen. Aus befürchteter ‚Klientelpolitik‘ wird Bestrafungspolitik, die vom Dispositiv des Migrationshintergrund subventioniert wird und sich gegen ohnehin marginalisierte Schüler\*innen richtet. Frau Schmidts Handlungsmaxime kann als Bewältigung des *double-binding ethnicity* gedeutet werden, insofern die Lehrerin sich auf die Seite des Dispositivs schlägt und seine abwertenden Deutungen der gemeinsamen Migrationssprache in pädagogische Interaktionen übernimmt, in denen ihr diese für den formalen Unterrichtsverlauf dienlich sind. Das Double-bind wird bewältigt, indem sie sich der Paradoxie des Auftrags entledigt, die sich ‚wenigstens‘ für eine besonders „effektive“ Zurechtweisung als dienlich erweist.

Betrachten wir aus strukturtheoretischer Perspektive pädagogische Professionalität, dann können die Bewältigungsstrategien gegen das *double-binding ethnicity* nicht als richtig oder falsch bewertet werden. Die Bewältigung ist notwendig paradox, weil die Anforderungen, die es zu bewältigen gilt, selbst paradox sind. Einige Bewältigungsstrategien gehen auf Kosten von Schüler\*innen, deren Rassismuserfahrungen im Raum Schule de-priorisiert, individualisiert oder durch Aberkennung zu wiederholten Rassismuserfahrungen werden; und deren Migrationssprachen zu individuellen Mitteln der Degradierung werden. Geht das pädagogische Handeln auf Kosten von Schüler\*innen, so ist dies auch auf die Unvereinbarkeit der Anforderungen zurückzuführen. Für die Lehrer\*innen hat das *double-binding ethnicity* haltungsentfremdende und selbstkontrollierende Folgen. Sie müssen Informationen über sich managen lernen (vgl. Goffman 2014), Rechtfertigungshaltungen einüben (um sie dann wieder zu verlernen) und permanentes Alert-sein aushalten.

## **5 Konsequenzen für Professionsforschung, Lehrer\*innen(fort)bildung und Schule: epistemische Re-Visionen und De-Zentrierungen**

Professionstheorien sind Teil wissenschaftlicher Wissensproduktion, die dominanzgesellschaftlich strukturiert ist. Werden migrationsgesellschaftliche Verhältnisse in professionstheoretischen Konzepten unberücksichtigt gelassen, stellt dies kein ‚Desiderat‘ an Forschung dar. Vielmehr sind die Leerstellen und Auslassungen Produkte und Symptome dominanzgesellschaftlicher Perspektiven.

Das Dispositiv des Migrationshintergrund und die Theorie des *double-bin-*

*ding ethnicity* sind Ansätze, einige dieser Leerstellen da sichtbar zu machen, wo sich migrationsgesellschaftliche Verhältnisse auf pädagogische Professionalisierung niederschlagen. Diese Verhältnisse dekodieren zu können ist Teil einer migrationsdispositiv informierten Professionstheorie.

Die Theorie des *double-binding ethnicity* ermöglicht eine epistemisch revidierte Perspektive auf die in der berufsbiografischen Forschung konstatierte Verschärfung der Gleichheits/Differenz- und Nähe/Distanz-Antinomien. Dass die interviewten Lehrer\*innen eine bevorzugte Behandlung von migrationsanderen Schüler\*innen abwehren, interpretieren die Forscherinnen als „Balancierungs- und Kontrollleistungen, indem sie sich [...] der Gleichbehandlung aller Schüler verpflichten“ (Fabel-Lamla/Klomfaß 2014, S. 223). Die Entscheidung für Gleichbehandlung, ungeachtet einer womöglich notwendigen Einzelfallbetrachtung, wird den Lehrer\*innen als Kontrollleistung positiv attestiert. Damit wird implizit im Einsatz von migrations anderem Wissen eine unerwünschte Ungleichbehandlung gesehen. Hinter der attestierten „Kontrollleistung“ dagegen die (gewünschte) Auslassung von migrations anderem Wissen. Bestimmte Normalitäten und veränderte biografische Realitäten werden damit symbolisch aus Schule ausgeschlossen. Dabei könnte eine fallabhängige Ungleichbehandlung auch als nachteilsausgleichende Gleichbehandlung verstanden werden: Mit mehrfachzugehörigen und -sprachigen Lehrer\*innen käme partikulares Wissen in die Lehrer-Schüler\*innen-Interaktion. Dieses Wissen würde das vermeintlich allgemeingültige Wissen ergänzen, dessen monolingual-deutsche, schulbildungsnahe und mittelschichtorientierte Partikularität (vgl. Bourdieu/Passeron 1971; Mecheril 2010) jedoch nur gut versteckt ist, und umso legitimer Schüler\*innen ohne diesen Hintergrund strukturell benachteiligt. Was in der Analyse von Fabel-Lamla/Klomfaß (2014) also implizit als (erfolgreich verhinderte) Bevorzugung gedeutet wird, könnte auch als Selektionsminderung gesehen werden, insofern Lebensnormalitäten in der Institution Schule erweitert werden und migrations anderes Wissen zu einem ihrer integralen Bestandteile würde.

Eine Implikation für professionstheoretische Forschung ist also, die eigene epistemische Verstrickung im Dispositiv des Migrationshintergrund zu reflektieren. So wird etwa die Verstrickung in Verwertungslogiken für berufsbiografische Professionsforschung zur Herausforderung. Diesem Ansatz geht es um individuelle Biografien und Professionalisierungsprozesse, zugleich muss er gesellschaftliche Bedingungen und Mechanismen der Subjektwerdung im Dispositiv des Migrationshintergrund berücksichtigen. Der Fokus auf einzelne Lehrer\*innen muss mit dem Fokus auf Migrationsdiskurse und deren Mechanismen ausbalanciert werden, die sie in heteronome Positionierungen bringen und ihr Handeln einzuengen drohen. Berufsbiografische Forschung muss also vordergründig *die eigene* Kontroll- und Balancierungsleistung reflektieren. Andernfalls verstärkt sie Migrationsdiskurse, die für die Professionalisierung von Lehrer\*innen zur Herausforderung werden.



Migrationsandere Lehrer\*innen geben an, dass sie Diskriminierungen in der Schule verhindern wollen (vgl. Georgi/Ackermann/Karakas 2011). Allerdings können sie dies nicht ungehindert tun, weil sie u. a. mit Doppelbindungen konfrontiert sind, die sich aus paradoxen Botschaften hinsichtlich der Bedeutung des Migrationshintergrunds ergeben. Für die Schule ergibt sich dieses Reflexionswissen: Je mehr diese sich als Diskursort des Nationalen reproduziert, desto paradoxer werden die Anforderung an die Lehrer\*innen als *change agents*, weil die geforderte Ermächtigung und die erwirkte Marginalisierung gegeneinander arbeiten. Bestimmte Lehrer\*innen werden als Bindeglieder und Brücken imaginiert, sollen aber bitte nicht so nah an den Anderen sein; sie sollen durch Mehrsprachigkeit Konfliktsituationen lösen, aber bitte keine Migrationsmehrsprachigkeit ins Lehrer\*innenzimmer tragen; sie sollen in Sprachen vermitteln, die strukturell ausgeschlossen und degradiert werden. Auch wenn sich Lehrer\*innen als Vermittler\*innen und Vorbilder verstehen, werden sie auf diese Weise zu *change agents* ohne Agency. Sollen hybride Positionen und Mehrfachzugehörigkeiten gelebt werden können, dann muss die Reproduktion institutioneller Monokultur dekonstruiert und überholt werden. Bis dahin gehen die verursachten Reibungen auf Kosten von marginalisierten Lehrer\*innen und Schüler\*innen.

Die migrationsdispositiven Paradoxien bedeuten für die Lehrer\*innenbildung und die Schule, dass darin verantwortlich Handelnde den eigenen Beitrag erkennen, mit dem sie machtvolle Diskurse, Ansprachen und Strukturen selbst bedienen oder aus struktureller Ignoranz heraus unangefochten lassen. Rassistisches Wissen wird machtvoller und schwieriger zu benennen, wenn es unter dem Deckmantel einer aufrichtig gemeinten Wertschätzung wirkt. Die paradoxen Handlungsanforderungen an Lehrer\*innen, als Stigma und Ausschluss wirkende Zugehörigkeiten und Wissen als Ressource zu benutzen, entstammt einem solchen rassistischen Wissen: Das Fremde wird eingeschlossen, und bekommt einen festen Platz mit Ausschlusscharakter (vgl. Akbaba 2019b). Würden migrationsandere Lehrer\*innen die positiven Zuschreibungen, mit denen sie regelmäßig konfrontiert werden, mit einer Erklärung über Stereotypisierung als Rassismus in Frage stellen, ließe das eine eher schwierige Kommunikation erwarten.

Für die Lehrer\*innenausbildung und für Schule ist in der Konsequenz Grundwissen über rassistische Strukturen elementarer Bestandteil von Professionalisierung. Dieses hilft, um Stereotypisierung als Rassismus zu verstehen, das Doublebind und damit jene *weißen* Strukturen und Ansprachen zu erkennen, die Lehrer\*innen zu „outsiders within“ (Collins 1986) machen. Für (angehende) Lehrer\*innen muss ermöglicht werden, eigene Positioniertheiten und Verstrickungen im Dispositiv des Migrationshintergrund zu reflektieren. Aufgrund von Positionsabhängigkeiten des Sprechens wird auch eine zeitweilige Trennung von Lernenden konzipiert (vgl. Boger/Simon 2016; Doğmuş 2016), wobei eine Zweiteilung von Gruppen klare Zugehörigkeiten suggeriert und eines gut begleiteten Aushandlungsprozesses bedarf. Für (angehende) Lehrer\*innen mit Rassismuser-

fahrungen bedeutet die dargelegte Analyseperspektive Schutzräume für sich zu kreieren, in denen die Erfahrungen und der Umgang mit doppelbindenden und rassifizierenden Situationen geteilt werden können. Zu entwickelnde Handlungsstrategien in migrationsdispositiv bindenden Situationen führen idealerweise nicht zu wiederholtem Rassismus, beschädigen Beziehungen möglichst nicht (auf Dauer), münden aber auch nicht in Schweigen oder Resignieren. Black und People of Color bekommen im Schulalltag viele Gelegenheiten, über den Umgang mit Ambivalenzen sich den gesellschaftlichen Zusammenhang – als Teil der eigenen Voraussetzung – zu eigen zu machen. Die Reflexion der heteronomen Positioniertheit ist dabei nicht der Endpunkt, an dem Migrationsandere als Opfer dastehen, sondern oft unvermeidbarer Startpunkt für die Selbst-Bildung im Ungehorsam gegenüber den Prinzipien, die sie mitformen (vgl. Butler 2001).

Mit dem Migrationshintergrund ziehen Gelegenheiten in die Lehrer\*innenbildung und -zimmer ein, einen reflektierten Umgang damit zu lernen, inwiefern hier auf verschiedensten Ebenen dazu beigetragen wird, eine nationale Homogenitätsfiktion zu erhalten. Je weniger an einer Homogenitätsfiktion festgehalten wird, desto weniger leicht würden Lehrer\*innen doppelgebunden werden. Das bedeutet: weniger Migration im Hintergrund, und mehr Mehrfachzugehörigkeit in den Vordergrund zu rücken.

## 6 Fazit: Postmigrationsgesellschaftliche Lehrer\*innenbildung

Die Migrationsgesellschaft als gesellschaftlicher Kontext ist noch kein integraler Bestandteil professionstheoretischer Konzepte. Professionstheorien wie auch Schulpädagogik im Allgemeinen sind Mitproduzentinnen eines *weißen* Blicks auf Schule. In schulpädagogischen Kontexten geht es oft darum, wie migrationskonnotierte pädagogische Situationen für Lehrer\*innen handhabbar gemacht werden können. Der vorliegende Beitrag drehte die Perspektive um und fragte danach, wie es für Lehrer\*innen handhabbar gemacht werden kann, unter Bedingungen machtvoller Subjektivierungen pädagogisch professionell zu handeln. Migrationsandere Lehrer\*innen sollen Hybride sein, allerdings droht ihnen die Auslegung dieses Seins mit begrenzter Handlungsfähigkeit und symbolischem Ausschluss. Die Doppelbindung des Migrationshintergrund ist, den Migrationshintergrund als Ressource einzusetzen, während genau dieser als Gelegenheitsstruktur für Diskreditierungen (weiter)wirkt. Zu den pädagogischen Antinomien kommen für migrationsandere Lehrende also migrationsdispositive paradoxe Botschaften hinzu. Diese Doublebinds sind etwas anders strukturiert als Antinomien. Sie spielen sich an ein und demselben Ende bspw. der Nähe-Distanz-Antinomie ab, insofern Nähe bereits zu einem Vabanque-Spiel wird, weil sie unterstellt und eingefordert, aber zugleich gefürchtet und untersagt wird.

*Double-binding ethnicity* und das Dispositiv des Migrationshintergrund als Ge-

füge, das die widersprüchlichen und rassistisch unterlegten Bedeutungen als wirkmächtiges Netz über den schulischen und unterrichtlichen Handlungen zusammenhält, wurde im Beitrag als strukturelles Wissen verstanden, das professionstheoretische Ansätze um migrationsdispositive und rassismuskritische Perspektiven ergänzt. Die Konsequenz für Profession und Disziplin der Schulpädagogik ist eine buchstäbliche Revision, im Sinne eines erneuerten Blicks auf pädagogische Professionalisierung, in den strukturelles Wissen über migrationsgesellschaftliche Diskurse und Machtverhältnisse einbezogen wird. Professionstheoretische Ansätze sollten die eigene epistemische Verstrickung im Dispositiv des Migrationshintergrund reflektieren. Sie sollten lokalisieren können, an welchem Faden im Netz des Macht-Wissen-Komplexes ihre Frageperspektive hängt, Auslassungen möglichst reflektieren oder, wie in diesem Beitrag argumentiert, mit migrationspädagogischen Perspektiven füllen. Als *postmigrationsgesellschaftlich* sind Revisionen von Lehrer\*innenbildung dann zu verstehen, wenn migrationsgesellschaftliche Realitäten integraler Bestandteil ihrer Theorien und Praxen werden, und dabei sich vormalig zentral wählende Perspektiven de-zentriert und um die aus der Peripherie ins Zentrum rückenden Perspektiven ergänzt und vervielfältigt werden.

## Literatur

- Akbaba, Yaliz (2014): Interkulturelle Kompetenz im Lehrerzimmer. In: Eisenbraun, Verona/Uhl, Siegfried (Hrsg.): *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 75–92.
- Akbaba, Yaliz (2015): Paradoxe Handlungsanforderungen an Lehrer\*innen „mit Migrationshintergrund“. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht*. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 139–152.
- Akbaba, Yaliz (2017): *Lehrer\*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Akbaba, Yaliz (2019a): Subjektivierung mit Migrationshintergrund. Zu diskursiven Unterwerfungen und ihren praktischen Verwerfungen. In: Bosancic, Sasa/Keller, Reiner (Hrsg.): *Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung II*. Wiesbaden: VS, S. 205–223.
- Akbaba, Yaliz (2019b): Stereotypisierung als Rassismus: Wertschätzender Ausschluss des Migrationshintergrunds von Lehrer\_innen. In: Hafener, Benno/Unkelbach, Katharina/Widmaier, Benedikt (Hrsg.): *Rassismuskritische Politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 109–118.
- Akbaba, Yaliz/Bräu, Karin/Zimmer, Meike (2013): Erwartungen und Zuschreibungen. Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund. In: Bräu, Karin/Georgi, Viola B./Karaşoğlu, Yasemin/Rotter, Carolin (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster u. a.: Waxmann, S. 37–57.
- Akbaba, Yaliz/Wagner, Constantin (2022): Teaching Racism within Institutional Whiteness in Germany. In: Porsché, Yannik/Scholz, Ronny/Singh, Jaspal Naveel (Hrsg.): *Institutional Practices and the Making of Political Concerns: Empirical Analyses of Discursivity and Materiality*. London: Palgrave.
- Bernstein, Julia (2020): Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Mit Online-Materialien. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Boger, Mai-Anh/Simon, Nina (2016): Zusammen – Getrennt – Gemeinsam. Rassismuskritische Seminare zwischen Nivellierung und Essentialisierung von Differenz. In: *movements – Rassismus in der postmigrantischen Gesellschaft 2*, H. 1, S. 163–175.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.

- Braun, Andrea (2010): *Biographie, Profession und Migration. Rekonstruktion biographischer Erzählungen von Sozialpädagoginnen in Deutschland und Kanada*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Castro Varela, María do Mar (2008): „Was heißt hier Integration?“. Integrationsdiskurse und Integrationsregime. In: *Dokumentation/Fachtagung Alle anders – alle gleich? Was heißt hier Identität? Was heißt hier Integration? (Interkulturelle Verständigung)*. München: Landeshauptstadt München, Stelle für Interkulturelle Arbeit. S. 77–87.
- Collins, Patricia Hill (1986): *Learning from the Outsider Within: The Sociological Significance of Black Feminist Thought*. In: *Social Problems* 33, H. 6, S. 14–32.
- Dirim, İnci/Pokitsch, Doris (2018): (Neo-)Linguistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld 'Deutsch als Zweitsprache'. In: *OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie)-Themenheft: Phänomen ‚Mehrsprachigkeit‘: Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken*. 93, Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 13–32.
- Doğmuş, Aysun (2016): *Empowerment im Lehramtsstudium*. In: *Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 771–778.
- Doğmuş, Aysun (2019): *Die (nicht-) autorisierten Sprachen der (nicht-) autorisierten Sprecher\*innen im Lehramt. Mehrsprachige Lehrer\*innen? – Vom Status quo der Forschung zur Konturierung einer migrationsgesellschaftlichen Forschungsperspektive*. In: *Khan-Svik, Gabriel/Stefan, Ferdinand/Furch, Elisabeth/Amberg, Isabel/Maurici, Ursula (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Sprachenprofile der Pädagogischen Hochschulen. Buchreihe der Pädagogischen Hochschule Kärnten „Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung“*. Innsbruck: Studienverlag, S. 209–220.
- Doğmuş, Aysun/Karakasoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2016): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Doğmuş, Aysun/Karakasoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2018): *Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Migrationsgesellschaft im Spiegel von Modulbeschreibungen. Eine qualitativ-interpretative Analyse*. In: *Leonhard, Tobias/Kosinár, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 120–138.
- Edelmann, Doris (2007): *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Wien u. a.: LIT Verlag.
- Edelmann, Doris (2013): *Lehrkräfte mit Migrationshintergrund - ein Potential pädagogischer Professionalität im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität*. In: *Bräu, Karin/Georgi, Viola B./Karakasoğlu, Yasemin/Rotter, Carolin (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster u. a.: Waxmann, S. 197–208.
- Fabel, Melanie/Tiefel, Sandra (2004): *Biographie als Schlüsselkategorie qualitativer Professionsforschung – eine Einleitung*. In: *Dies. (Hrsg.): Biographische Risiken und professionelle Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–40.
- Fabel-Lamla, Melanie/Klomfaß, Sabine (2014): *Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Habitussensibilität als bildungspolitische Erwartung und professionelle Selbstkonzepte*. In: *Sander, Tobias (Hrsg.): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, S. 209–228.
- Fereidooni, Karim (2016): *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fereidooni, Karim/Massumi, Mona (2015): *Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 65, H. 40, S. 38–42.
- Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Geier, Thomas/Zaborowski, Katrin. U. (2016) (Hrsg.): *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen: Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Georgi, Viola B./Ackermann, Lisanne/Karakas, Nurten (Hrsg.) (2011): *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Goffman, Erving (2014): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. 22. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, Werner (2002): *Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur*. In: *Kraul, Margaret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 64–102.
- Ivanova-Chessex, Oxana/Steinbach, Anja/Wolter, Jan (2020): *Rassismuskritik in der Lehrer\_innenbildung*

- Überlegungen zu und in einem Widerspruchsverhältnis. In: Bücken, Susanne/Streicher, Noelia/Velho, Astride/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 67–83.
- Karakaş, Nurten (2022): *Migrationshintergrund – Problematisierung einer Differenzkonstruktion und ihrer Thematisierung in der Lehrer\*innenbildung*. In: Akbaba, Yalız/Bello, Bettina/Fereidooni, Karim (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse*. Wiesbaden: VS Springer, S. 9–27.
- Knappik, Magdalena/Dirim, İnci (2012): *Von Ressourcen zu Qualifikationen – Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein*. In: Fereidooni, Karim (Hrsg.): *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs*. Wiesbaden: Springer VS, S. 89–94.
- Kollerder, Ellen (2020): *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. Bielefeld: transcript.
- Košinar, Julia (2019): *Habitustransformation, -wandel oder kontextinduzierte Veränderung von Handlungsorientierungen?* In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 235–262.
- Kul, Aysun (2013): „Jetzt kommen die Ayses auch ins Lehrerzimmer und bringen den Islam mit.“ Subjektive bedeutsame Erfahrungen von Referendarinnen und Referendaren im Rassismuskontext. In: Bräu, Karin/Georgi, Viola B./Karakaşoğlu, Yasemin/Rotter, Carolin (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster u. a.: Waxmann, S. 157–171.
- Kunze, Katharina (2011): *Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mai, Hanna Hoa Anh (2020): *Pädagog\*innen of Color. Professionalität im Kontext rassistischer Normalität*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Mantel, Carola (2017): *Lehrer\_in, Migration und Differenz. Fragen der Zugehörigkeit bei Grundschullehrer\_innen der zweiten Einwanderungsgeneration in der Schweiz*. Bielefeld: transcript.
- Mecheril, Paul (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Oevermann, Ulrich (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns*. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Rotter, Carolin (2014): *Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwendowius, Dorothee (2015): *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik*. Bielefeld: transcript.
- Shure, Saphira (2021): *De\_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Steinbach, Anja (2016): *Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Machtverhältnisse in der universitären Lehramtsausbildung*. In: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 297–300.
- Stošić, Patricia (2017): *Kinder mit „Migrationshintergrund“*. Reflexionen einer (erziehungs-) wissenschaftlichen Differenzkategorie. In: Diehm, Isabel/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 81–99.
- Strasser, Josef/Steber, Corinna (2010): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung*. In: Hagedorn, Jörg/Schurt, Verena/Steber, Corinna/Waburg, Wiebke/Herwartz-Emden, Leonie (Hrsg.): *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 97–126.
- Thoma, Nadja (2018): *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent\*innen*. Bielefeld: transcript.
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D. (2007): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. 11. Auflage. Bern: Huber.
- Weber, Martina (2003): *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wojciechowicz, Anna Alexandra (2016): *Stigmatisierung als biografische Arbeit in Professionalisierungsprozessen der schulpraktischen Phasen im Lehramtsstudium*. In: Seminar, H. 4, S. 83–92.
- Wojciechowicz, Anna Alexandra (2018): *Erkämpfte Hochschulzugänge in der Migrationsgesellschaft. Rassismuskritische Perspektiven auf Biografien von Lehramts- und Jurastudentinnen*. Wiesbaden: Springer VS.

# Verunmöglichte Krisen im Referendariat

## Migrationsgesellschaftliche Routinen und die rassismusrelevante Introspektion als Gegenstand von Reflexivität

Aysun Dođmuş

### 1 Einleitung

Neben kompetenzorientierten Ansätzen (Baumert/Kunter 2006) stellen strukturtheoretische Bestimmungen pädagogischer Professionalität zentrale Referenztheorien der Lehrer\*innenbildung und Professionalisierungsforschung zum Berufseinstieg oder Referendariat dar (Hericks 2006; Dietrich 2014; Keller-Schneider 2010; Košinár 2014). Mit strukturtheoretischen Bestimmungen wird Professionalisierung als kriseninduzierte Habitualisierung konzeptualisiert (Oevermann 1996). Im Gegensatz zu kompetenztheoretischen Ansätzen wird dadurch weniger die kontrollierbare ‚Machbarkeit‘ von Unterricht oder die kognitive Erlernbarkeit von Kompetenzen postuliert (Dietrich 2014, S. 100 ff.). Vielmehr werden Strukturmerkmale im beruflichen Aufgabenbereich betrachtet, die das professionelle Handeln bedingen. Im Mittelpunkt stehen die Ungewissheit und notwendige Flexibilität im professionellen Handeln von Lehrer\*innen, die etwa als Modernisierungsantinomien des Lehrer\*innenhandelns gebündelt werden (Helsper 2002).<sup>1</sup> Vor diesem Hintergrund zielt die Professionalisierung auf die Entwicklung eines „Forschungshabitus“ (Oevermann 2002, S. 29) oder „professionellen Selbst“ als „zweites zusätzliches Selbst“ (Helsper 2002, S. 91).

Trotz des allgemeinpädagogischen Anspruchs kann gleichzeitig festgestellt werden, dass migrationsgesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse hier wie dort ausgeblendet bleiben. Ein zentrales (Miss-)Verständnis scheint nach wie vor darin zu liegen, Migrationsverhältnisse in den Fixpunkten „nation-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen“ (Mecheril 2010, S. 14) zu deuten, sodass eine Professionalisierungsperspektive lediglich dann und auf die Weise an

---

1 Antinomien versteht Helsper (2004) als „widersprüchliche Erwartungen der Gesellschaft, der Eltern, der Kinder, der Schule oder des Schulsystems, die sich als Spannungen pädagogischen Handelns äußern“ (ebd., S. 55). Sie sind nicht aufhebbar, sondern in Interaktionen beständig wahrzunehmen und auszubalancieren. Relevant ist der Aufbau eines „tragfähigen Arbeitsbündnisses“ mit Schüler\*innen, der sich an der Aufgabe der „stellvertretenden Deutung“ unter Berücksichtigung der „autonomen Lebenspraxis“ von Schüler\*innen orientiert (ebd.).

Bedeutung gewinnt, wenn Schüler\*innen zielgruppenorientiert als natio-ethno-kulturell-Andere zur Disposition stehen. Der migrationspädagogische Ansatz hingegen wendet diese Bedeutungszuschreibung: Kategorien und Wissensbestände natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen sind nicht Analyseinstrumente, sondern der professionalisierungsrelevante Analysegegenstand. Folglich bietet sich eine sensibilisierende Aufmerksamkeitsrichtung für die „Macht institutioneller und diskursiver Ordnungen“ (Mecheril 2016, S. 19) an, insbesondere im Hinblick auf „Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft, auf die Macht der Unterscheidung, die von ihnen ausgeht sowie die damit ermöglichten und verhinderten Bildungsprozesse“ (ebd.).

Ein zentrales Begründungsmotiv für die Notwendigkeit einer migrationsgesellschaftlichen Professionalisierung findet sich daher auch in migrationsgesellschaftlichen Routinen der Organisationsstrukturen der Schule und des professionellen Handelns von Lehrer\*innen, da in deren Wechselseitigkeit migrationsgesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse etwa in Zugehörigkeitsordnungen ausgehandelt und (re-)produziert werden (vgl. Steinbach 2015) und darin zugleich Spielarten des Rassismus wirksam sind. Dies bedeutet auch, dass migrationsgesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse resp. Rassismus sowohl Bedingungen als auch Gegenstand der Professionalisierung in der Lehrer\*innenbildung darstellen, die im Modus der Reflexivität professionalisierungswirksam bearbeitet werden sollen (Geier 2016; Karakaşoğlu/Mecheril 2019).

Ausgehend von diesen Voraussetzungen beleuchtet der Beitrag migrationsgesellschaftliche Routinen im Professionalisierungsprozess des Referendariats und diskutiert die These einer verunmöglichten Krise, die sich im Modus einer rassismusrelevanten Introspektion ‚passend‘ zum Ausbildungsfeld entfaltet (Doğmuş 2022). Um diese Diskussion vorzubereiten, wird zunächst das strukturtheoretische Verständnis von Routine und Krise mit Implikationen für den Professionalisierungsprozess – insbesondere für das Referendariat – skizziert und eine Anknüpfungsmöglichkeit zur Rekonstruktion von migrationsgesellschaftlicher Routine und Krise ausgelotet. Dies erfolgt über die Betrachtung der Sozialität der Routine, in die Rassismus einbezogen wird, und mündet in der theoretisch-methodologischen Konzeptualisierung von Professionalisierung als soziale Praxis (2). Daran anknüpfend werden mit ausgewählten Sequenzen aus zwei Interviews mit Referendar\*innen (ebd.) empirische Erscheinungsformen migrationsgesellschaftlicher Routinen mit Krisenpotential im Professionalisierungsprozess exemplarisch dargestellt. Die mit diesen Routinen einhergehende Wissens(re-)produktion migrationsgesellschaftlicher Unterscheidungen mündet in der Theoretisierung der *rassismusrelevanten Introspektion*, die einen spezifischen Modus der Beobachtung und Reflexion beschreibt. Sie impliziert sowohl das Krisenpotential als auch die Verunmöglichung der Krise (3). Eben diese Sinnstrukturen der rassismusrelevanten Introspektion werden abschließend als Gegen-

stand einer kriseninduzierenden Reflexivität für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrer\*innen formuliert (4).

## **2 Professionalisierung und die (migrationsgesellschaftliche) Routine und Krise**

Im Folgenden wird zunächst der strukturtheoretische Krisenbegriff mit Implikationen für die Professionalisierung skizziert und die darin relevante Routine rassismustheoretisch ausgedeutet. Daran anknüpfend erfolgt die Konzeptualisierung von Professionalisierung als soziale Praxis. Diese Konzeption stellt zugleich ein theoretisch-methodologisches Gerüst für den in Anlehnung an Bourdieu (2009) gewählten praxeologischen Zugang zur Professionalisierung im Referendariat dar, mit dem empirische Erscheinungsformen migrationsgesellschaftlicher Routinen rekonstruiert und Krisenpotentiale im Prozess der Professionalisierung beleuchtet werden können.

### **2.1 Die Entstehung des Neuen zwischen Routine, Krise, Krisenbewältigung**

Für strukturtheoretische Ansätze ist die Krise ein konstitutives Moment der Professionalisierung (Combe/Helsper 1996, S. 20). Als Komplementärbegriff zur Routine verweist die Krise und ihre Bewältigung auf die Entstehung des Neuen. Die Krise stellt nicht den Grenzfall oder eine Ausnahme dar, sondern den zu bewältigenden Normalfall. Daher spricht etwa Hericks (2006, S. 81) von einem „entdramatisierte[n] Krisenbegriff“. Routinen hingegen – auch als habituelle Selbstverständlichkeiten zu verstehen – ergeben sich in dieser Lesart, „aus Krisen als sich bewährende Lösungen“ (Oevermann 1996, S. 75). Krisen dienen folglich einer nach

„Schließung rufende[n] Öffnung der Zukunft. Und diese zukünftige Schließung wäre so lange keine, solange sie nicht wirklich Neues, sich zukünftiges Bewährendes emergierte, sondern stattdessen auf eine Dogmatisierung des schon gescheiterten Alten zurückfiele.“ (ebd., S. 75 f.)

Routinen stehen also komplementär, dialektisch zu Krisen und sind zugleich dynamisches Ziel von Geltungs-, Erfahrungs- und insbesondere Entscheidungskrisen, denn die Krisensituation entsteht, wenn Entscheidungen zur Deutung und Handlung erst gebildet und vollzogen werden müssen. In der Alltagspraxis werden diese Entscheidungen nach Oevermann nicht als solche wahrgenommen, sie sind bereits gelöste Krisen, sodass die möglichen Entscheidungs- und Handlungsoptionen, die jeder Alltagspraxis trotz bereits routinierter Abläufe potenti-



ell innewohnen, nicht unmittelbar erfahrbar und zu erschließen sind. Routinen implizieren folglich immer auch andere Möglichkeiten, sie sind eine Option der Handlungsbewältigung. In der „autonomen Lebenspraxis“ (ebd., S. 77) sind sie jedoch nicht beliebig, sondern in der „Fallstruktur bzw. Fallstrukturgesetzlichkeit“ konvergent und bisher nicht beachtete Optionen. Daher spricht Oevermann von einem „strukturell grundsätzlich gegebene[m] Autonomiepotential“ (ebd., S. 78), dem Routinen aufsitzen.

Krisen, die in ihrer Spezifik situationsbedingte Störungen aufzeigen, in denen bisher routinierte Handlungsabläufe versagen – Dietrich (2014, S. 134) kennzeichnet das Versagen als „ein mangelndes Passungsverhältnis zwischen der Gestalt der Situation und der routinierten Deutung bzw. Reaktion auf diese“ – bergen folglich das Potential des Neuen. Sie sind der „Möglichkeitsraum für die Entfaltung des Subjekts in seiner Einmaligkeit“ (ebd., S. 133). Dies wird unmittelbar mit Oevermanns Hinweis deutlich, dass Menschen in ihren routinierten Deutungen und Handlungen gefangen und „in der Befolgung von Routinen [...] in die Allgemeinheit der Rationalität verdampft sind“ (Oevermann 2004, S. 161; zitiert in Dietrich 2014, S. 133). In der Krise hingegen wird ein Moment des Innehaltens möglich, das den Menschen auf sich selbst zurückwirft und einen Möglichkeitsraum für die Entstehung von Neuem eröffnet.

## 2.2 Implikationen für den Professionalisierungsprozess im Referendariat

Diese Konzeptualisierung von Krise(n) überträgt Oevermann (2002, S. 28) auch auf sein Professionalisierungsverständnis und formuliert für das Lehramtsstudium die Notwendigkeit, einen „erziehungswissenschaftlichen Habitus des Forschens“ zu initiieren. Darüber sollen Lehramtsstudierende zu einem habitualisierten Umgang mit Fachwissen herangeführt werden, der sie zur „Bewältigung von Krisen dieses methodisierten Fachwissens“ befähigt. Damit wird auf die Krisenhaftigkeit dieses Wissens in seiner praktischen Geltung im Rahmen der unterrichtlichen Aufgabe der stellvertretenden Deutung im Arbeitsbündnis mit Schüler\*innen hingewiesen, auf das professionell Tätige reagieren können müssen. In der pädagogischen Praxis soll folglich „einer Reproduktion unangemessener oder überholter Deutungs- und Handlungsroutrinen“ (Dietrich 2014, S. 107) vorgebeugt werden. Entscheidend ist die analytisch-reflexive Distanz, also „die Verinnerlichung eines praxisfernen – und damit im doppelten Wortsinn *unpraktischen* – Problematisierens und Hinterfragens tradierter Handlungs- und Deutungsroutrinen, in dem Oevermann den Ausgangspunkt jeder wissenschaftlichen Erkenntnis ausmacht“ (ebd.). Dies impliziert, „Krisenkonstellationen methodisch zu simulieren und innerhalb dieser Simulation generierte, praktisch folgenreiche Krisenlösungen antizipativ zu rekonstruieren“ (Oevermann 1996, S. 83).

Zwar finden sich bei Oevermann keine expliziten Bezüge zum Referendariat, jedoch verweist er für die Einführung in die schulische Praxis auf das Arbeits-

bündnis zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen, für deren Gestaltung es nicht mehr dem vorangegangenen Umfang des Lehramtsstudiums bedürfe (ebd., S. 109). Vielmehr sei die Notwendigkeit einer „in die Handlungspraxis einübenden Kunstlehre“ (ebd., S. 177) gegeben, die in „Kombination (...) fallorientierter, fallrekonstruktiver exemplarischer Materialerschließung in der Ausbildung“ und „Formen des praktischen ‚learning by doing‘ unter Anleitung jeweils erfahrener Kollegen“ (ebd.) anzubahnen sei. Anstelle von Ausbildungsinhalten werden folglich Ausbildungspraktiken fokussiert (Dietrich 2014, S. 110).

Zugleich kann mit dem Berufseinstieg bereits im Referendariat davon ausgegangen werden, dass es Noviz\*innen an Deutungs- und Handlungsroutinen fehlt, um der schulischen Praxis unmittelbar gerecht zu werden. Die schulische Praxis drängt demnach kriseninduzierte Handlungsanforderungen auf und offeriert den Professionalisierungsprozess in der Bearbeitung dieser Anforderungen (Košinár 2014, S. 107 ff.) oder Entwicklungsaufgaben (Hericks 2006). Die Anforderungen konstituieren folglich die Voraussetzung für die Anbahnung des notwendigen Erfahrungswissens (Combe/Gebhard 2007), insofern als davon ausgegangen werden kann, dass sich „berufliches Können als eigenes Moment professioneller Handlungsbasis [...] erst in der Auseinandersetzung mit und der Wissensverwendung in der Praxis“ (Combe/Kolbe 2004, S. 866) entwickeln kann. Auf Grund dieser Konstellation der zwangsläufigen Krise und ihrer Relevanz für die Professionalisierung schreibt Dietrich (2014, S. 4) dem Referendariat eine zentrale berufssozialisatorische Bedeutung zu. Demnach kann das Referendariat „als Ort gefasst [werden], an dem in krisenhaft handelnder Auseinandersetzung mit der schulischen Praxis die noch fehlenden Deutungs- und Handlungsroutinen aufgebaut werden – und sich ein in diesem Sinne zu fassender Professionalisierungsprozess vollzieht“ (ebd.). Andernorts wird das Referendariat daher auch als eine „Schwellenphase“ (Storr 2006, S. 101) mit einem Zustand des „Zwischenwesen-Seins“ (ebd.) beschreiben, dem ein „Zustand des Erstarrens“ (Pille 2013, S. 23) immanent ist. Pointiert wird dieser Umstand im erziehungswissenschaftlichen Diskurs seit den 1970er Jahren mit dem Begriff des Praxisschocks (Dann et al. 1978), der auch gegenwärtig als „Synonym für schwierige und überfordernde berufliche Anfangssituationen“ (Hericks 2006, S. 37) verhandelt wird und nicht an Aktualität verloren hat (vgl. Košinár 2014, S. 107 f.; Pille 2013, S. 23).

### **2.3 Rassismus in der Sozialität der Routine – Professionalisierung als soziale Praxis**

Wie deutlich wird, kennzeichnet der Einstieg in das Referendariat das Potential einer Krise habituellem Selbstverständlichkeiten der Lebenspraxis. Diese Krise wird zugleich als notwendig für den Professionalisierungsprozess konzeptualisiert und soll in der Lehrer\*innenbildung aktiv gestaltet werden. Die Routine verweist dabei auf habituelle Selbstverständlichkeiten par excellence und impliziert

folglich eine Sozialität ihrer Genese und Praxis. In Oevermanns Konzeption werden für die Beschreibung der Sozialität allerdings soziale Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht explizit mit einbezogen, die auch in ihren Strukturierungsbedingungen sozialer Felder, wie etwa das Ausbildungsfeld des Referendariats, berücksichtigt werden müssten. Zu klären wären demnach das Verhältnis von Routinen als habituelle Selbstverständlichkeiten und sozialen (migrationsgesellschaftlich, wie rassismusrelevanten) Macht- und Herrschaftsverhältnissen einerseits und andererseits mit Prozessen der Professionalisierung.

Das Habituskonzept bietet dafür einen theoretisch-methodologischen Zugang (Bourdieu 2009). Hericks (2006) etwa verbindet für das Entwicklungsaufgabenkonzept das bourdieusche Habituskonzept mit dem Strukturalismus Oevermanns (1996). Der Habitus wird als Komplementäransatz zu Entwicklungsaufgaben konzeptualisiert (Hericks 2006, S. 69), während das strukturalistische Krisenverständnis eine Prozessvorstellung darüber offeriert, „wie sich in der Lösung von Entwicklungsaufgaben zugleich die Veränderung von Habitus vollziehen kann“ (ebd., S. 79). Berufliche Routinen bahnen sich folglich über eine Habitustransformation – initiiert durch Krisen und deren Lösung – an. Zwar wird hier und in anderen Studien einer Sozialität Rechnung getragen, der Professionalisierungsprozess jedoch individualisiert (vgl. kritisch dazu Dietrich 2014, S. 128). Diese Wendung erfolgt über die Individualisierung des Habitus, mit der Subjekten eine aktive, autonome und reflexive Gestaltungsfähigkeit zugesprochen werden soll (vgl. kritisch dazu Weiß 2013, S. 288 ff.). Wird allerdings die Sozialität des Habitus berücksichtigt, können seine Konstitutionsbedingungen und damit auch der Prozess der Professionalisierung in der Vermittlung zwischen (ausbildungsspezifischer) Struktur und Praxis (Meier 2004, S. 65) eingeholt werden. Der Habitus ist dabei „als Systeme dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, als strukturierte Strukturen [zu verstehen], die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren“ (Bourdieu 1987, S. 98 f.). Andersherum kennzeichnet soziale Praxis den „Ort der Dialektik [...] von Strukturen und Habitusformen“ (ebd., S. 98).

So gelesen bietet das Habituskonzept ebenso die theoretisch-methodologische Möglichkeit Macht- und Herrschaftsverhältnisse einzubeziehen. Für die Verhältnisbestimmung zu migrationsgesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen kann dabei auf die Modelle des Rassismus von Weiß (2013) und Scherschel (2006) Bezug genommen werden. In beiden Modellen wird mit Bourdieus gesellschaftstheoretischen Zugängen ein rassismustheoretisches Verständnis entworfen, das Rassismus als symbolische Dimension sozialer Ungleichheit konzeptualisiert. Weiß (2013) etwa formuliert Rassismus als eine historisch gewachsene

„hierarchische Gliederung der sozialen Welt, die u. a. durch rassistische Praktiken und physische Gewalt durchgesetzt [...], (...) aber auch als symbolische Gewalt zu

einem stillschweigenden Bestandteil der dominanten Kultur werden (kann)“ (ebd., S. 59).

Die Wirksamkeit des Rassismus liegt daher auch darin, „dass er die soziale Welt als eine *natürlich* geordnete Welt erscheinen lässt“ (Scherschel 2006, S. 76). Bedeutsam sind dabei kategoriale Klassifikationen, die in ihrer rassifizierenden Bedeutungsaufladung Wissen produzieren und zugleich Platzierungen im sozialen Raum bei der hierarchischen Verteilung symbolischen Kapitals modellieren. Wie auch Rommelspacher (2009) formuliert, ist dabei die naturalisierte Gruppenkonstruktion der kategorialen Klassifikation grundlegend, die in ihrer Dichotomie Unterschiede postuliert, qua Naturalisierung unvereinbar polarisiert und mit legitimierte Bewertungen ganz selbstverständlich hierarchisiert.

Wie sowohl Weiß (2013) als auch Scherschel (2006) herausarbeiten, trägt der Habitus zur Reproduktion des Rassismus bei. In ihrem Modell macht Weiß (2013) darauf aufmerksam, dass „rassistisch dominante Klassen“ in der alltäglichen Reproduktion ihrer Klasse „durch strategisches Handeln [...] rassistisch strukturierte soziale Räume reproduzieren“ (ebd., S. 71). So sei es auch naheliegender, dass „rassistisch Dominante“ kooperativ mit Strukturen sind, die für sie selbstverständlich und unschädlich sind, und im Zwecke der Distinktion auch rassistisches symbolisches Kapital einsetzen. Rassismus kann dabei als eine habitualisierte Wahrnehmungsoption beschrieben werden, die als flexible symbolische Ressource strategisch zum Einsatz kommen kann (Scherschel 2006, S. 86 f.). Die Option erklärt Scherschel in der Bereitstellung einer Interpretationsmöglichkeit, deren rassistische Ausdrucksgestalt flexibel variieren kann, während die Inanspruchnahme je nach Kontextbedingungen erfolgt (ebd.).

In der Übertragung auf Professionalisierung als soziale Praxis bedeutet dies, die Professionalisierung der Noviz\*innen involviert in den Strukturen des Ausbildungsfeldes zu konzeptualisieren und ihre habituellen Deutungs- und Handlungsschemata relational zu den ermöglichenden und begrenzenden Strukturen des Feldes wahrzunehmen. Professionalisierung bedeutet in diesem Sinne nicht die Übernahme des „institutions-konformen Habitus“ (Hericks 2006, S. 136). Dieser stellt vielmehr den strukturellen Möglichkeitsraum der Professionalisierung dar (Dietrich 2014, S. 126). Mit diesen Voraussetzungen kann der analytische Aufmerksamkeitsfokus auf habituelle Passungsverhältnisse zwischen Noviz\*innen und Ausbildungsfeld gelenkt und gefragt werden, ob und welche migrationsgesellschaftlichen Routinen den Prozess resp. die soziale Praxis der Professionalisierung rassismusrelevant bedingen, Krisenpotential implizieren oder aber sich diesem Potential entziehen.

### 3 Migrationsgesellschaftliche Routinen und die rassismusrelevante Introspektion

Mit diesen theoretisch-methodologischen Prämissen werden im Folgenden empirische Erscheinungsformen migrationsgesellschaftlicher Routinen dargestellt, die insbesondere ein migrationsgesellschaftlich bedeutsames Krisenpotential im Professionalisierungsprozess des Referendariats dokumentieren. Dabei wird zugleich die These einer verunmöglichten Krise diskutiert, die im Modus einer rassismusrelevanten Introspektion in der Passung zum Ausbildungsfeld theoretisiert wird. Die empirische Grundlage bilden Ausschnitte aus zwei narrativ-episodischen Interviews (Flick 2004) mit Referendar\*innen – hier mit den Pseudonymen Anja Kramer\* und Sybille Zander\* – zu ihren Erfahrungen im Referendariat, die im Rahmen der Dissertationsstudie „Professionalisierung in Migrationsverhältnisse(n)“ (Doğmuş 2022) durchgeführt wurden. Die Auswertung erfolgte über eine Zusammenführung der dokumentarischen Methode (Nohl 2009) und der intersektionalen Mehrebenenanalyse sozialer Ungleichheiten (Winker/Degele 2010). Inspiriert durch den strukturtheoretischen Krisenbegriff wurde eine Reformulierung der Analyse von ausgewählten Interviewsequenzen vorgenommen. Anhand dieser Sequenzen kann das Zusammenspiel von Krisenpotential und der verunmöglichten Krise als Doppeleffekt der rassismusrelevanten Introspektion exemplarisch aufgezeigt werden.

#### 3.1 Das Krisenpotential: Der Seh-Schock und der Hör-Schock an Ausbildungsschulen

Eine zentrale Gemeinsamkeit der Referendar\*innen Anja Kramer und Sybille Zander besteht darin, dass sie die Phase des Ankommens an ihren Ausbildungsschulen rückblickend mit dem Begriff des „Kulturschocks“ beschreiben. Während dieses Erleben eines „kleinen Kulturschocks“ [Z. 64–65] bei Anja Kramer als ein *Seh-Schock* rekonstruiert werden kann, zeigt sich der „im ersten Moment“ erlebte „absolute Kulturschock“ [Z. 71–72] bei Sybille Zander zusätzlich als eine Art *Hör-Schock*. Der *Seh- und der Hörschock* stellen folglich zwei sich potentiell bedingende, im Folgenden analytisch differenzierte Erlebensmodi dar, die mit Rückbezug auf die professionalisierungstheoretischen Ausführungen zunächst als „Praxisschock“ (Dann et al. 1978) eingeordnet werden und daher auch im Hinblick auf ein Krisenpotential betrachtet werden können.

##### Der Seh-Schock

In den Ausführungen der Referendar\*in Anja Kramer dokumentiert der explizit benannte „kleine Kulturschock“ [Z. 64–65] einen Seh-Schock, der sich über die Konstruktion eines offensichtlich *sehbaren* Mehrheiten-/Minderheitenverhältnis entfaltet. Zunächst elaboriert sie dieses Verhältnis in einem kontrastierenden

Vergleich zwischen ihrer Ausbildungsschule und ihren eigenen Schulerfahrungen in einem Dorf. Der „kleine Kulturschock“ [Z. 64–65] geht dabei mit einem *irritierenden Sehen* des „Migrantenanteil[s], also mit Migrationshintergrund“ [Z. 197–198] einher; nicht aufgrund der Unbekanntheit in der Schule, die sie im „Dorf“ besucht hat, sondern in der Umkehrung des *Anteils*. Anja Kramer erzählt, dass der Anteil in ihrer eigenen Schulzeit „ja einfach mal [...] niedriger“ war als an der Ausbildungsschule, wo es wiederum „eigentlich komplett umgekehrt“ sei. Diese Umkehrung steigert sich zudem, denn der Anteil sei nicht nur „sehr hoch“, sondern „dann auch nicht nur Kinder aus Afrika, sondern eben eigentlich aus vielen Ländern“ [Z. 200–204]. Daher seien „diese ganzen Eindrücke [...] neu, wenn die so alles aufeinander treffen“ [Z. 203–204].

Zentral dabei ist, dass dieses irritierende Sehen im schockierend Neuem in der bezeichnenden Ein-Ordnung der Schüler\*innen verbleibt und zugleich mit *wissenden* Beschreibungen ihrer Lebensverhältnisse einhergeht. Auch diese führt Anja Kramer im kontrastierenden Vergleich zu ihren eigenen Lebensverhältnissen aus: „Ich komm‘ vom Dorf und von daher bei uns war mehr oder weniger Friede, Freude, Eierkuchen, und da [an der Ausbildungsschule] war es dann doch schon ganz anders“ [Z. 67–68]. Im Kontrast zu ihren Lebensverhältnissen ist sie „doch sehr schockiert“ über das „Wohngebiet nebenan“ [Z. 68–69]. Neben dem Vergleich zu ihren eigenen Lebensverhältnissen kommt bei diesen ‚Feststellungen‘ aber auch dem Kollegium eine zentrale Bedeutung zu. Anja Kramer bezieht sich affirmativ auf deren Erfahrungsberichte, während sie etwa davon erzählt, dass einige Schüler\*innen – unabhängig davon, ob sie einen „Migrationshintergrund“ hätten oder „Deutsch“ seien „mehr draufhaben als die Eltern“ [Z. 68], in „in einander gequetschten Häuserblocks“ leben würden, „die vielleicht 40, 50 Quadratmeter haben und dann wohnt da so eine große afrikanische Familie, zwei Erwachsene und fünf, sechs Kinder, und dann eben auch so wenig Platz fand ich [...] ein Hammer“ [Z. 74–87]. Dennoch ist sie unschlüssig, inwiefern diese Feststellungen für ihr Arbeitsbündnis mit den Schüler\*innen relevant sind:

„aber so an den Kindern an sich merkt man es nicht, man merkt doch schon, dass es Familien sind, wo die Eltern nicht arbeiten, eben wenig Geld da ist, das merkt man und teilweise merkt man auch, was für so eine Mentalität in den einzelnen Familien, gerade in den afrikanischen Familien da herrscht“ [Z. 97–100].

Deutlich wird, dass die Beschreibungen von Lebensverhältnissen der Schüler\*innen im Kontrast zu sich und dem Kollegium sowohl im Bezugsrahmen migrationsgesellschaftlicher als auch ökonomistisch-klassistischer Macht- und Herrschaftsverhältnisse beschrieben werden, die zuweilen verschachtelt wirksam sind. Die dabei bemerkbare, explizit benannten „afrikanischen Familien“ beherrschende „Mentalität“ elaboriert Anja Kramer sodann mit einem „teilweise [...] Gefühl“, die sie mit der Erzählung einer Kolleg\*in untermauern kann. Die Kin-

der hätten „Angst vor ihren Eltern“, die wiederum „da sehr sehr, [...] sehr streng sind“ [Z. 103–104]. Von *einer* Schüler\*in wüsste sie, dass sie nach der Schule „gar nicht mehr“ nach Draußen dürfte, was ihre Kolleg\*in als Familienpraxis „bei vielen Familien“ bestätigen könnte [Z. 104–106], „also wenn es [...] Dritt- und Viertklässler“ sind [Z. 108–110]. Dementsprechend führt Anja Kramer das Spielen der Schüler\*innen in der Schule auf diese Familienpraxis zurück,

„dass die gerne versuchen möglichst viel in der Schule zusammen zu spielen, weil sie sich dann am Nachmittag nicht mehr treffen dürfen und das eben doch schon [...] ein großer Respekt vor den Eltern da ist“ [Z. 110–113].

Der wahrgenommenen Strenge der Eltern mit der evozierenden Angst oder dem Respekt kann Anja Kramer im Vergleich zu anderen Eltern jedoch auch eine Art Fürsorge abgewinnen. „Man“ hätte „das Gefühl“, dass diese Eltern,

„Ja, doch mehr, weil die scheinen [...] doch sich wieder mehr um ihre Kinder zu kümmern als andere Familien, weil andere Familie stellen ihre Kinder in die Ecke und vor dem Fernseher und macht mal, lass mich in Ruhe, und da [...] in den afrikanischen Familien [...] passen die dann doch mehr auf ihre Kinder auf. Das Gefühl hat man so“ [Z. 115–117].

Gegenüber den Schüler\*innen kann sie sich dennoch als „eigentlich schon, da war ich sehr offen, da hatte ich keine Probleme“ [Z. 211–212] darstellen. Die Probleme verortet sie „eher“ bei den „Erwachsenen so hin, zu den Eltern“ [Z. 212], die jedoch als Kommunikationsschwierigkeit verhandelt und schließlich als Problem der Eltern markiert werden, insofern als *die Eltern* „Verständigungsprobleme“ hätten. Dabei seien es „gerade“ die „Mütter, wo viele dabei sind, die eben kein Deutsch sprechen, sei es da auch egal aus welchem Land [inklusive Deutschland, Anmerkung A.D.] sie kommen“ [Z. 212–214].

### **Der Hör-Schock**

Homolog zu Anja Kramer markiert auch die Referendar\*in Sybille Zander einen „Kulturschock“ [Z. 72], den sie in ihrem einleitenden Resümee zum Referendariat aufruft. Zunächst beschreibt sie ihre Zufriedenheit an der Ausbildungsschule in der Sekundarstufe I, die sie sich im Vergleich zu anderen Schulen immer wieder „aussuchen“ würde, obwohl es „im ersten Moment ein absoluter Kulturschock“ war [Z. 79–81]. Ebenso homolog zu Anja Kramer verweist Sybille Zander auf ihre dörflichen Lebensverhältnisse und kontrastiert eine Anzahl von Schüler\*innen mit der Bezugnahme auf ein offensichtlich *sehbares* Mehrheiten-/Minderheitenverhältnis: „wir wohnen ja sehr ländlich und ähm Du [die Interviewerin] warst ja bei uns an der Schule also ist man ja quasi als Deutscher echt die Minderheit“ [Z. 74–75]. Dies allerdings sei „kein Problem“, da sie aus vorhe-

rigen Arbeitszusammenhängen „ganz viele Türken und Arabern“ kenne. An der Schule hingegen seien „Türken und Araber“, die später im Erwachsenenalter nicht in etablierten Berufen arbeiten resp. gar nicht arbeiten würden:

„aber wir haben dort [in der Ausbildungsschule] natürlich die, die sich hinterher nicht in der [etablierten Berufswelt] wiederfinden, sondern (lacht) eher so im Hartz IV Umfeld (lacht) und ich hab das kann nicht angehen, hier sprechen nicht mal die Deutschen Deutsch ‚weischt Du ich Lehrerzimmer ne alder‘. Ich habe die ersten Wochen beim Hospitieren gedacht, hier steht gleich einer auf und sagt, das ist Harpe Kerkeling, Verstehen Sie Spaß, das ist alles gar nicht und ja war aber nicht so (lacht)“ [Z. 77–82].

Das Gehörte deutschsprachige nicht Deutsch wird dabei nicht nur als *irritierendes Hören* verhandelt und belustigend dargestellt. Vielmehr dokumentiert es ein Bündel an Kontrastierungsmöglichkeiten zu ihren eigenen Lebensverhältnissen: verheiratet, in einer Doppelhaushälfte lebend, arbeitend, mit zwei Kindern und Haustieren [Z. 111–113], äquivalent dazu gleichgesetzt der „Antrieb [...] zu zeigen, dass du es im Leben auch zu was gebracht hast und dieses Engagement was du sozusagen in deine Schule und in deine Ausbildung gesteckt hast, dass sich das auch nach außen hin zeigt“ [Z. 119–123]. Das Wohngebiet der Schüler\*innen hingegen käme für Sybille Zander als Wohnort „schlicht weg nicht in Frage“ [Z. 131–132], ebenso wie sie die Arbeit mit den Schüler\*innen als Zumutung beschreibt: „am Anfang war das auch wirklich so, dass ich gedacht habe, nee hä, das hä, kann man nicht von mir erwarten (lacht), dass das also, das geht jetzt gar nicht“ [Z. 132–133]. Dabei ginge es ihr nicht um die Arbeit in einem Wohngebiet, in dem Familien mit hohen ökonomischen Ressourcen leben – das „nerve“ sie auch [Z. 133–134] – sondern um

„irgendwie so dieses normale Deutsche oder das normale nicht jetzt Deutsch im Sinne von blonde Haare, blonde Augen, aber dieses warum man in Deutschland lebt, das hier letzten Endes keiner hungern muss und wir alle zur Schule gehen können und jeder kann nen Job kriegen“ [Z. 134–137].

Sybille Zander findet an der Ausbildungsschule also weder „richtig“ Deutsch sprechende Schüler\*innen, noch das von ihr als „normal“ beschriebene und sie einschließende „Deutsche“ mit einem gewissermaßen naturalisierten „Antrieb“ zur schulischen Bildung und dem Ziel beruflicher Etablierung. Die Zumutung lässt sich auch mit dem Erleben einer Deplatzierung an der Ausbildungsschule beschreiben, die sie im Arbeitsbündnis mit den Schüler\*innen handlungsunfähig macht und ein Professionalisierungsdilemma evoziert:

„am Anfang das war für mich auch so’n Problem, ich hab‘ immer gedacht, was willst du denen eigentlich mitgeben [...] da bin ich da angekommen, hab gedacht, also das



ist so anders, was willst du denen eigentlich mitgeben, ich hab auch mich immer gefragt, was will ich da eigentlich“ [Z. 99–104].

Zum Ende ihres Referendariats kann sie jedoch für sich einen „großen Sichtenwechsel“ [Z. 109] konstatieren. In diesem Wechsel ihrer Sicht beschreibt Sybille Zander eine für sie noch zu Beginn des Referendariats unvorstellbare und unerwartete Freude in der Arbeit mit den Schüler\*innen, aber auch, dass sie erleben kann, dass sie den Schüler\*innen „wirklich ganz viel mitgeben kann“ [Z. 171–172, Z. 108]. Für diesen „Sichtenwechsel“ ist für Sybille Zander das Referendariat ausschlaggebend, insbesondere ihre Fachleitung für Erziehungswissenschaften, die sie unterstützt habe, sich auf die „Schul- und Referendariatsituation“ einzulassen [Z. 105–106]. Hervorzuheben ist dabei, dass sich der „Sichtenwechsel“ mit Hilfe der Bezugnahme auf eine „Beziehungsebene“ [Z.193] vollzieht, Sybille Zander also nicht auf der schulischen Lernebene, sondern auf der „Beziehungsebene“ „ganz viel mitgeben kann“ und dadurch in ihrer Rolle als Lehrer\*in ein „Defizit“ ausgleichen würde, das die meisten Schüler\*innen in ihrem familiären Gefüge hätten [Z. 194]. Insofern findet sich in dem „Sichtenwechsel“ auch eine bedeutende Gewöhnungsphase:

„und die Kinder man gewöhnt sich einfach dran und man bekommt während des Referendariats ganz viele Werkzeuge ja an die Hand damit umzugehen, ich ertapp mich jetzt manchmal auch dabei, dass ich ohne Präpositionen und bestimmte Artikel spreche (lacht)“ [Z. 93–96].

Ihre eingangs beschriebene Zufriedenheit an der Ausbildungsschule impliziert zwar diesen „Sichtenwechsel“, konstituiert sich aber vielmehr in Bezug auf das Kollegium, das sie als „hilfsbereit, [...] ganz ganz tolles Kollegium und Miteinander und es ist auch echt“ [Z. 89–90] beschreibt. Demnach gäbe es „da Null Mobbing, da halten echt alle zusammen“ – wie Sybille Zander vermutet – „weil die Schülerklientel nicht so einfach ist“ [Z. 87–88].

### **3.2 Die verunmöglichte Krise: Rassismusrelevante Introspektion und ihr Doppeleffekt**

Mit der Analyse der ausgewählten Interviewsequenzen wurde gezeigt, dass der Praxisschock der Referendar\*innen auf der kommunikativen Ebene als „Kulturchock“ verhandelt wird. Auf der impliziten Ebene dokumentieren sich hingegen ein *Seh- und/oder Hörschock*, der wirksam für die Professionalisierung im Referendariat ist. Die Modi dieses Schockerlebnisses strukturieren sich allerdings nicht in fehlenden Deutungs- und Handlungsroutrinen in der noch unbekanntes schulischen Praxis unter ausbildungsspezifischen Bedingungen des Referendariats. Vielmehr zeigt sich eine Diskrepanz zwischen den erwarteten Schüler\*innen

und denen, die an der Ausbildungsschule gesehen und/oder gehört werden. Dabei kommen migrationsgesellschaftliche Normalitätserwartungen sowie Deutungs- und Handlungsroutinen zur Geltung, die über die Kontrastierung der eigenen Lebensverhältnisse der Referendar\*innen mit Lebensverhältnissen von Schüler\*innen und im kollegialen Austausch aktiviert werden. Mit Bezug auf die theoretisch-methodologischen Prämissen werden diese Routinen im Folgenden als *rassismusrelevante Introspektion* mit einem Doppeleffekt theoretisiert und die These der verunmöglichten Krise im Referendariat diskutiert.

Introspektion kennzeichnet zunächst einen aktiven Modus der Beobachtung und Reflexion, die auf das Innen – gewissermaßen auf das Selbst, die eigene Lebenspraxis – gerichtet wird. Wie in den Interviewsequenzen deutlich geworden ist, stellt dieses *Selbst* der Referendar\*innen in den eigenen außerschulischen Lebensverhältnissen den zentralen Bezugsrahmen für die Deutung der Schüler\*innen, der Irritationen und (Un-)Möglichkeiten der schulischen Praxis dar. Es fungiert dabei als Begründungsmotiv für die erlebten Irritationen in zweierlei Hinsicht: Das was in der Schule *gesehen und gehört* wird, sei auf Grund der dörflichen Lebensverhältnisse und der sich dort generierenden Lebenspraxis Unbekannt und in der Erscheinung zugleich nicht einfach Neu, sondern irritierend-abschreckend, „so anders“, *nicht Deutsch*. Die Introspektion richtet sich folglich nicht nur auf das Selbst, sondern schließt eine Introspektion bei den Schüler\*innen ein. Denn trotz des so anderen Unbekannten wird lediglich über das Sehen und Hören ein allumfassendes Wissen über die Schüler\*innen und ihre Lebenspraxis geschlossen, gewissermaßen eine Innenschau bei den Schüler\*innen vorgenommen und explizit wissend und bewertend zur Geltung gebracht. Es findet sich kein Moment der Ungewissheit oder des Nicht-Wissens.

Dabei wird neben ökonomischen Distinktionen eine migrationsgesellschaftlich bedeutsame, kategoriale Unterscheidung aktiviert, die zunächst auf die *Sozialität des Selbst* verweist. Die eigene Lebenspraxis ist damit nicht singular oder individuell. Vielmehr ist sie in machtvolle und hierarchisierende gesellschaftliche Strukturen eingebettet. Der Konstruktion des dörflichen Lebens als friedvoller, ökonomisch gut situierter (Familien-)Ort wird sowohl ein normalisiertes Deutschsein als auch eine als intrinsisch hergestellte Motivationsstruktur für die Gestaltung der eigenen Lebenspraxis an die Seite gestellt, die auf diese Weise zu einer *deutschen Lebenspraxis* wird. Demgegenüber ist die konstruierte so andere Lebenspraxis *nicht Deutsch*, die mit Bezeichnungen, wie „Migrationshintergrund“, „Türken und Araber“ oder „afrikanischen Familien“ variabel expliziert und über die körperliche Erscheinung identifizierbar wird. Denn während unklar bleibt, welche Schüler\*innen auf diese Weise identifiziert und bezeichnet werden können, deuten sich ein „fiktives Vorstellungsbild der Normalität [...], ideale Normalitätstypen“ des „deutschen Aussehens“ (Mecheril 1997, S. 175) an, das nicht als Konstruktion, sondern naturalisiert die Wahrnehmungs- und Deutungsmatrix strukturiert und Abweichungen als *nicht Deutsch* entscheidet und modelliert.

Die „Rassismusrelevanz“ (Weiß 2013, S. 77) der Introspektion dokumentiert sich in dieser relationalen, zugleich naturalisierten Strukturlogik der kategorialen Unterscheidung, ihrer Klassifikation und sinnstiftenden Bedeutungsaufladung mit der Verteilung des (rassistischen) symbolischen Kapitals. Schließlich werden die institutionalisierten Positionen im Ausbildungsfeld auch mithilfe dieser Klassifikationen strukturiert. Die Referendar\*innen sind nicht mehr (nur) Referendar\*innen, sondern ‚Deutsche‘, ebenso wie die Schüler\*innen nicht mehr (nur) Schüler\*innen sind, sondern entindividualisiert und gewissermaßen anonymisiert ‚Türken und Araber‘ oder Kinder aus „afrikanischen Familien“ – versammelt im „Migrationshintergrund“. Daher kann etwa die Referendar\*in Sybille Zander in ihrer *deutschen* Platzierung mit dem Nachsprechen von Schüler\*innen zur allgemeinen Belustigung beitragen, während mit dieser ‚Diagnose‘ für die nachgemachten Schüler\*innen weitreichende Konsequenzen entstehen.

Wie sich in dem Begründungsmotiv für die Irritationen und den als *Seh- und Hörschock* rekonstruierten Praxisschock zeigt, strukturiert die rassismusrelevante Introspektion der migrationsgesellschaftlichen Routine kategorialer Unterscheidungen das beschriebene Krisenerleben. Dies aktiviert sich folglich erst in der notwendigen Zusammenarbeit mit den Schüler\*innen und der Gestaltung eines Arbeitsbündnisses im Referendariat. Die rassismusrelevante Introspektion initiiert damit ein Krisenpotential, zugleich aber verunmöglicht die rassismusrelevante Introspektion deren Bearbeitung. Dieser Doppeleffekt (re-)produziert Rassismus insofern, als das für den Beginn des Referendariats herangezogene Begründungsmotiv in eine rassismusrelevante Wissens(re-)produktion über Schüler\*innen, ihre Lebensverhältnisse und Verhaltensweisen in der Schule mit Konsequenzen für die professionelle, pädagogische Praxis übergeht. Während dies bei der Referendar\*in Sybille Zander Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts und ihrer Rolle als Lehrer\*innen auf der „Beziehungsebene“ hat, kommt bei der Referendar\*in Anja Kramer insbesondere eine Erzählmotivation über das *so Andere* und die Problematisierung von Eltern zur Geltung. Es entsteht also nicht – wie Overmann (1996) für das Krisenpotential postuliert – ein Moment des Innehaltens, mit dem die Referendar\*innen ihre krisenindizierenden, migrationsgesellschaftlichen Deutungs- und Handlungsroutinen beleuchten und den Möglichkeitsraum für die Entstehung von Neuem eröffnen.

Wird nun aber Professionalisierung als soziale Praxis betrachtet und der Aufmerksamkeitsfokus auf Passungsverhältnisse gerichtet, kann die verunmöglichte Krise nicht einfach nur den Referendar\*innen ‚angehaftet‘ werden: Die Sozialität des Selbst – die strukturierende Struktur des Habitus – *passt* vielmehr in die Sozialität des Ausbildungsfeldes, seiner habituellen Struktur und dem offerierten Möglichkeitsraum, sodass sich der Rassismus in dieser Passung unhinterfragt und ganz selbstverständlich im Professionalisierungsprozess reproduzieren kann. Denn obwohl migrationsgesellschaftlich relevante Deutungs- und Handlungsweisen in vielfältiger Hinsicht thematisch werden, erfolgt keine ausbil-

dungspraktische Bearbeitung. Eher verdeutlichen insbesondere die Bezüge auf Kolleg\*innen und Ausbilder\*innen, dass diese als Informant\*innen der als „so anders“ konstruierten Gruppe von Schüler\*innen und ihren Familien fungieren, Deutungs- und Handlungsroutinen der rassismusrelevanten Introspektion anbieten und eine lehrberufliche Zugehörigkeit im *distinktiven Deutschen* offerieren. Das rassismusrelevante Wissen der Referendar\*innen und die Praxis der Introspektion – insbesondere wirksam als monokausaler Begründungs- und Erklärungszusammenhang – fügt sich folglich in das zirkulierende Wissen im Ausbildungsfeld und migrationsgesellschaftlich bedeutsamer, rassismusrelevanter Deutungs- und Handlungsroutinen ein, sodass das Potential einer Krise des Rassismus verunmöglicht wird.

#### **4 Die rassismusrelevante Introspektion: Gegenstand kriseninduzierender Reflexivität**

Für die Lehrer\*innenbildung mit dem Blick auf (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft wird abschließend die rassismusrelevante Introspektion als Gegenstand kriseninduzierender Reflexivität formuliert. Wie aufgezeigt wurde, erscheinen die rassismusrelevanten Wissensbestände als Wahrnehmungsoption und im Einsatz einer flexiblen symbolischen Ressource routiniert, sodass auch der reflexive Zugriff auf diese Wissensbestände nicht unmittelbar gegeben ist. Insofern könnte auf den ersten Blick behauptet werden, dass die Referendar\*innen ihre Krisen als erlebte Irritationen in der Begegnung mit Schüler\*innen bewältigen, indem sie sich im Laufe des Referendariats „gewöhnen“, wie dies von Sybille Zander beschrieben wurde. Sie kann zudem einen „großen Sichtenwechsel“ konstatieren und sich im Referendariat zunehmend handlungsfähig erleben. Bei Anja Kramer werden die anfänglichen Irritationen im Sehen der Schüler\*innen auf Eltern verlagert, mit denen sie im Referendariat jedoch keinen unmittelbaren Kontakt pflegen muss.

Das Zusammenspiel von Krisenpotential und der verunmöglichten Krise als Doppeleffekt der rassismusrelevanten Introspektion verweist allerdings auf die Notwendigkeit, den aufgezeigten Reflexionsmodus der Begründungs- und Erklärungspraxis und die damit einhergehende kategoriale Wissens(re-)produktion reflexiv zugänglich zu machen. Dies in Rechnung stellend lässt sich die rassismusrelevante Introspektion als zu besprechender und zu reflektierender Fall definieren (vgl. Doğmuş/Geier 2020). Die auch kasuistisch angelegte Reflexion im Modus der Beobachtung zweiter Ordnung offeriert dabei den Möglichkeitsraum, innezuhalten, diese Involviertheit im Reflexionsmodus der Beobachtung erster Ordnung zu reflektieren, sowie kriseninduzierend neue Routinen der autonomen Lebenspraxis als noch nicht beachtete und mögliche Optionen für eine pädagogisch-professionelle Praxis auszuloten, folglich „Krisenkonstellationen me-

thodisch zu simulieren und innerhalb dieser Simulation generierte, praktisch folgenreiche Krisenlösungen antizipativ zu rekonstruieren“ (Oevermann 1996, S. 83).

Neben dem vorgenommenen Bezug auf eigene Lebensverhältnisse erscheint hierbei das allumfassende Wissen über Schüler\*innen zentral, das – wie im empirischen Material deutlich wird – ohne (erziehungs-)wissenschaftliche Übersetzung resp. die Ausbalancierung von Theorie und Praxis auskommt.

Eine rassismustheoretische Fundierung der Reflexion mit Bezug auf den migrationspädagogischen Ansatz kann hingegen den Professionalisierungsprozess dahingehend unterstützen, jene Wissensbestände zu explizieren, die im Zusammenhang migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse bedeutsam und zugleich rassismusrelevant sind. Dies betrifft insbesondere das Machtpotential der Wissensproduktion und ihren Einsatz im Arbeitsbündnis mit Schüler\*innen. Konkreter würde dies eine Reflexion der Reflexionspraxis bedeuten, also Wissensbestände zu beleuchten, die erstens die seh- und/oder hörbare Konstruktion eines Mehrheiten-/Minderheitenverhältnisses mithilfe migrationsrelevanter Bezeichnungspraktiken und in der Gegenüberstellung ‚Migrationshintergrund‘ versus ‚Deutsch‘ überhaupt erst ermöglichen und zweitens diese relationale Klassifikation mit Zuschreibungen versehen. Ebenso relevant scheint der Bezug zu einer intersektionalen Analyseebene, denn in den ausgewählten Interviewsequenzen zeigt sich neben dem Rassismus auch die Interdependenz von Rassismus und Klassismus. An dieser Schnittstelle kann schließlich der strukturtheoretische Zugang unterstützen, diese Reflexionen mit Gestaltungsmöglichkeiten und auch Gestaltungsnotwendigkeiten eines tragfähigen Arbeitsbündnisses mit Schüler\*innen und der professionellen Aufgabe der stellvertretenden Deutung zu kontextualisieren. In der Fallarbeit kann insbesondere auch die Antinomie von Subsumtion und Rekonstruktion als heuristische Analysefolie Impulse geben und den Spielraum der Ungewissheit und des Nicht-Wissens professionalisierungswirksam stärken.

## Literatur

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrg., Heft 4/2006, S. 469–520.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2009): Entwurf einer Theorie der Praxis. 2. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2007): Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule. Opladen: Barbara Budrich.
- Combe, Arne/Helsper, Werner (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 9–48.
- Combe, Arne/Kolbe, Fritz U. (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 833–852.
- Dann, Hanns-Dietrich/Bernhard, Cloetta/Müller-Fohrbrodt, Gisela/Helmreich, Reinhardt (1978): Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation in Ausbildung und Beruf. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Dietrich, Fabian (2014): Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Doğmuş, Aysun (2022): Professionalisierung in Migrationsverhältnisse(n) – Eine rassismuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer\*innen. Wiesbaden: Springer VS (i.E.).
- Doğmuş, Aysun/Geier, Thomas (2020): Rassismus als Fall? – Zum Verhältnis rassismuskritischer Kasuistik und reflexiver Inklusion in der Lehrer\*innenbildung. In: Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Moldenhauer, Anna/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 120–133.
- Flick, Uwe (2004): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Enzyklopädie.
- Geier, Thomas (2016): Reflexivität und Fallarbeit. – Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft. In: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul: Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 179–199.
- Helsper, Werner (2002): Lehrerhandeln als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schwepe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64–102.
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz U./Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 49–98.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (2019): Pädagogisches Können. Grundsätzliche Überlegungen zu LehrerInnenbildung in der Migrationsgesellschaft. In: Cerny, Doreen/Oberlechner, Manfred ((Hrsg.): Schule – Gesellschaft – Migration. Beiträge zur diskursiven Aushandlung des schulischen Lern- und Bildungsraums aus theoretischer, empirischer, curricularer und didaktischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich, S. 17–31.
- Keller-Schneider, Manuela (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.
- Košínár, Julia (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen: Barbara Budrich.
- Mecheril, Paul (1997): Rassismuserfahrungen von Anderen Deutschen – eine Einzelfallbetrachtung. In: Mecheril, Paul/Theo, Thomas (Hrsg.): Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 175–201.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, del Mar Maria/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010). BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 7–22.
- Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hrsg.) unter Mitarbeit von Kourabas, Veronika/Rangger, Matthias: Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 8–30.
- Meier, Michael (2004): Bourdieus Theorie der Praxis – eine >Theorie sozialer Praktiken<? In: Hördning, Karl H./Reuter, Julia (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: Transcript, S. 55–69.
- Nohl, Arnd-Michael (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 70–182.
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schwepe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–63.
- Oevermann, Ulrich (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, Dieter/Veith, Hermann (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 155–181.
- Pille, Thomas (2013): Das Referendariat. Eine ethnografische Studie zu Praktiken in der Lehrerbildung. Bielefeld: transcript.

- Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 25–38.
- Scherschel, Karin (2006): Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfigur. Bielefeld: transcript.
- Steinbach, Anja (2015): Forschungen von Sichtweisen von Lehrpersonen im Kontext der Schule in der Migrationsgesellschaft. Zur Konstruktion einer schulischen ‚nicht-Passung‘ von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 335–367.
- Storr, Birgit (2006): „In der Lehrprobe da machst du 'ne Show“. Das Referendariat als Gegenstand rekonstruktiver Sozialforschung. Berliner Arbeiten zur Erziehungs- und Kulturwissenschaft, Bd. 29, Berlin: Logos.
- Weiß, Anja (2013): Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit, 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2010): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit. 2. Auflage. Bielefeld: transcript.

# Reflexivität und (Nicht-)Wissen

## Umriß Pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft

Vanessa Ohm, Yasemin Karakaşoğlu & Paul Mecheril

### 1 Einleitung

Pädagogische Professionalisierung und der Lehrer\*innenberuf als (potenzielle) Profession werden in der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur aus der Perspektive unterschiedlicher, einander zuweilen als Gegensätze verstehender Theorieansätze diskutiert. In der einschlägigen Literatur wird auf ein Panorama unterschiedlicher Ansätze verwiesen (vgl. etwa Helsper 2020, Kapitel 4; Cramer et al., Kapitel 15-24), jedoch werden insbesondere drei nahezu paradigmatisch zu verstehende Ansätze besonders hervorgehoben: Der strukturtheoretische (vgl. Dietrich 2014; Helsper 2020; Helsper 2002a), der kompetenztheoretische (vgl. Baumert/Kunter 2011; König 2014; Kunter 2014) und der berufsbiographische (vgl. Hericks 2006) Ansatz.<sup>1</sup>

Gemeinsamer Bezugspunkt der Ansätze ist die Annahme einer dem Lehrer\*innenhandeln immanenten Kontingenz und damit verknüpft die Ungewissheit, Unbestimmtheit und Unsicherheit professionellen pädagogischen Handelns. Alle Ansätze leiten daraus die Notwendigkeit ab, sich auf Ungewissheit und die damit verbundene Unsicherheit in Bezug auf die Frage angemessenen pädagogischen Handelns mit stetiger Reflexion dieses Handelns, der Voraussetzungen und Wirkungen des Handelns sowie der eigenen Person zu beziehen. Während jedoch kompetenztheoretische Ansätze die Reflexion von („falschem“) individuellem Wissen und Werthaltungen als Merkmal pädagogischer Kompetenz in den Blick nehmen und dabei im Sinne eines richtigen und „erfolgreichen“ Lehrer\*innenhandelns davon ausgehen, dass beides adäquat im Zuge des Professionalisierungsprozesses herausgebildet werden kann (vgl. Baumert/Kunter 2006, 2011), fasst die strukturtheoretische Perspektive, die nicht zuletzt von Helsper (etwa 2020, 2002a, 2002b) entwickelt wurde, die reflexive Auseinandersetzung mit den Antinomien von Schule und der antinomischen Unbestimmtheit pädagogischen Handelns als zentrales Merkmal von Professionalität auf.

---

1 Diese werden in jüngster Zeit ergänzt um den sogenannten Ansatz der „Meta-Reflexivität“ (Cramer/Drahmann 2019), welcher die zuvor genannten Zugänge unter übergeordneter Perspektive auf ihre konzeptionellen Überlegungen hin zu integrieren sucht.



Weder die Antinomien des Feldes noch die Unbestimmtheit des Handelns können dabei aufgelöst werden. Vielmehr gelte es, sich zu dieser Unbestimmtheit über ein „selbstreflexives, selbstbezügliches (berufs)biographisches Wissen“ (Helsper 2002b, S. 75) in ein Verhältnis zu setzen.

In berufsbiographischer Perspektive hingegen wird die Krisenbewältigung im Zusammenhang mit der Bearbeitung von beruflichen Entwicklungsaufgaben als grundlegend für Professionalisierungsverläufe betrachtet. Das in der berufsbiographisch orientierten Studie von Kosinár (2014) angeführte Konzept des Reflexionswissens ist angelehnt an die Theorie des „reflective practitioner“ (Schön 1983). Dieses verweist auf die Notwendigkeit, aber auch die Möglichkeit von Reflexion im Handeln selbst (in action) und über das Handeln (on action) und betrachtet Reflexion als zentrales Werkzeug pädagogischer Professionalität und Professionalisierung.

Alle drei Ansätze eint also die Relevanzsetzung des reflexiven Bezugs auf Wissen, Haltungen und Handlungen von (angehenden) Lehrer\*innen; doch während der kompetenztheoretische Ansatz diesen auf Professionswissen (aufgegliedert in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen) und professionelle Überzeugungen als Voraussetzungen für die „erfolgreiche Ausübung des Lehrerberufs“ (König 2020, S. 169) bezieht, dient die Praxis der Reflexion beim strukturtheoretischen Ansatz der Überprüfung der eigenen handlungsleitenden Orientierungen und einer reflexiven Auseinandersetzung mit der (antinomischen) Struktur des Feldes. Im berufsbiographischen Ansatz zielt Reflexion auf die Auseinandersetzung mit erlebten Krisen im Professionalisierungsprozess, die in Bezug zur eigenen Biographie gesetzt werden und darüber überwunden werden sollen.

Anhand einer Analyse zweier jüngerer Publikationen zur pädagogischen Professionalität von Lehrer\*innen im Kontext von Migration, die – obschon beide sich im Paradigma der Interkulturellen Bildung verorten – im Hinblick auf ihren professionalisierungstheoretischen Ausgangspunkt unterschiedlichen Paradigmen zugeordnet werden können, wollen wir exemplarisch für wissenschaftliche Diskurse im Feld der Lehrer\*innenbildung den erkenntnistheoretischen Gewinn einer Zusammenführung migrationsgesellschaftlicher mit professionalisierungstheoretischen Perspektiven ausloten und dabei die Fallstricke wie Potentiale kompetenz-, wie strukturtheoretischer Ansätze diskutieren. Darauf aufbauend möchten wir abschließend einen Vorschlag unterbreiten, welche Perspektiven eine Professionalisierungstheorie, die die Tatsache der Migration und damit Migrationsgesellschaftlichkeit als allgemeinpädagogische Perspektive anerkennt, berücksichtigen sollte. Dabei verstehen wir unter Migrationsgesellschaftlichkeit eine allgemeine Dimension der gesellschaftlichen Gegenwart und Zukunft, die das Leben aller Mitglieder der Gesellschaft strukturiert. Die vornehmlich national(staatlich) ausgerichtete Schule wird unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen infrage gestellt (vgl. Karakaşoğlu/Mecheril 2019; Vogel/Karakaşoğlu 2019).

## 2 Kompetenz: ‚Richtiger Umgang mit falschem Wissen durch Ausbildung kulturadäquater Handlungskompetenz‘

Um kompetenztheoretische Perspektiven auf Migration und Lehrer\*innenbildung zu charakterisieren, nehmen wir exemplarisch Bezug auf die Publikation „Interkulturalität und Schule“ von Kerstin Göbel und Petra Buchwald (2017) aus der Reihe „StandardWissen Lehramt“, die zum Ziel hat, (angehende) Lehrkräfte auf eine sprachlich und kulturell heterogene Schüler\*innenschaft vorzubereiten. Das Werk ist gegliedert in einen theoretischen, wissensbezogenen Teil zu Migration und einen praxisorientierten, in dem auf schulische Förderansätze in Form von Konzepten der sprachlichen oder interkulturellen Förderung in der Schule verwiesen wird. In dem Vorwort zu der Reihe „StandardWissen Lehramt“ heißt es:

„Wie das gesamte Bildungswesen wird sich auch die künftige Lehramtsausbildung an Kompetenzen und Standards orientieren. Damit rückt die Frage in den Vordergrund, was Lehrkräfte wissen und können müssen, um ihre berufliche Praxis erfolgreich zu bewältigen.“ (Göbel/Buchwald 2017, S. 5)

Ein solches praxisorientiertes *know-how*, das sich an der Vermittlung von Wissen und Können orientiert, soll in der Buchreihe den Adressat\*innen vermittelt werden. Als grundlegendes Professionalisierungsziel gilt die Vermittlung und Aneignung ‚interkultureller Kompetenz‘. Die Autorinnen des Buches „Interkulturalität und Schule“ definieren Interkulturelle Handlungskompetenz wie folgt:

„Generell kann unter interkultureller Handlungskompetenz gemäß der Definition von Thomas et al. (2000) die Fähigkeit des Individuums verstanden werden, Kultur als Einflussfaktor auf das eigene und fremde Handeln wahrzunehmen und in Situationen, in denen Menschen unterschiedlicher Kulturen zusammentreffen, die kulturell unterschiedlichen Auffassungen möglichst adäquat zu beurteilen. Dies verlangt die Einfühlung in den jeweils kulturell Anderen, um unter Berücksichtigung der verschiedenen Perspektiven entsprechend kulturadäquat handeln zu können. Dabei kommt es neben dem gegenseitigen Verständnis auch zu einer Anpassung an die kulturellen Gegebenheiten des Interaktionspartners. Die dreidimensionale Strukturierung interkultureller Kompetenz (Kognition, Einstellung/Emotion, Handeln) wird in vielen Modellen aufgegriffen und stellt daher auch eine Systematisierung für interkulturelle Trainingsansätze dar. [...] Die aus Kognitions- sowie Emotionsprozessen hervorgehenden kulturadäquaten Verhaltensweisen können im interkulturellen Kontext zusammenfassend als interkulturelle Handlungskompetenz bezeichnet werden (Thomas, 2003; Thomas & Wagner, 1999).“ (Göbel/Buchwald 2017, S. 240)

Wie an diesem Zitat erkennbar, setzen die Autorinnen „Kultur als Einflussfaktor auf das eigene und fremde Handeln“ ebenso relevant wie die Dichotomie von

dem sogenannten Eigenen und Fremden. Unausweichlich fremd sind sich „Menschen unterschiedlicher Kulturen“, da diese auf „kulturell unterschiedliche Auffassungen“ zurückgreifen. Aufgrund dieses Umstandes kultureller Differenz stelle sich Lehrer\*innen im Sinne einer anerkennungstheoretisch begründeten Haltung nun die Aufgabe, diese Auffassungen „möglichst adäquat zu beurteilen“, im Sinne der „kulturellen Gegebenheiten des Interaktionspartners“. Als zentrale Grundlage hierfür wird das „Einfühlen in den jeweils kulturell Anderen“ angeführt. Mit Rekurs auf klassische pädagogische Handlungskompetenzen wie Perspektivenübernahme, Empathie und nicht zuletzt das Verstehen des Anderen werden die Bedingungen für Interkulturelle Kompetenz skizziert. Mit Betonung der Bedeutsamkeit gegenseitigen Verständnisses und der dann erfolgenden gegenseitigen Anpassung wird auf die erstrebenswerte Möglichkeit einer ‚Begegnung auf Augenhöhe‘ in Bezug auf die skizzierten kulturellen Differenzen verwiesen. Interaktionspartner\*innen (etwa Lehrer\*innen ohne und Schüler\*innen mit Migrationshintergrund; Lehrer\*innen ohne und Eltern mit Migrationshintergrund) sind zwar signifikant kulturell unterschiedlich, so die Argumentationslogik, können sich als solche jedoch begegnen und vor allem die Kultur der Anderen wahrnehmen, adäquat reagieren und beurteilen. Aufbauend auf der Theorie der Kulturdimensionen nach Hofstede/Hofstede (2006) arbeitet das von den Autorinnen vorgestellte konkrete Programm Interkultureller Kompetenz unter anderem mit sogenannten Critical Incidents, in denen als interkulturelle Problemsituationen identifizierte Fallbeispiele kulturspezifisch analysiert und „kulturadäquat“ gelöst werden. Das ‚Werkzeug‘ der interkulturellen Kompetenz soll dazu beitragen, die als kulturell bedingt identifizierte Problemsituation verstehen und lösen zu können. Im Resultat, so scheint es, kann das Technologiedefizit der Pädagogik der Migrationsgesellschaft, bestimmt als fehlende Handlungskompetenz für den Umgang mit den migrantischen Anderen, durch den Erwerb interkultureller Kompetenz aufgelöst werden. Kennzeichnend für diesen Ansatz ist die (Voraus-)Setzung, dass a) Kultur der zentrale intervenierende Faktor in der Lehrer\*innen-Schüler\*inneninteraktion ist, b) alle Kulturen als gleichwertig zu betrachten sind, c) ‚richtiges‘ Handeln im Umgang mit den kulturell identifizierten ‚Anderen‘ über die Arbeit an Kognition, Emotion und Handeln erlernbar ist. Wenn in diesem Konzept Reflexion zum Thema wird, so bezieht sich diese auf die Reflexion des Wissens über und die Reflexion der Einstellungen zu ‚den Anderen‘ mit dem Ziel, Wissen und Einstellung gewissermaßen zu berichtigen. Die mit dem Gegensatzpaar ‚fremd‘ und ‚eigen‘ eingeführte und zunächst unauflösbar scheinende kommunikative Unerreichbarkeit der Kommunikationsteilnehmer\*innen füreinander soll aufgelöst werden, um in eine produktive interkulturelle Konfliktbearbeitungs- bzw. Begegnungssituation eintreten zu können.

Das zugrunde liegende Kulturverständnis operiert mit der Annahme einer grundsätzlichen Einheit sowohl zwischen Kultur und Gesellschaft (meist natio-

nalstaatlich gedacht) als auch zwischen Individuum und Gesellschaft. Folgerichtig teilen in dieser Perspektive „Individuen einer Gesellschaft“ die Wahrnehmung bestimmter Situationen „durch die ‚eigene kulturelle Brille‘“ (Göbel/Buchwald 2017, S. 239), die als von den Individuen *einer* Gesellschaft geteilt angenommen wird, sie werden so zu „Kulturmitgliedern“ (ebd.) einer gesellschaftlichen Einheit, die es seitens der professionellen Pädagog\*innen zu verstehen gilt.

### **3 Struktur: ‚Dominanzkritische Berücksichtigung kultureller Diversität als zeitgemäße pädagogische Handlungsstrategie‘**

In ihrer Dissertation<sup>2</sup> „Zeitgemäße Bildung von Lehrkräften in der Migrationsgesellschaft: Dominanzkritische Perspektiven auf interkulturelle Bildung“ untersucht Alina Ivanova (2020) aus dominanzkritischer und dekonstruktiver Perspektive auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit diskursanalytisch den Begriff der interkulturellen Bildung.<sup>3</sup> Ivanovas Studie kann in ihrem Ansatz, auch wenn dies nicht explizit so benannt wird, der strukturtheoretischen Tradition zugeordnet werden, denn sie geht von der Widersprüchlichkeit des Lehrer\*innenhandelns zwischen den Aufgaben der Institution als selektierende und homogenisierende, performativ ausgrenzende Institution und der zugleich zunehmenden Diversifizierung der Schüler\*innenschaft aus, welche zu der Selektivität im Widerspruch stehend individuelles, ressourcenorientiertes Lernen erfordern würde.

Die Arbeit zielt auf eine Systematisierung pädagogischen Wissens über den Umgang mit migrationsbedingter Diversität und Differenz. Ein solches Wissen wird in der Untersuchung in Anlehnung an Doğmuş, Karakaşoğlu und Mecheril (2016) als im pädagogischen Denken wirksam werdendes, zuweilen implizites und unbewusstes Wissen verstanden. Die Studie ist gekennzeichnet durch das an migrationspädagogisch-rassismuskritischen Ansätzen orientierte Anliegen, bei der Analyse des Materials dominanz- und machtkritisch sowie zugleich differenzsensibel vorzugehen. Die Struktur (migrations-)gesellschaftlicher Verhältnisse wird hierbei mit dem Konzept der Dominanzkultur (Rommelspacher 1995)

---

2 Bei den in diesem Artikel betrachteten Texten handelt es sich um zwei recht unterschiedliche Publikationsarten. Da die Untersuchung der jeweiligen Perspektive auf ‚Interkulturelle Bildung‘ und die jeweilige Verortung der Werke im professionalisierungstheoretischen Feld im Mittelpunkt unseres Interesses steht, ist aber die textsortenabhängig unterschiedliche Art der Wissensvermittlung sowie der unterschiedliche Adressat\*innen-Bezug hier nicht weiter relevant.

3 Als Material dienen ihr erziehungswissenschaftliche und pädagogische Texte zu dem Wissenskomplex „Migration und Bildung“ (Ivanova, 2020, S. 21 f., S. 65). Ferner zieht sie Reflexionen von Lehramtsstudierenden zu dem Begriff Migrationsgesellschaft sowie Fallreflexionen aus einem Workshopangebot hinzu.

erfasst, demzufolge in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsformationen eingelassene Ausgrenzungs- und Anerkennungspraktiken gesellschaftliche Verhältnisse prägen. Diese kennzeichnen auch gesellschaftliche Institutionen wie die Schule und die ihr inhärente Funktionslogik. Im Rahmen dieses dominanzkritischen Ansatzes geraten Lehrer\*innen in ihrer gesellschaftlichen Positioniertheit und Involviertheit in den Blick. Im Resümee ihrer Arbeit verdichtet Ivanova ihre Ergebnisse zu Elementen zeitgemäßer Lehrer\*innenprofessionalisierung in der Migrationsgesellschaft unter Einbezug von Strukturkritik und Dominanzsensibilität. Diese beziehen sich, Hamburgers (2018) Konzept der reflexiven interkulturellen Bildung erweiternd, auf ein kulturalisierungs- und kompetenzkritisches, intersektionales und rassismuskritisches Verständnis von Bildung. Zentral für den Vorschlag ist die spezifische Bezugnahme auf die kulturelle Selbstverortung von Individuen als relevantes, jedoch kritisch zu reflektierendes Phänomen. Die Entwicklung „zeitgemäßer pädagogischer Handlungsstrategien“ (Ivanova 2020, S. 278) hat diese doppelte Blickrichtung auf kulturelle Differenz zu berücksichtigen, wie im folgenden Textausschnitt deutlich wird:

„Die Orientierung an kultureller Diversität ist einerseits als ein bedeutender Schritt auf dem Weg von der defizitorientierten hin zur ressourcenorientierten Perspektive zu verstehen. Gleichzeitig ist Kulturalisierung, die in dieser Arbeit als die Überbewertung des Kulturellen zugunsten der Vernachlässigung sozialer, struktureller, bildungs- und gesellschaftspolitischer Faktoren verstanden wird, als ein ernst zu nehmendes Risiko für die Entwicklung zeitgemäßer pädagogischer Handlungsstrategien zu betrachten. Positionen, die Prozesse der Kulturalisierung kritisch untersuchen, werden in theoretischen Konzepten und Programmatiken der interkulturellen Bildungsansätze weitgehend berücksichtigt. Deutlich weniger Akzeptanz finden diese jedoch bisher in der pädagogischen Praxis. Daher wird [...] dringend empfohlen, Kulturalisierungskritik als Inhalt und Methode für eine pädagogische Professionalisierung im Lehramtsstudium und in der Weiterbildung von Lehrkräften zu etablieren.“ (Ivanova 2020, S. 278 f.)

Zugleich betont Ivanova, dass die alleinige Kritik an kulturellen Selbst- und Fremdzuschreibungen wenig überzeugend wäre, insofern

„nicht nur die Überbewertung des Kulturellen, sondern auch der komplette ‚Verzicht auf ›(kulturelle) Differenz‹ als begriffliche Bezugsgröße‘ (Mecheril, 2008, S. 31) als problematisch zu betrachten ist: Da Kultur ein bedeutendes Instrument der Selbstidentifikation darstellt, bedeutet die Vernachlässigung dieser Dimension schlussendlich die Ignoranz gegenüber Selbstverortungen und Bedürfnissen der Bildungsakteur\*innen. Daher wird im Rahmen dieser Arbeit [...] für eine flexible und kontextabhängige ‚Zwischenposition‘ plädiert, die bspw. in Hamburgers Konzept reflexiver Interkulturalität äußerst treffend beschrieben wurde.“ (Ivanova 2020, S. 279)

#### 4 Relevanzsetzung von ‚Kultur‘ im Kontext von Migration als grundlegendes Problem der Lehrer\*innenprofessionalisierung

Die hier exemplarisch vorgestellten Ansätze für eine auf Migration bezogene (vgl. Göbel/Buchwald 2017) bzw. migrationsgesellschaftliche Professionalisierung (vgl. Ivanova 2020) nehmen beide keine explizite Verortung in etablierten Paradigmen der Lehrer\*innenbildungsforschung vor, können jedoch aufgrund ihrer hier skizzierten Spezifika dem kompetenztheoretischen Ansatz (Göbel/Buchwald) bzw. dem strukturtheoretischen Ansatz (Ivanova) zugeordnet werden. Auffällig ist damit, dass beide Publikationen trotz des expliziten Ansinnens, einen (auch praxisrelevanten) Beitrag zur Förderung der pädagogischen Professionalität von Lehrer\*innen zu leisten, keinen Bezug auf erziehungswissenschaftliche Professionalisierungstheorien und entsprechende Forschungen nehmen. Beide Publikationen setzen Kultur relevant: Ausgehend von einem Verständnis des Erwerbs von adäquatem (Göbel/Buchwald 2017) bzw. zeitgemäßem (Ivanova 2020) pädagogischen Wissen über das Feld ‚Migration und Bildung‘ wird eine angemessene Bezugnahme auf den Topos Kultur auf der einen Seite als kompetenter Umgang mit gegebener kultureller Differenz (Göbel/Buchwald 2017), auf der anderen Seite als eine kritische Perspektive auf das Spannungsverhältnis von kultureller Selbstverortung und Fremdzuschreibung (Ivanova 2020) konzipiert. Während Reflexion bei Göbel und Buchwald dabei die Rolle zukommt, ‚richtiges‘ Wissen und Handeln mit Blick auf den Umgang mit migrationsgesellschaftlichen ‚Anderen‘ zu identifizieren, stellt für Ivanova professionelle Reflexivität die Voraussetzung dar, sich in ein kritisches Verhältnis zu dem die (schul-)pädagogische Praxis kennzeichnenden Wissen zu setzen, in dem migrationsgesellschaftlich als Andere Geltende im Rückgriff auf ‚ihre Kultur‘ als eben solche hervorgebracht werden. Diesem Befund in der Gegenüberstellung der beiden Zugänge soll im Folgenden genauer nachgegangen werden.

Ivanova setzt sich in ihrem Konzept einer reflektierten interkulturellen Bildung kritisch von der Auffassung ab, dass Kultur das zentrale, gesellschaftliche Zugehörigkeit markierende Merkmal sei. Statt der Betonung und ‚Behandlung‘ kultureller Differenz müsse es in der Lehrer\*innenbildung vielmehr darum gehen, die sich in der Relevanzsetzung von ethnisch und deterministisch gedachter Kultur äußernde kulturalistische Sichtweise mittels Kulturalisierungs- und Rassismuskritik zu überwinden. Ivanova selbst identifiziert in Kategorien wie ‚Kultur‘, ‚Ethnie‘, ‚Nation‘ oder ‚Migrationshintergrund‘ im Gegensatz zu Göbel/Buchwald (2017) nicht gegebene Zugehörigkeitsmerkmale, sondern in erster Linie gesellschaftlich einflussreich gewordene „Überzeugungen und Bedeutungsrahmungen“ (Ivanova 2020, S. 16). Diese Deutungsmuster werden in medialen, öffentlichen und politischen Diskursen konstituiert und „gewinnen durch die situative Herstellung von Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen sozi-

ale Bedeutsamkeit“ (Ivanova 2020, S. 16). ‚Kulturen‘, ‚Nationen‘ und ‚Ethnien‘ stellen keine vordiskursiven Ordnungsmuster dar, auf die die entsprechenden Konzepte dann lediglich verweisen; ihre fortwährende Anrufung ist Teil der Herstellung von ‚Kultur‘, ‚Nation‘ und ‚Ethnie‘. Gleichzeitig sind diese Kategorien ‚real‘, da mit ihnen als Mittel der Unterscheidung und Abgrenzung von bestimmten Personengruppen konkrete Auswirkungen einhergehen (vgl. Ivanova 2020, S. 16). Kulturelle oder ethnische Zugehörigkeit und Differenz werden bei Ivanova folglich nicht als Erklärung für bestimmte Phänomene herangezogen, sondern stehen selbst im Mittelpunkt einer Analyse, die die Funktionsweise dieser Kategorien in bestimmten sozialen Beziehungen und Kontexten untersucht. Daran knüpft eine Problematisierung entsprechender, in spezifischer Weise tradierter und institutionalisierter sozialer Deutungsmuster an, die in Form von Kategorisierungen zur Vereindeutigung gesellschaftlicher Realität im Sinne beispielsweise von Homogenisierungen führt. Genau dies trägt letztlich zu einer Festbeschreibung bestehender Dominanzverhältnisse bei (vgl. Ivanova 2020, S. 17).

Wenn Ivanova einen kritischen Blick darauf fordert, wie im Kontext der Migrationsgesellschaft Kultur thematisiert wird, stehen in dieser Perspektive nicht ‚Migrant\*innen‘ im Mittelpunkt des Interesses, sondern vielmehr vorherrschende gesellschaftliche Selbstverständnisse, Organisationen wie die Schule und darin handelnde und wirkende Akteur\*innen. Dabei will Ivanova den Kulturbegriff nicht vollständig verwerfen, da ihm eine reale Relevanz als im alltäglichen Gebrauch aktivierte Bezugskategorie für das eigene Selbstverständnis von Menschen zukommt (vgl. Ivanova 2020, S. 279). Daraus leiten sich handlungspraktische Erfordernisse eines reflexiven und zugleich konstruktiven Rekurses auf Kultur als Bezugsgröße der Selbstverständnisse von Individuen und Gruppen auch aus rassismus- und dominanzkulturkritischer Forschungsperspektiven ab.

Allerdings – so wäre hier kritisch anzumerken – entgeht auch das Konzept der Dominanzkultur, auf das sich Ivanova mit Rekurs auf Rommelspacher beruft, nicht der Gefahr, durch die zentrale Setzung des Begriffs der ‚Kultur‘ Effekte politischer und ökonomischer Ungleichheitsverhältnisse kulturalistisch zu verengen. Mit Dominanzkultur wird das Verständnis einer monolithisch-homogenen Mehrheitsgesellschaft aufgerufen, wodurch migrationsgesellschaftlich vielfältig differenzierte Macht- und Hierarchiebeziehungen, in die *alle* Mitglieder der Gesellschaft in den unterschiedlichen Funktionsbereichen der Gesellschaft in je spezifischer Weise involviert sind, nivelliert werden.

Worauf verweisen die hier formulierten kritischen Perspektiven auf Versuche, Migration als Gegenstand und Rahmen von Professionalisierung in der Lehrer\*innenbildung zu berücksichtigen, nun mit Blick auf einen professionalisierungstheoretischen Zugang, der gesellschaftstheoretisch positioniert Migrationsgesellschaft als allgemeine Dimension versteht? Inwiefern können die hier entfalten Überlegungen in die Skizze einer migrationsgesellschaftlichen Erweiterung der Professionalisierungstheorie einfließen, die sich nicht einfach auf indi-

viduelle Dispositionen und ihre Veränderung durch kompetenztheoretisch informierte Interventionen stützt, sondern strukturtheoretische Zugänge immer auch als durch migrationsgesellschaftliche Verhältnisse gesellschaftstheoretisch gerahmt begreift?

## **5 Grundzüge eines migrationsgesellschaftlich akzentuierten Professionalisierungsansatzes**

Wir halten fest: Die Reflexion der migrationsgesellschaftlichen Struktur der Gegenwart findet sich bislang kaum in der allgemeinen Professionalisierungsforschung und -theorie und wird stattdessen den Spezialist\*innen des Themas Migration überlassen. Die sich darin äussernde, gewissermaßen epistemische Besonderung des Migrationsthemas verweist auf den bereits an anderer Stelle empirisch herausgearbeiteten Befund bezogen auf die Lehrer\*innenbildung: Dieses Thema wird als Gegenstand der Ausbildung in der Regel nur dann bedeutsam, wenn Migration als ein Problem erscheint und als solches behandelt werden muss (vgl. Doğmuş et al. 2018).

Während der berufsbiographische Ansatz dazu auffordert, sich vor dem Hintergrund der kritischen Reflexion eigener biographischer Erfahrungen angesichts erlebter Krisen im Kontext der Ausbildung mit individuellen Entwicklungsaufgaben als Lehrperson auseinanderzusetzen, sind nach dem strukturtheoretischen Zugang angehende Lehrer\*innen gefragt, sich zu den Antinomien der Schule (Näheantinomie, Differenzierungsantinomie, Sachantinomie, Autonomieantinomie, Organisationsantinomie, um nur einige zu nennen; für einen umfassenderen Überblick vgl. Helsper 2021, S. 166 ff.) mit denen Lehrer\*innen strukturell konfrontiert sind, in ein kritisch-reflexives Verhältnis zu setzen. In beiden Fällen spielen Krisen und Arbeitsbündnisse mit Schüler\*innen oder Ausbildner\*innen eine wichtige Rolle. In beiden Ansätzen geht es primär darum, die aufgrund der unauflösbaren Antinomien strukturell unumgehbare Kontingenzerfahrung im alltäglichen pädagogischen Erleben einer reflexiven Bearbeitung zuzuführen. Eine Reflexion der eigenen Positionierung und des Handelns erfolgt maßgeblich mit Bezug zum Raum der Schule. Dieser wird bei Helsper (2004) als von Widersprüchlichkeiten und damit einhergehenden Spannungen geprägter, gesellschaftlicher Ort verstanden. Die Schule ist von zentralen gesellschaftlichen Widersprüchen vermittelt (wie dem Widerspruch zwischen „Entwicklung und Wahrung der Individualität der Einzelnen“ vs. „Ausbildung ihrer gesellschaftlichen Brauchbarkeit“, ebd., S. 29 f.) und übersetzt diese Widersprüche als Struktur pädagogischen Handelns und pädagogischer Begegnung und Einwirkung. Im Anschluss an den strukturtheoretischen Ansatz, ihn weiterführend, scheint es uns allgemein bedeutsam, gesellschaftliche Widersprüche und ihre pädagogische Ausformung konkreter mit Bezug auf jene gesellschaftlichen Verhältnisse zu be-



stimmen, die unseres Erachtens inhaltlich grundlegend sind, wie nicht zuletzt kapitalistische Verwertungsverhältnisse, Geschlechterverhältnisse, Behinderungsverhältnisse und migrationsgesellschaftliche Verhältnisse. Widersprüche, Paradoxien, Dilemmata oder Antinomien sind also nicht nur abstrakt, sondern konkret und in ihrer durchaus unterschiedlichen Ausformung zu bestimmen. Die Bedeutung der Antinomie zwischen Nähe und Distanz (Helsper 2002a, S. 84) kann unseres Erachtens nur durch den konkreten Bezug auf jene gesellschaftlich vorherrschenden Modulationsformen sozialer Entfernung (etwa mit Blick auf: Attraktivität – Ekel, Sicherheit – Furcht, Anstrengung – Erholung) erfasst werden, die in der Schule aufgegriffen, bestätigt, aber auch parodiert und instrumentalisiert werden. Hierbei spielen sexuelle Begehrens- und Geschlechterordnungen, ableistische Ordnungen, aber auch zuweilen von race-Kategorien getragene migrationsgesellschaftliche Unterscheidungsformen eine bedeutsame Rolle. Wir konzentrieren uns hier auf migrationsgesellschaftliche Unterscheidungen.

Wenn Spannungen, Antinomien, Widersprüche lediglich abstrakt-formal benannt jedoch nicht in ihrer (migrations)gesellschaftlichen Vermitteltheit ausgelotet werden, bleiben Bedingungen und Formen etwa von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen in der Schule dethematisiert. Die für die Schule identifizierten Antinomien etwa von Nähe und Distanz, von Gleichheit und Differenz gewinnen auch abhängig von den migrationsgesellschaftlich vermittelten Deutungskategorien ihre konkrete Gestalt (Etwa: Welchen Schüler\*innen wird eigenständiges Lernen zugetraut? Wessen Lernprozess wird überwacht? Wessen Lebensgeschichte rührt den\*die Lehrer\*in? Wer ist für sie in seiner Fremdheit unzugänglich?). Dies ist bedeutsam sowohl für die Interaktionen der schulischen, migrationsgesellschaftlich unterschiedlich positionierten Akteur\*innen, für (Subjekt-)Bildungsprozesse der Schüler\*innen, wie auch auf der Ebene von Rahmenbedingungen der Professionalisierung für die migrationsgesellschaftlich unterschiedlich positionierten, beispielsweise rassistisch belangbaren und weniger belangbaren (zukünftigen) Pädagog\*innen (vgl. Dogmus i.V.).

Im Folgenden wollen wir vor dem Hintergrund der skizzierten Ansätze pädagogischer Professionalität Grundzüge eines migrationsgesellschaftlich akzentuierten Professionalisierungsansatzes konturieren, der sich eher von den Grundannahmen des kompetenztheoretischen Ansatzes absetzt, Elemente des strukturtheoretischen Zugangs aufgreift und um eine migrationsgesellschaftliche Perspektive erweitert. Dabei konzentrieren wir uns für den Rahmen dieses Beitrags auf die Bereiche der reflexiven Haltung und des Umgangs mit (migrationsgesellschaftlichem) Wissen und Nicht-Wissen, die gleichwohl eng miteinander verwoben sind<sup>4</sup>. Die folgenden Überlegungen schließen an Ausführungen in

---

4 Pädagogisches Handeln ist selbstverständlich nicht allein von dem Vermögen und Können Professioneller abhängig. Auch strukturelle Aspekte (Verzahnung und Vernetzung der drei Phasen der Lehrer\*innenbildung, Stärkung der kooperativen und reflexiven Zusam-

früheren Publikationen an (vgl. Karakaşoğlu/Mecheril 2019; Doğmuş/Karakaşoğlu/Mecheril 2016; Mecheril/Karakaşoğlu/Goddard 2019).

### **Reflexive Haltung**

Auch und insbesondere in migrationsgesellschaftlicher Perspektive stellen Reflexion und das Einnehmen einer reflexiven Haltung das Fundament eines professionalisierungstheoretisch fundierten, pädagogischen *Könnens* dar (vgl. Karakaşoğlu/Mecheril 2019). In dieser Perspektive dient Reflexivität der Befähigung, von der Illusion der (technologisch einsetzbaren) Kompetenz zur Auflösung von Kontingenz und Unbestimmtheit Abstand nehmen zu können, ohne dabei handlungsunfähig zu werden. Die nach Helsper notwendige reflexive Auseinandersetzung mit den Antinomien und der antinomischen Unbestimmtheit erfordert ein „selbstreflexives, selbstbezügliches (berufs)biographisches Wissen“ (Helsper 2002b, S. 75). Dieses Wissen impliziert eine „Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst und vor allem mit dem eigenen professionellen Handeln und Habitus und damit eine Veröffentlichung des Abgeschirmten und auch Persönlichen.“ (ebd.).

Im Habituskonzept wird die Selbstverständlichkeit und Bekanntheit, in der Menschen sich alltäglich in der Welt bewegen, zum Thema. Der Habitus ist eine strukturierende Struktur, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen fungiert (vgl. Bourdieu 1997, S. 98). Für uns ist hier bedeutsam, den Habitus auch als ein migrationsgesellschaftlich vermitteltes Schema zur Erzeugung immer neuer Handlungen zu verstehen, wobei das Schema als Verinnerlichung und Verkörperung gesellschaftlicher Strukturen und der darin der und dem Einzelnen zukommenden Position gedacht werden kann. Die „Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst“ kann deshalb als Reflexion allein auf individualpsychologischer Ebene nicht überzeugen, sondern hat vielmehr auch die Vermitteltheit eigener habitueller Dispositionen des Denkens, Fühlens, Wahrnehmens und Empfindens von (migrations)gesellschaftlichen Strukturen zu bedenken. Erfahrungen von Lehrer\*innen und ihre biographisch angebahnten Dispositionen wären somit im Rahmen von Professionalisierungsprozessen als Verinnerlichung und Verkörperung migrationsgesellschaftlicher Strukturen aufzuklären und im Hinblick auf ihre Angemessenheit<sup>5</sup> zu bestimmen.

---

menarbeit an Lehrer\*innenbildung beteiligter Akteur\*innen, Flexibilität und Durchlässigkeit des Systems für unterschiedliche Bildungsbiographien und soziale Herkunft von Schüler\*innen) oder Fragen der Ressourcenausstattung (etwa höhere Personalschlüssel von Lehrer\*innenstellen, Arbeit in multiprofessionellen Teams, Ausstattung der Schulgebäude und Lehrmaterialien, Zeit, Reflexionsräume) sind grundlegend (vgl. Karakaşoğlu/Mecheril 2019, S. 27 f.).

5 Das formale Kriterium, an dem sich diese Angemessenheit zu bewären hätte, wäre: Bildungs- und Lernprozesse von Schüler\*innen (in der Migrationsgesellschaft) so zu ermög-

Es geht weiterhin im Rahmen der hier skizzierten Reflexivität darum, die kritische Auseinandersetzung in Bezug auf die Machtunterschiede und Asymmetrien in der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung nicht auf die feldspezifische Strukturiertheit pädagogischer Interaktion und Institution zu beschränken, sondern Interaktionen und Beziehungen auch als von migrationsgesellschaftlichen Schemata der Humandifferenzierung (vgl. Hirschauer/Boll 2017) beeinflusst zu untersuchen.

Neben der eigenen Position und der Interaktion mit Schüler\*innen, bezieht sich diese kritische Reflexion eigener Annahmen und Empfindungs- und Handlungsweisen sowie die anderer Akteur\*innen auch auf curriculare Vorgaben, Materialien, auf Kooperationen mit anderen schulischen Akteur\*innen sowie die Kommunikation mit Eltern.

In diesen Zusammenhängen basiert Reflexivität auch auf dem Wissen, dass und inwieweit gesellschaftlich vermittelte Schemata und Begriffe – nicht zuletzt jene, die im Unterricht verwendet werden – Wirklichkeiten schaffen. Lehrer\*innen gewinnen Professionalität, wenn es ihnen möglich ist, sich zu diesen Schemata, zu diesen von ihnen selbst und von anderen verwendeten Begriffen in ein reflexives Verhältnis zu setzen. Dies bedarf der Befragung der Begriffe: Welche Form der Hervorhebung, der Zuschreibung, der Konstruktion von Identitäten sind mit diesem oder jenem Begriff verbunden? Mit professioneller Haltung ist auch ein Sensorium verknüpft, welche Machtwirkungen bestimmte gesellschaftlich unhinterfragte und etablierte Begriffe, wie etwa der der Kultur (insbesondere in Verbindung mit natio-ethno-kulturellen Attributen), entfalten. Ein professionelles Lehrverständnis impliziert, dass Lehrer\*innen fachwissenschaftlich, aber auch intellektuell-politisch informiert sind. Ziel von Professionalisierungsprozessen müsste es daher sein, die Herausbildung einer so verstandenen, im Unterricht Schüler\*innen gegenüber transparent vermittelten politischen Haltung zu fördern. Diese Haltung äußert sich in Bezug auf das Curriculum, die Schulbücher und weitere Text- und Bildmaterialien, die Schulorganisation, den Umgang im Kollegium insofern, als so professionalisierte Lehrer\*innen ihre Verantwortung nicht an Materialien, Erlasse, Curricula und damit an Politik und Verwaltung delegieren, sondern sich selbst im reflexiven Modus als Autorität gegenüber den ihren Handlungsraum beeinflussenden Materialien, Instanzen und Personen einbringen. Das Gestalten weniger gewaltvoller Bildungsräume und das Bemühen um Veränderungen im Schulsystem ist sowohl auf curricularer, institutioneller, personaler als auch politischer Ebene bedeutsam. Dazu müssen Bedingungen der Ausbildung und Institution bildungspolitisch verändert werden, sodass die Lehrer\*innenbildung phasenübergreifend differenzsensibel und diskriminierungskritisch gestaltet wird und Lehrer\*innen dazu befähigt werden, Unter-

---

lichen, dass migrationsgesellschaftliche Macht- und Hierarchieverhältnisse sich in ihnen weniger abbilden, als dies gegenwärtig der Fall ist.

richtskonzeptionen wie Materialien und die Bedingungen von Schule kritisch zu befragen und ihre eigene Verantwortung wahrzunehmen.

Auf einer abstrakten Ebene können als Referenzbereiche der Reflexion im Rahmen pädagogischer Professionalität und Professionalisierung drei Ebenen bestimmt werden: a) migrationsgesellschaftlich reflektiertes Vorgehen (Didaktik bzw. Methode und Habitus), b) migrationsgesellschaftlich reflektierte Beziehung (Positionen und Erwartungserwartungen: ich als Lehrerin weiß, dass ich kontextspezifisch als „unterdrückte Frau“, „Verräterin“, „Bündnispartnerin“ adressiert, zuweilen sogar einfach als Lehrerin wahrgenommen werde), c) migrationsgesellschaftlich reflektierte Sache (Lerngegenstände, welches Wissen wird vermittelt, welches nicht).

Wenn wir gesellschaftliche Transformation durch Migration als zentralen Horizont der Professionalisierung von Lehrer\*innen verstehen, die (affirmativ oder nicht-affirmativ) in Schule Vorstellungen eines guten Lebens vermitteln (sollen), dann haben wir es hier immer auch mit der Aktualisierung einer politischen Dimension zu tun (siehe hierzu auch Rangger in diesem Band). In diesem Sinne ist pädagogisches Handeln immer auch politisches Handeln und insofern gehört in unserer Perspektive zu pädagogischer Professionalität dazu, um diese politische Dimension des Handelns zu wissen und sich dazu als politisch Gebildete in ein Verhältnis zu setzen. Lehrer\*innen sind als Vermittler\*innen von gesellschaftlich als relevant verstandenem Wissen und als an Sozialisationsprozessen Heranwachsender maßgeblich Beteiligte immer auch Akteur\*innen gesellschaftlicher Reproduktion und gesellschaftlicher Transformation.

Etablierte Formate zur Theorie-Praxis-Reflexion, beispielsweise in Form von Fallarbeit und Kasuistik (vgl. Geier 2016) lassen sich zur Entwicklung einer hier skizzierten reflexiven Haltung ebenso aktivieren wie das Schaffen von Orten und Räumen, in denen eine solche Reflexion stattfinden kann (etwa kollegiale Supervision, vgl. Ohm/Shure 2022). In Verbindung mit Irritation und Dekonstruktion (vgl. Weis 2017) kann die Reflexion von Macht- und Selbstverhältnissen didaktisch angeleitet werden (vgl. Geier 2016; Hummrich/Meier 2016; Panagiotopoulou/Rosen 2016).

### **Wissen und Nicht-Wissen**

Zur Ausbildung einer migrationsgesellschaftlichen Haltung als allgemeiner Dimension von Professionalität gehört auch ein reflexiver Bezug zu biographisch wie professionell erworbenem, theoretischem, wissenschaftlichem, aber auch alltagsweltlichem Wissen, wie auch der Reflexion der Begrenztheit des eigenen Wissens und damit der Frage, was durch dieses Wissen nicht gewusst wird (siehe hierzu auch Castro Varela in diesem Band). Die Institutionalisierung von Reflexivität bedarf der systematischen Verankerung der Anerkennung von Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können, von Kontingenz, Ungewissheit und Ambivalenz (vgl. Helsper 2002b, S. 81). Um einen Umgang mit der strukturellen Un-

gewissheit zu finden, schlägt Moldaschl (2006, S. 18) die Institutionalisierung ‚strategischer Optionalisierung‘ vor, die zusätzlich zur Notwendigkeit der ‚Akzentuierung von Nichtwissen‘ den ‚Entwurf alternativer Gegenwarten und Zukünfte‘ (ebd., Herv. nicht berücksichtigt), also das systematische Nachdenken und Entwickeln hypothetischer Handlungsalternativen, ermöglichen kann.<sup>6</sup> Dies gilt in besonderem Maße, als die nationalstaatliche Verfasstheit von Schule in ihren Strukturen und Inhalten durch eine migrationsgesellschaftliche und transnationale Lebensrealität grundlegend infrage gestellt wird (vgl. Heidrich et al. 2021). Als Arbeit an alternativen Gegenwarten und Zukünften muss die Veränderung gesellschaftlicher Ordnungen denkbar sein, vor allem mit Bezug auf den Ort der Schule, der als Subjektivierungskontext maßgeblich an der Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen beteiligt ist. ‚Das Ende der politischen Bildung wäre besiegelt, wenn sich die Überzeugung von der Alternativlosigkeit der politischen Verhältnisse durchgesetzt hätte‘ (Messerschmidt 2016, S. 418). Was Astrid Messerschmidt hier von einem Begriff des Politischen her entwickelt, der die politische Einbildungskraft hin zu Alternativen zum Bestehenden benötigt, kann vom Bildungsbegriff her bestätigt werden: ‚Lernen heißt, den Möglichkeitsraum des Antwortens zu erweitern, Bildung, jenen des Fragens offen zu halten, die Fraglichkeit der Selbst-, Welt- und Fremdbezüge nicht zu überwinden [...]‘ (Meyer-Drawe 2015, S. 127). Wo der Raum der Fraglichkeit der Selbst-, Welt- und Fremdbezüge verschlossen ist, da wird Bildung verspielt. Zu wünschen hingegen wären gebildete Lehrer\*innen, die darum wissen, dass es dem Prinzip nach und auch konkret Alternativen zu dem gibt, was sie wissen, oder zu dem, was in Schulbüchern als gütiges Wissen vermittelt wird.

Das reflexive Verhältnis zum eigenen Wissen wie Nicht-Wissen ist beispielsweise und nicht zuletzt bedeutsam für den Umgang mit explizit oder beiläufig Wissen über die Migrationsgesellschaft vermittelnden Lehr-Lernmaterialien (vgl. Niehaus et al. 2015; Rösch 2019; Vorländer et al. 2021). Hier benötigen Lehrer\*innen Zugänge und Theorieperspektiven zur kritischen Befragung und Weiterentwicklung von Unterrichtsmaterialien, beispielsweise in Form von der dekonstruktiven Analyse von Texten und Begriffen hinsichtlich der ihnen im Hinblick auf die Thematisierung von Migration und Globalisierung zugrundeliegenden binären Schemata von Zugehörigkeitskonstruktionen, von Kulturalisierungen, Wertigkeiten der Lebensentwürfe, Entwicklungsständen etc.<sup>7</sup>

---

6 Mit hypothetischen pädagogischen Handlungsalternativen, die im Forschungs- und Entwicklungsprojekt TraMiS (Transnationale Mobilität in Schule) zur Anwendung kamen, wurden migrationsgesellschaftliche Impulse für die Veränderung von Schulpraxis und -politik entwickelt (vgl. [tramis.de](http://tramis.de)).

7 Die hier dargestellten Ebenen können nur verkürzt und nicht in ihrer Komplexität dargestellt werden. Weitere Handlungsfelder werden etwa im ‚Praxisbuch diskriminierungskritische Schule‘ von Foitzik, Holland-Cunz und Riecke (2019) dargestellt.

## 6 Schlussbetrachtung

Unter Rückgriff auf zentrale Prämissen des strukturtheoretischen Ansatzes, der Ungewissheit und Unbestimmtheit als zentrale, nicht auflösbare Voraussetzungen des Lehrer\*innenhandelns aufzeigt, sind nicht zuletzt die von Göbel und Buchwald (2017) vorgeschlagenen interkulturellen Kompetenztrainings kritisch zu betrachten. Sie erzeugen den Eindruck, dass über die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen, deren Ausgangspunkt eine Vermittlung des kulturellen ‚Wissens‘ über die ‚Anderen‘ ist, (angehende) Lehrer\*innen dem Technologiedefizit und der Ungewissheit des eigenen Handelns in der Begegnung mit eben diesen als vollständig ‚Anderen‘ wahrgenommenen Gegenüber (Schüler\*innen oder Eltern mit sogenanntem Migrationshintergrund) entkommen können. Eine solche Perspektive ist in zweifacher Hinsicht als problematisch zu bewerten. Sie setzt ‚Kultur‘ und ‚kulturelle Differenz‘ absolut und gerät so in die Nähe rassifizierender Zuschreibungen<sup>8</sup> und sie vermittelt scheinbare Sicherheit im pädagogischen Handeln durch die Vermittlung eindeutigen ‚Wissens‘ über die Anderen.

Die von Helsper geforderte Herausbildung eines wissenschaftlich-forschen und eines professionell-praktischen Habitus im Sinne einer „doppelten Professionalisierung“ (Helsper 2001) verweist einerseits auf die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Antinomien, die die pädagogische Praxis strukturieren, und andererseits auf die unumgehbare Auseinandersetzung mit den grundlegenden erziehungswissenschaftlichen Theorien und empirischen Forschungsbefunden. Dass migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit prägende Strukturen bislang in allgemeinpädagogischen, schultheoretischen Forschungsansätzen kaum in ihrer Bedeutung für pädagogisches Handeln diskutiert und im Rückgriff auf das Paradigma der „interkulturellen Pädagogik“ eher verfehlt werden, verweist darauf, dass die allgemeine schulpädagogische und professionstheoretische Forschung noch nicht gänzlich in der Migrationsgesellschaft angekommen ist.

### Literatur

Balibar, Étienne (1990): Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel Maurice (Hrsg.): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg et al.: Argument. S. 23–38.

- 
- 8 Rudolf Leiprecht hat darauf hingewiesen, dass seit den 1980er Jahren „in Diskursen über Einwanderung und Flucht immer häufiger das Wort ‚Kultur‘ und immer weniger das Wort ‚Rasse‘ gebraucht wird“ (Leiprecht 2001, S. 28). Dabei ist ‚Kultur‘ in vielen Texten zum Äquivalent bzw. Sprachversteck für ‚Rasse‘ geworden. In Anlehnung an Etienne Balibar ist der Vorgang, dass Gruppen definiert, ihnen eine bestimmte ‚Kultur‘ zugeschrieben und eine Hierarchisierung der ‚Kulturen‘ vorgenommen wird, als „kulturalisierender Rassismus“ zu bezeichnen (Balibar 1990, S. 34). Er hat damit darauf verwiesen, dass rassistische Unterscheidungspraktiken nicht nur auf körperliche Merkmale bezogen werden und solche nicht die einzigen ‚Träger‘ rassistischer Bedeutungen sind, sondern auch soziale und kulturelle Aspekte (wie religiöse Praktiken und Symbole) für rassistische Unterscheidungen genutzt werden.

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 4, S. 469–520.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster et al.: Waxmann. S. 29–53.
- Bourdieu, Pierre (1997): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Cramer, Colin/Drahmann, Martin (2019): Professionalität als Meta-Reflexivität. In: Syring, Marcus/Weiß, Sabine (Hrsg.): Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 17–33.
- Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.) (2020): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt UTB.
- Dietch, Fabian (2014): Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Doğmuş, Aysun (i.V.): Professionalisierung in Migrationsverhältnisse(n) – Eine rassismuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer\*innen. Wiesbaden: Springer VS.
- Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2016): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2018): Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Migrationsgesellschaft im Spiegel von Modulbeschreibungen. Eine qualitativ-interpretative Analyse. In: Leonhard, Tobias/Košinár, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 120–138.
- Foitzik, Andreas/Holland-Cunz, Marc/Riecke, Clara (2019): Praxisbuch diskriminierungskritische Schule. Weinheim: Beltz.
- Geier, Thomas (2016): Reflexivität und Fallarbeit. In: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 179–199.
- Göbel, Kerstin/Buchwald, Petra (2017): Interkulturalität und Schule. Migration – Heterogenität – Bildung. Stuttgart, Paderborn: UTB; Ferdinand Schöningh.
- Hamburger, Franz (2018): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. 3., durchgesehene und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Heidrich, Lydia/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (Hrsg.) (2021): Regimes of Belonging – Schools – Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung 1, H. 3, S. 7–15.
- Helsper, Werner (2002a): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret/ Marotzki, Winfried/Scheppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 64–102.
- Helsper, Werner (2002b): Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Breidenstein, Georg/Helsper, Werner/Kötters-König, Catrin (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft - eine Streitschrift. Wiesbaden: VS. S. 67–86.
- Helsper W. (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS, S. 15–34.
- Helsper, Werner (2020): Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, S. 179–187.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: eine Einführung. Leverkusen: UTB; Verlag Barbara Budrich.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS.
- Hirschauer, S. & Boll, T. (2017): Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In: S. Hirschauer (Hrsg.): Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist-Mettternich: Velbrück, S. 7–25.
- Hofstede, Geert/Hofstede, Gert Jan (2006): Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. 3., vollst. überarbeitete Auflage. München: Dt. Taschenbuch-Verl.

- Hummrich, Merle/Meier, Michael (2016): Den Umgang mit Differenz lehren. In: Dođmuş, Aysun/Karakaşođlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 201–220.
- Ivanova, Alina (2020): Zeitgemäße Bildung von Lehrkräften in der Migrationsgesellschaft. Dominanzkritische Perspektiven auf interkulturelle Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Karakaşođlu, Yasemin/Mecheril, Paul (2019): Pädagogisches Können. Grundsätzliche Überlegungen zu LehrerInnenbildung in der Migrationsgesellschaft. In: Cerny, Doreen/Oberlechner, Manfred (Hrsg.): Schule – Gesellschaft – Migration. Beiträge zur diskursiven Aushandlung des schulischen Lern- und Bildungsraums aus theoretischer, empirischer, curricularer und didaktischer Perspektive. Opladen et al.: Budrich. S. 17–31.
- König, Johannes (2020): Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, S. 163–171.
- König, Johannes (2014): Forschung zum Erwerb von pädagogischem Wissen angehender Lehrkräfte in der Lehrerbildung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster et al.: Waxmann. S. 615–641.
- Kosinár, Julia (2014): Professionalisierung in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung Im Referendariat. Opladen: Budrich.
- Kunter, Mareike (2014): Forschung zur Lehrermotivation. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster et al.: Waxmann, S. 698–711.
- Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul/Karakaşođlu, Yasemin/Goddard, Jeannette (2019): Pädagogik neu denken! Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer\_innen. Weinheim: Beltz.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Politische Bildung. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 418–432.
- Meyer-Drawe, Käthe (2015): Lernen und Bildung als Erfahrung. In: Christof, Eveline/Ribolits, Erich (Hrsg.): Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme. Bielefeld: transcript, S. 115–132.
- Moldaschl, Manfred F. (2006): Innovationsfähigkeit, Zukunftsfähigkeit, Dynamic Capabilities. In: Schreyögg, Georg/Conrad, Peter (Hrsg.): Management von Kompetenz. Wiesbaden: Gabler. S. 1–36.
- Niehaus, Inga/Hoppe, Rsa/Otto, Marcus/Georgi, Viola B. (2015): Schulbuchstudie Migration und Integration. Berlin: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.
- Ohm, Vanessa & Shure, Saphira (2022): Beratung als Raum reflexiver Professionalisierung. Überlegungen zu Unbestimmtheit und (migrations-)gesellschaftlicher Vermitteltheit. In: *PFLB – PraxisForschung-Lehrer\*innenBildung*, 4 (3)
- Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa (2016): Professionalisierung durch (familiäre) Migrationserfahrung und Mehrsprachigkeit? In: Dođmuş, Aysun/Karakaşođlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 241–259.
- Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Rösch, Barbara (2019): Grundschule Schwarz weiß? Denk- und Handlungsansätze für eine rassismuskritische Grundschule: mit einem kritischen Blick auf Kinderbücher. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Schön, Donald A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Vogel, Dita/Karakaşođlu, Yasemin (2019): Transnationale Mobilität an Schulen – ein professionskritischer Beitrag aus der Interkulturellen Bildung. In: Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft. Opladen et al.: Budrich, S. 89–105.
- Vorländer, Hans/Angeli, Oliviero/Yilmazel, Ender/Barp, Francesca: Lehrplanstudie – Migration und Integration. Mercator Forum Migration und Integration (MIDEM) im Auftrag der Beauftragten der Bundesregierung für Migration; Flüchtlinge und Integration.
- Weis, Michael (2017): Rassismuskritische Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Würzburg: Würzburg University Press.



# Nicht-separierte Beschulung von neu zugewanderten Schüler\*innen: ein Beispiel für migrationsgesellschaftliche Professionalität?

Juliane Karakayalı & Mareike Heller

## 1 Einleitung

Die Schwerfälligkeit der Schulen, sich auf die Tatsache der Migrationsgesellschaft einzustellen, ist bereits in vielen Untersuchungen nachgewiesen worden. Als Orientierung in der Frage, wie eine migrationsgesellschaftliche Professionalisierung der Schule aussehen könnte, wird insbesondere vorgeschlagen, eine Reflexion der gesellschaftlichen Verhältnisse, in die Bildungsinstitutionen eingebettet sind und die sie reproduzieren, im professionellen Alltag zu etablieren (vgl. Ivanova-Chessex/Fankhauser/Wenger 2017). Insbesondere die Eingebundenheit der Schule und damit auch professionellen Handelns in Strukturen der natio-ethno-kulturellen Differenz- und Dominanz(re)produktion sowohl innerhalb der Schule als auch in der Gesellschaft wird dabei fokussiert. Ein reflexives Verhältnis zu diesen Strukturen herzustellen bedeutet dann, den Beitrag der Schule an der Herstellung und Aufrechterhaltung dieser Strukturen zu analysieren (vgl. ebd.). In den Fokus rücken dabei u. a. organisatorische Entscheidungen wie die segregierte Beschulung von als Migrationsandere markierten Schüler\*innen, aber auch das Curriculum und die Bildungsmaterialien sowie die Interaktionen an und in der Schule (vgl. Steinbach/Shure/Mercheril 2020). Als Ziel wird formuliert, im professionellen Handeln den Prozess der Herstellung eines unmarkierten ‚wir‘ und eines defizitären, verdächtigen und problematischen ‚sie‘, zu durchbrechen, um durch den Rassismus hergestellte Subjektpositionen zu veruneindeutigen, durchlässiger zu machen, zu verflüssigen (vgl. Ivanova-Chessex/Fankhauser/Wenger 2017).

Ein maximales Gegenbeispiel zu einer solchen migrationsgesellschaftlichen Professionalität stellt die Praxis der Beschulung der als „neu zugewandert“ markierten Schüler\*innen dar, die der Gegenstand dieses Beitrags sein soll. Denn die Askription „neu zugewandert“<sup>1</sup> mündet in vielen Bundesländern in der separierten

---

1 Damit werden Schüler\*innen bezeichnet, die erst seit kurzem in Deutschland leben, noch keine Schule in Deutschland besucht haben und deren Deutschkenntnisse nicht ausrei-

Beschulung in sogenannten Vorbereitungsklassen, in denen intensiv und temporär Deutschkenntnisse vermittelt werden sollen (vgl. Massumi et al. 2015).<sup>2</sup> Vorbereitungsklassen stellen dabei ein weitgehend unkontrolliertes Parallelsystem dar, wie eine bereits 2016 durchgeführte Untersuchung an Grundschulen in Berlin ergab: Für diese Klassen bestand kein Curriculum und dementsprechend waren Lehrinhalte und -formate weitestgehend von einzelnen Lehrkräften bestimmt, die allerdings als Quereinsteiger\*innen häufig nicht mit den Abläufen der Grundschule vertraut waren (vgl. Karakayalı et al. 2017). In der Folge wurde für viele Lehrkräfte, in Ermangelung von Vorgaben und Erfahrungen, eine Orientierung an kulturalisierenden Vorstellungen über ihre als „fremd“ wahrgenommenen Schüler\*innen handlungsleitend für die Unterrichtsgestaltung (vgl. Karakayalı et al. 2020). Hier werden also defizitorientierte organisatorische und pädagogische Besonderungen vorgenommen, die natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen zementieren und in mangelnder Unterrichtsqualität münden.

Nun ist die Kritik an dieser Beschulungsform in den letzten Jahren zunehmend auch in der Praxis angekommen und immer mehr Schulen entscheiden sich gegen das Modell der separierten Beschulung. Sie weisen neu zugewanderte Schüler\*innen stattdessen bei der Einschulung altersentsprechenden Regelklassen zu und erteilen ergänzenden Förderunterricht in Deutsch nur stundenweise in Vorbereitungsgruppen. Insofern stellt sich die Frage, was sich mit dieser Modifikation ändert. Inwiefern spiegelt sich hier in der Entscheidung für diese Beschulungsform, der organisatorischen Umsetzung und in den Handlungsorientierungen der Lehrkräfte eine migrationsgesellschaftliche Professionalität wider, wie sie oben skizziert wurde? Der vorliegende Beitrag geht auf Grundlage der Ergebnisse einer 2019/20 durchgeführten Studie an vier Schulen in Berlin und Köln und unter Bezugnahme auf das Konzept der institutionellen Diskriminierung (vgl. Gomolla/Radtke 2009; Hormel 2010) dieser Frage nach.

## 2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsdesign

2019/2020 wurden an jeweils zwei Grundschulen in Köln (Planeten- und Marktschule) und Berlin (Wald- und Vogelschule)<sup>3</sup> Unterrichtsbeobachtungen durch-

---

chen, um dem Regelunterricht folgen zu können. Zum Teil wird auch der Terminus „Seiteneinsteiger\*innen“ verwendet.

- 2 Für einen umfassenden Überblick über den pädagogischen, didaktischen und organisationssoziologischen Forschungsstand zur Beschulung neu zugewanderter Schüler\*innen, im Besonderen geflüchteter Schüler\*innen, siehe El-Mafaalani/Massumi (2019).
- 3 Der Ländervergleich erfolgte, um die Auswirkungen unterschiedlicher politischer Vorgaben auf die Schulebene zu untersuchen. Hier zeigten sich (trotz einer etwas unterschiedlichen Verwaltungspraxis) keine signifikanten Auswirkungen, siehe Karakayalı/Heller

geführt und jeweils leitfadengestützte Interviews (insgesamt 12) mit narrativen Anteilen mit der Schulleitung (SL), der Lehrkraft der Vorbereitungsgruppe (VK-LK) sowie einer Regelklassenlehrkraft (RK-LK) geführt und mit der dokumentarischen Methode ausgewertet. Der theoretische Hintergrund der Analyse speist sich aus der Perspektive der kritischen Rassismusforschung. Demnach wird Rassismus als gesellschaftliches Verhältnis gefasst, das eine Gruppe durch Zuschreibung (in Bezug auf Hautfarbe, Herkunft, Kultur oder Religion) konstituiert und homogenisiert und auf dieser Grundlage den Zugang zu materiellen, sozialen und symbolischen Ressourcen behindert, limitiert oder vorenthält (vgl. Hall 1994; Kalpaka/Räthzel/Weber 2017; Miles 1991). In der sozialen Praxis der Schule wird diese Unterscheidung zwischen Zugehörigen und Nicht-Zugehörigen in Interaktionen, durch Diskurse und Institutionen und auf der Ebene von Symbolen immer wieder neu hervorgebracht (vgl. Dirim/Khakhpour 2018; Gogolin 1994; Ivanova-Chessex/Steinbach 2017). Die organisationstheoretische Perspektive richtet den Fokus auf die Routinen und Regeln der Schule als Organisation und analysiert, wo und wie Ausschlüsse von als Migrationsandere markierten Schüler\*innen eingelassen sind (vgl. Gomolla/Radtke 2009). Diese Ausschlüsse werden seitens der Organisation u. a. damit bearbeitet, dass als Migrationsandere markierte Schüler\*innen mit Askriptionen (z. B. nichtdeutsche Herkunftssprache, mit Migrationshintergrund, neu zugewandert) belegt werden (vgl. Gomolla 2012; Karakayalı/zur Nieden 2013), die durch ein professionelles und alltägliches machtvolleres ‚Wissen‘ um Differenz legitimiert werden (vgl. Hornel 2009; Massumi 2019; Shure/Mecheril 2015).

Teil einer organisationstheoretisch informierten Perspektive müssen auch die Handlungsorientierungen der Lehrkräfte sein, denn es ist auch das professionelle und Alltags-Wissen der Lehrkräfte über Migration, das zu Benachteiligungen führt (vgl. Lorenz 2019; Rose 2016). Zudem prägen organisational-administrative Strukturen einer Schule nicht unmittelbar den Unterrichtsalltag, vielmehr wird der Zusammenhang zwischen Organisation und pädagogischer Praxis gemeinhin als „lose gekoppelt“ angenommen (vgl. Weick 1995; Terhart 1986), und zwar auch darum, weil die pädagogische Handlungspraxis der einzelnen Lehrkräfte nur gering formalisiert und überprüfbar ist und entsprechend in vielgestaltige Handlungsorientierungen übersetzt wird (vgl. Nohl 2007, S. 69 f.; Sturm 2013). Die dokumentarische Organisationsforschung rekonstruiert dieses implizite Handlungswissen (vgl. Amling/Vogd 2017; Bohnsack 2017) oder auch „atheoretische Wissen“ (Mannheim 1980, S. 73), das die interviewte Person selbst nicht rationalisierend explizieren kann. Dieses Wissen gilt entweder als durch den „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980) des sozialen Milieus der Lehrkräfte geprägt oder aber als in der Schule als einem geteilten Erfahrungs-

---

(2020) und für Berlin Karakayalı et al. (2017). Darum wird im Folgenden nicht weiter auf diesen Aspekt eingegangen.

raum generiert (vgl. Nohl 2007). Die dokumentarische Methode versucht also, Handlungsorientierungen aus den (kollektiven) sozialen Bedingungen der Handelnden heraus zu rekonstruieren.

Anhand der Interviews wurden die konkreten organisationalen Verfahrensweisen der inklusiven Beschulung nachvollzogen. Um die Handlungsorientierungen der Lehrkräfte zu rekonstruieren, wurden ausgewählte, narrativ dichte Passagen auf ihre sinngenetischen Orientierungshorizonte hin untersucht und mit thematisch ähnlich gelagerten Passagen aus den weiteren Fällen kontrastiert (vgl. Nohl 2006). Damit konnten vier sinngenetische Typen gebildet werden (vgl. Nohl 2013; Schondelmayer 2014), die im Folgenden vorgestellt werden.

### **3 Wie organisieren Schulen die nicht-separierte Beschulung?**

Zuvor soll kurz skizziert werden, welche organisationalen Lösungen die Schulen für die nicht-separierte Beschulung gefunden haben. Auch nicht-separierte Beschulungsformen weisen eine Reihe von Besonderungspraktiken auf, die vor allem auf Entscheidungen (oder Versäumnisse) der Schulverwaltungen zurück gehen: „Neu zugewandert“ bleibt eine statistische Kategorie, an die Gelder für das Lehrdeputat gebunden sind. Auch existiert, wie schon in der Studie von 2016 für Berlin festgestellt wurde, nach wie vor kein Curriculum für die Vorbereitungsgruppen. So bleiben die konkreten Lernziele der Beschulung unklar und werden von der jeweiligen Lehrkraft selbst und damit unterschiedlich ausgedeutet (z. B. als Deutschunterricht, Nachhilfe zu Themen des Regelunterrichts oder auch Vermittlung von fächerspezifischem Vokabular). In der Folge sind in den Vorbereitungsgruppen erbrachte Leistungen wenig vergleichbar, was gerade für die Schüler\*innen zum Problem wird, die während des Besuchs der Vorbereitungsgruppe die Schule wechseln müssen. Eine zentrale Funktion der Schule, nämlich Selektion durch Notengebung, ist für diese Gruppe ausgesetzt.<sup>4</sup>

Die schulspezifische Ausdeutung der Rahmenbedingungen (und ihrer Widersprüche) kann nach Helsper (2008) als Schulkultur bezeichnet werden. In Bezug auf die administrativen Vorgaben für die Beschulung neu zugewanderter Schüler\*innen fand diese Ausdeutung in der Form statt, dass sich die in Berlin beforschten Schulen explizit entgegen der Empfehlung der Senatsverwaltung für Bildung positionierten, die eine Beschulung in separaten Klassen empfiehlt (Sen-BJF 2018). Die Askription „neu zugewandert“ wird in der alltäglichen Praxis an allen Schulen entsprechend der schulspezifischen Bedarfe flexibilisiert: An einigen Schulen wurden auch Schüler\*innen ohne den Status neu zugewandert stun-

---

4 Die Aussetzung von Noten ist in ihrer Wirkung ambivalent: Einerseits fungiert sie als Nachteilsausgleich, gleichzeitig sind neu zugewanderte Schüler\*innen damit aus dem Leistungssystem der Schule exkludiert.

denweise in der Vorbereitungsgruppe unterrichtet, wenn diese gerade unterbesetzt ist, um Fachvokabular oder grammatikalische Themen zu erarbeiten. An Schulen, an denen die Lehrkraft der Vorbereitungsgruppe auch stundenweise unterstützend am Regelunterricht teilnimmt, kommt ihre Anwesenheit auch allen anderen Schüler\*innen zugute, die konkret in dieser Stunde Unterstützung brauchen. Das führt auch zu einem regelmäßigen Austausch der Lehrkräfte aus dem Regelbetrieb und der Vorbereitungsgruppe. Auch wenn kein verpflichtendes Curriculum eingeführt wurde, haben alle Schulen einheitliche DaZ-Lehrbücher angeschafft. Diese waren eigentlich für die Vorbereitungsklassen vorgesehen, wurden nun aber auch von mehrsprachigen Schüler\*innen in den Regelklassen verwendet. Auf der Ebene der Schulorganisation werden also einige Trennungen aufgehoben, die Vorbereitungsgruppen sind stärker in die Schule eingebunden, und daraus folgen auch Veränderungen für den Regelschulbetrieb. Diese haben vor allem zur Folge, dass neu zugewanderte Schüler\*innen in die Nähe anderer Schüler\*innen mit einem Förderbedarf in Deutsch rücken. Dementsprechend kritisierten viele Lehrkräfte auch das Merkmal „neu zugewandert“, weil vielmehr die Deutschkenntnisse der Maßstab für eine Förderung sein müssten. Die administrativen Vorgaben werden insofern reflexiv verschoben, als dass mit einer Durchlässigkeit der Vorbereitungsgruppen eine Veruneindeutigung der Askription „neu zugewandert“ stattfindet. Die mit der Askription verbundenen Exklusionen werden davon aber nicht angetastet (unklarer Unterrichtsauftrag der Vorbereitungsgruppe, keine Noten).

#### **4 Handlungsorientierungen der Lehrkräfte**

Wie korrespondiert das mit der Handlungspraxis der Lehrkräfte? Ist die Entscheidung zur gemeinsamen Beschulung das Ergebnis einer reflexiven Professionalität, die sich kritisch mit Schule in der Migrationsgesellschaft auseinandersetzt und sich in der Handlungsorientierung der Lehrkräfte widerspiegelt? Wird hier eine migrationsgesellschaftliche Reflexivität deutlich? Aus der komparativen Analyse ausgewählter Interviewpassagen ließen sich vier verschiedene Typen unterscheiden, indem der von Amling (2017) vorgeschlagenen Systematik folgend jeweils a) die Beschreibung des Handlungsproblems, b) die Problemattribuierung und c) die daraus resultierende Unterrichtspraxis rekonstruiert wurde.

Tabelle: Typologie Handlungsorientierungen von Lehrkräften und Schulleitungen

	Typ 1 Schulische Erwartungen an den Schüler*innen orientieren	Typ 2 Schüler*innen auf die schulischen Erwartungen orientieren	Typ 3 Schüler*innen sozial integrieren	Typ 4 Erwartungen der Schule durchsetzen
<b>Fälle</b>	2 SL, 1VK-LK, 1RK-LK	2 VK-LK	2 SL, 1 RK-LK	1 VK-LK, 2 RK-LK
<b>Beschreibung des Handlungsproblems</b>	Nichtpassung zwischen schulischen Leistungserwartungen und tatsächlichen Leistungen	Nichtpassung zwischen schulischen Leistungserwartungen und tatsächlichen Leistungen	Unterschiedliche Gruppen müssen unter gleichen Bedingungen beschult werden	Schüler*innen verhalten sich nicht den Erwartungen der Lehrkräfte entsprechend
<b>Problemattribuierung</b>	Soziale und kulturelle Herkunft der Schüler*innen	Geringe Leistungserwartungen der Schule	Zu begrenzte Ressourcen des Regel-schulbetriebs, um allen Schüler*innen gerecht zu werden	Soziale und kulturelle Herkunft der Schüler*innen
<b>Resultierende Unterrichtspraxis</b>	Modifikation der Lernziele und -inhalte, Fokussierung auf außer-unterrichtliche Aktivitäten und Soziales	Rückkehr zu „klassischen“ Formen des Unterrichts: üben, üben, üben	pädagogische Integrationsangebote	„wegorganisieren“ des Problems

Typ 1 „Schulische Erwartungen an den Schüler\*innen orientieren“ (vgl. Tab.) zeichnet sich dadurch aus, dass die Diskrepanz zwischen den Leistungserwartungen der Organisation Schule und den tatsächlichen Leistungen der Schüler\*innen als zentrales Handlungsproblem erscheint (vgl. auch Amling 2017). Als Maßstab gelten dabei sowohl die für die jeweiligen Klassenstufen vorgesehenen Curricula und Lehrmaterialien als auch der städtische „Durchschnitt“, also der Vergleich mit anderen Schulen.

Also wenn ich jetzt sage, soziales Lernen ist ein ganz großes Thema bei uns, dann ist natürlich schon so, dass verbale und körperliche Gewalt (I: mhm) (.) ähm ein großes Problem ist. (I: mhm) Aber eben nicht nur aufm Schulhof, sondern auch äh hier im Kiez, (I: mhm) auf der Straße, auch bei den äh äh Familien zu Hause. (I: mhm) Und ähm (.) ja, dass auch das Wissen der Eltern darüber, wie sie ihren Kindern zu ner guten, wie sie sie, sie bei einer guten Bildung unterstützen können, (I: mhm) nicht, teilweise nicht sehr ausgeprägt ist. (I: mhm) Und also um es mal (.) einfach zu formulieren, wenn wir mal ein Hausbesuch machen und feststellen, okay, in dieser Wohnung gibt's zwar vier Fernseher aber kein einziges Buch, (I: mhm) dann ist es schwierig, dem Kind zu sagen, Mensch, eigentlich jeden Tag ne halbe Stunde bis ne Stunde (I: mhm) lesen (I: mhm) wäre super und würde sprachlich und überhaupt alles fördern. (I: mhm) Dann stoßen wir da natürlich an gewisse Grenzen. (I: mhm) Ne? (SL Waldschule, Z. 525-536)

Als Ursache für dieses Nicht-Passungsverhältnis wird die soziale und kulturelle Herkunft der Schüler\*innen angeführt, die nichts bietet, an das die Schule an-

knüpfen könnte. Aber auch eine in Anbetracht der sozialen Unterschiede unfaire Leistungsmessung durch standardisierte Tests und damit ein Bildungssystem, das den schlechteren Ausgangsbedingungen der Schüler\*innen nicht Rechnung trägt, werden thematisiert. Dieser Typus entwickelt auf der Handlungsebene Praktiken, mit denen die schulischen Erwartungen gesenkt und an den Fähigkeiten der Kinder orientiert werden. Dabei wird dem Sozialen Lernen ein großes Gewicht beigemessen, indem Teambuilding, Konfliktbearbeitung zwischen Kindern und erzieherisches Eingreifen viel Raum im Schulalltag einnehmen. Ebenfalls wird ein starker Fokus auf außerunterrichtliche Tätigkeiten gelegt, indem Schulfeste als Ort elterlicher Partizipation erscheinen, oder Spielen und sich Erholen während der Unterrichtszeit stattfinden. Hier spiegelt sich die bereits von Herrmann für „Schulen in schwieriger Lage“ beobachtete, durchaus problematische Orientierung auf „Soziales statt Lernen“ (Hermann 2010: 18) wider. Die Wissensvermittlung gerät dabei nicht gänzlich aus dem Blick, vielmehr wird durch vereinfachte Lehrmaterialien, die Einführung durchgängiger Sprachbildung und sprachliches Herunterbrechen versucht, die Leistungserwartungen der Schule abzufedern. Die Aufgabe der Schule, Kompetenzen und Wissen zu vermitteln, die notwendig sind, um im Bildungssystem erfolgreich zu sein und mit Abschlüssen Lebenschancen zu erwerben, gerät dabei aber zugunsten einer Orientierung am Kind, das zunächst mal „Spaß am Lernen haben soll“ (SL Planetenschule) aus dem Fokus. Für diese Lehrkräfte stellen die neu zugewanderten Schüler\*innen kein besonderes Handlungsproblem dar, da ihre generelle Handlungsorientierung auf die Überbrückung einer Diskrepanz zwischen Leistungserwartung und dem Lernstand der Schüler\*innen ausgerichtet ist. Die Lehrkräfte dieses Typus beziehen sich positiv affirmativ auf ihre Schule als migrantisch geprägte Schule und der Bezug wird aktiv ausgestaltet: Zum Beispiel indem sie Angebote für herkunftssprachlichen Unterricht schaffen, in der Außendarstellung die Diversität der Schüler\*innen hervorheben oder sich um Kolleg\*innen mit Migrationserfahrung bemühen.

Typ 2 „Schüler\*innen auf die Erwartungen der Schule orientieren“ (vgl. Tab.) zeichnet sich dadurch aus, dass das Handlungsproblem ebenfalls in einer Diskrepanz zwischen Erwartungen der Schule und den Leistungen der Schüler\*innen festgestellt wird, wie die VK-LK der Waldschule mit der Bemerkung „die können gar nichts“ markant formuliert. Als Maßstab gilt dabei, was die Kinder brauchen, um dem Unterricht in einer Regelklasse folgen zu können, sowie das erforderliche Wissen für den Übergang in die weiterführende Schule. Diese Diskrepanz wird von den Interviewten dieses Falls jedoch anders attribuiert als von Typ 1:

Weil klar, in ner, in ner ähm achten, neunten, zehnten Klasse sollten sie alleine Referate (I: mhm) machen können. (I: mhm) Ja? Ohne dass da irgendwie acht Lehrer da-

neben sitzen und fünf Eltern. (.) Aber dahin muss ich das Kind bringen. (I: mhm) (3)  
Und (I: ja) ich glaube, da muss viel mehr in der Didaktik gemacht (I: mhm) werden,  
ne? (I: ja, ja) Und nicht (.) (haut auf den Tisch) das Ganze über, ick stempel die jetzt  
hier mal ab, ne? (I: ja) Mh kann ja nix werden. (I: ja) Kommen ja aus Pakistan. (I: ja)  
(.) Ne? (VK-LK, Waldschule, Z.502-508)

Das Problem für diesen Typus besteht nicht in der sozialen und kulturellen Herkunft, sondern in den zu niedrigen Leistungserwartungen, die die Kolleg\*innen an die vor allem migrantischen Schüler\*innen anlegen und die sie darauf zurückführen, dass Armut und Migration von den Kolleg\*innen von vornherein als Begründung für mangelnde Leistungen antizipiert wird (vgl. Lorenz 2019). Praktiken wie Soziales Lernen, Konfliktmanagement, jahrgangübergreifendes Lernen oder standardisierte Intelligenztests werden als an einer weißen Mittelschicht orientierte Pädagogik kritisiert, die als Migrationsandere markierte Schüler\*innen nicht brauchen. Während Typus 1 die Kinder vor zu hohen Leistungsanforderungen schützt, orientiert sich Typ 2 an der Selektionsfunktion der Schule und richtet sein Handeln darauf aus, dass die Schüler\*innen die vorgegebenen Leistungsziele erreichen. Als daraus resultierende Handlungspraxis lässt sich ein eher klassischer Zugang zu schulischem Unterricht feststellen, der die im Curriculum vorgesehenen Inhalte zum einzigen Gegenstand seines Unterrichts macht. Soziales Lernen, Konfliktmanagement und die Orientierung daran, was die Schüler\*innen an außerschulischen Erfahrungen und Wissen mitbringen, spielen kaum eine Rolle. Dagegen werden Methoden wie Unterrichtsmanagement, gemeinsames Aufsagen und Nachsprechen, eine auf die Lehrperson zugeschnittene Didaktik und Frontalunterricht als gute Möglichkeiten gesehen, allen Kindern das notwendige Wissen zu vermitteln und einzuüben. Hier besteht ebenfalls ein positiv-affirmativer Bezug auf Migration, indem die diskriminierende Absenkung der Leistungserwartungen gegenüber den als Migrationsandere markierten Schüler\*innen kritisiert wird.

Typ 3 „Schüler\*innen sozial integrieren“ (vgl. Tab.) zeichnet sich durch ein anderes Handlungsproblem als Typ 1 und 2 aus, denn hier wird zum Problem, dass sehr unterschiedliche Gruppen von Schüler\*innen unter den gleichen Bedingungen beschult werden müssen. Die vielfältigen und divergierenden Bedarfe werden sowohl auf der Ebene des Unterrichts zum Problem als auch auf der Ebene der gesamten Organisation. Als besondere Herausforderung erscheinen dabei die Schüler\*innen, die die Erwartungen des Regelschulbetriebs eher nicht erfüllen können, nämlich Schüler\*innen mit Inklusionsstatus und neu zugewanderte Schüler\*innen. Das Grundproblem ist ein Mangel an Ressourcen, vor allem Zeit und Abstimmungsmöglichkeiten, weil der Regelschulbetrieb eigentlich nicht auf unterschiedliche Bedürfnisse ausgelegt ist. So formuliert die RK-LK der Vogelschule die Herausforderung:



Damit a) umzugehen, zu akzeptieren, man kann nicht jeden Tag sechsundzwanzig Kindern gerecht werden. Ähm auch den Integrationskindern nicht, wir sind ne Inklusionsschule, ich bin Sonderpädagogin und trotzdem muss ich akzeptieren, dass ich nicht jeden Tag das Kind ähm::: (.) äh vielleicht einen Schritt äh ähm Unterricht weitergeleitet habe. Äh aber dafür vielleicht im sozialen Miteinander. (I: mhm) Also immer zu schauen, was gibt es trotzdem Positives im Tag, das Kind ist ja hier und fühlt sich wohl, auch das ist ja schon mal ein Plus. Ah und nicht (.) mh immer darüber nachzudenken, hab ich den jetzt wirklich, hab ich dem heute noch ein Schritt weiter beigebracht, zu rechnen oder zu lesen oder zu schreiben. (RK-LK, Vogelschule, Z. 493-501)

Die daraus resultierende Handlungspraxis auch in Hinblick auf die neuzugewanderten Schüler\*innen ließe sich mit „dabei sein ist alles“ umschreiben: Es werden vielfältige Aktivitäten durchgeführt, um alle Schüler\*innen sozial in die Klassengemeinschaft zu integrieren. Ein differenziertes Lernangebot, das allen die Möglichkeit gibt, die extern vorgegebenen Lernziele zu erreichen, tritt dabei aber in den Hintergrund. So spielt auch eine durchgängige Sprachbildung als Orientierungshorizont keine Rolle. Schüler\*innen, die ohnehin die erwarteten Leistungen erbringen, profitieren von dieser sozialen Integration; jene, die auf Grund nachteiliger Startbedingungen nicht die erwarteten Leistungen erbringen, werden diesbezüglich nicht besonders gefördert.

Alle drei Fälle dieses Typus beziehen sich darauf, nicht an Schulen zu arbeiten, die vor allem durch Migration geprägt sind, sondern an Schulen, die eher eine monolingual- bildungsbürgerliche oder gemischte Schüler\*innenschaft aufweisen. Die neu zugewanderten Schüler\*innen sollen in diese Schulgemeinschaft integriert werden.

Typ 4 „Erwartungen der Schule durchsetzen“ (vgl. Tab.) hat ein stärker auf die eigene Handlungsfähigkeit als Lehrkraft im Unterricht bezogenes Handlungsproblem. Problematisiert werden Schüler\*innen, die sich nicht so verhalten, wie sie müssten, damit der Unterricht reibungsfrei vonstatten gehen kann. Zu diesen problematischen Verhaltensweisen gehören: Lernunwillen und mangelnde Leistungsbereitschaft, Fernbleiben vom Unterricht, störendes Verhalten und nicht-lineare Leistungsentwicklung sowie der daraus resultierende Arbeitsaufwand für die Lehrkräfte.

Und dann habe ich ein Kind in der Klasse, das ist jetzt seit fünf, sechs Wochen bei mir in der Klasse. Und das ist meist einen Tag die Woche da. Vier Tage die Woche nicht da und da fragt auch keiner und es interessiert auch einfach keinen. Und da ist dann halt auch die Frage, das hat die Klassenlehrerin vor mir schon immer wieder Elterngespräche geführt, dass das wichtig ist, dass das Kind Bildung erfahren muss und ähm. Aber die Arbeit, die man da reinsteckt, ist leider sehr vertane Zeit. So schade das für das Kind ist, ja. (RK-LK, Marktschule, Z. 94-100)

Die Problemtribuierung fällt ähnlich aus wie bei Typ 1: die soziale und kulturelle Herkunft wird als Problem ausgemacht. Während allerdings Typ 1 den mangelnden Bildungserfolg auf die prekären Lebensbedingungen der Schüler\*innen zurückführt, macht Typ 4 die Eltern dafür verantwortlich, die als zu wenig engagiert und unwillig beschrieben werden. Indem die soziale und kulturelle Herkunft der Kinder als gesellschaftliches Problem gerahmt wird, das in der Schule nicht gelöst werden kann, findet eine Entlastung statt (vgl. Amling 2017). Die Handlungspraxis dieses Typus besteht darin, eine Unterrichtspraxis durchzusetzen, die sich inhaltlich und didaktisch an dem orientiert, was dieser Typus als Erwartung der Schule interpretiert, ohne Rücksicht auf unterschiedliche Voraussetzungen der Schüler\*innen zu nehmen. Wenn dies nicht erfolgreich ist, wirken die Lehrkräfte mit unterschiedlichen Mitteln daraufhin, sich des Handlungsproblems zu entledigen: indem Schüler\*innen zurückgestuft werden, Lerngruppen auf Kosten der Stunden verkleinert werden oder Schüler\*innen nicht weiter unterstützt werden. Die neu zugewanderten Schüler\*innen geraten hier in besonderer Weise unter Druck, denn es werden keine Praktiken etabliert, mit denen die Schüler\*innen ihre Leistungsziele trotz anderer Startbedingungen erreichen können. Auch deren Eltern erscheinen aufgrund eines vielfach prekären Aufenthaltsstatus und noch fehlender Deutschkenntnisse als Hindernis.

## 5 Handlungsorientierungen in der Migrationsgesellschaft

Diese vier Typen verweisen auf sehr unterschiedliche Handlungsorientierungen. Worin liegen diese begründet? Die dokumentarische Methode versucht, Handlungstypen aus einem sozialen Milieu heraus zu erklären (vgl. Nohl 2006). Allerdings scheinen hier weder Lehrerfahrungen noch Geschlecht noch die eigene Migrationserfahrung, die Ausbildung und Berufsposition oder das Bundesland entscheidend dafür zu sein, welche Handlungsorientierung ausgebildet wird. Auch ein gemeinsamer konjunktiver Erfahrungshintergrund auf der Ebene der einzelnen Schulen konnte nicht festgestellt werden. Bei der Suche nach einem verbindenden Bezugspunkt, wie es die relationale Typenbildung nahelegt (vgl. Nohl 2013), findet sich allerdings die persönliche Haltung in Bezug auf Migration. Denn worin sich die Typen unterscheiden ist, welches Verhältnis sie zum Umgang mit Migration und den daraus resultierenden Bedarfen und Benachteiligungen im Kontext Schule ausbilden.

Typ 1 bezieht sich positiv-affirmativ auf Vielfalt und versucht dieser gerecht zu werden, indem durch Migration hervorgerufene Ungleichheiten durch eine Veränderung des Leistungsmaßstabs bearbeitet werden. Typ 2 verweigert eine Besonderung aufgrund der Tatsache der Migration und handelt in Hinblick auf die Herstellung der Möglichkeit einer Teilhabe am Prinzip der Leistungsselektion. Bei Typus 3 bleiben die migrantischen Schüler\*innen eine kleine Sonder-

gruppe, die durch gesonderte Programme sozial in die Schulgemeinschaft integriert werden soll. Für Typ 4 stellt Migration ein Handlungsproblem dar, dass mit Ausschluss gelöst wird. Diese vier Typen erscheinen jeweils spezifische Migrationsdiskurse zu spiegeln: Typus 1 ist diversitätsorientiert bis multikulturell, Typus 2 eher postmigrantisch (vgl. Foroutan/Karakayalı/Spielhaus 2018). Typ 3 und 4 entsprechen eher dem klassischen Integrationsdiskurs (vgl. Karakayalı 2009), der davon ausgeht, dass Migrant\*innen in eine bestehende Gesellschaft einzugliedern seien, wobei Typ 3 soziale Angebote macht, aber keine Ungleichheit bearbeitet, während Typ 4 Integration eher als Bringschuld konzipiert. Dabei lässt sich in rassismuskritischer Perspektive für alle Typen ein Bezug auf die natio-ethno-kulturelle Differenz der Schüler\*innen festzustellen. Während aber Typ 1 und 2 diese vor allem auf die prekäre soziale Situation der Schüler\*innen zurück führen, Diversität grundsätzlich positiv anerkennen und ihre Handlungen (auf unterschiedliche Weise) darauf ausrichten, diese Nachteile auszugleichen, sind die Differenzkonstruktionen bei Typus 3 und 4 zum Teil mit offener Abwertung aufgeladen und münden eher in eine Form der Besonderung, die die neu zugewanderten Schüler\*innen auch in der gemeinsamen Beschulung zu einer vom Rest der Klasse unterscheidbaren Gruppe macht. Die Tatsache, dass sich nicht pro Schule ein Typus zuordnen lässt, sondern die einzelnen Fälle quer zu den untersuchten Schulen liegen, verweist darauf, dass die jeweilige Haltung offensichtlich nicht Ausdruck einer professionellen Reflexivität oder eines innerorganisatorischen Verständigungsprozesses über Dominanz- und Differenz(re)produktion in der Schule ist. Vielmehr sind es Auseinandersetzungen im Privaten, angestoßen durch eigene Auslandserfahrungen, eine an Gleichheit aller Menschen orientierte Grundeinstellung, ein Unbehagen gegenüber der Besonderung von Schüler\*innen oder ein fast exotisierendes Interesse an „fremden Kulturen“, die diese Haltung ausmachen.

## 6 Migrationsgesellschaftliche Professionalisierung?

Deutlich wird hier, dass die nicht-separierte Beschulung durchaus die Schulsituation für neu zugewanderte Schüler\*innen verbessert. Sie werden weniger besondert und können mehr an den inhaltlichen und sozialen Prozessen der Schule teilhaben. Die Handlungsorientierungen der Lehrkräfte allerdings zeigen, dass sich hier nur in Ansätzen und nur bei Typus 1 und 2 von einer migrationsgesellschaftlichen Professionalisierung sprechen lässt. Denn die eher außerhalb der Schule und individuell erfolgten Auseinandersetzungen mit Migration und Rassismus werden von diesen Typen zwar in professionelle Praktiken übersetzt, die auf die Anerkennung diverser Lebensweisen und den Ausgleich prekärer Ausgangsbedingungen gerichtet sind. Eine Durchlässigkeit oder Überwindung von ‚wir‘ und ‚sie‘ Konstruktionen ist hier aber nicht festzustellen. Durch den Mangel

an professioneller Auseinandersetzung mit der Migrationsgesellschaft auf der Ebene der Schule ist es dann auch möglich, dass offen rassistische und exkludierende Praktiken durch Lehrkräfte unwidersprochen erfolgen können, wie der Typus 4 zeigt. Selbst Typus 1 und 2, die durchaus die gesellschaftlichen Bedingungen thematisieren, die zu einer Benachteiligung von als Migrationsandere markierten Schüler\*innen führen, entwerfen eine an Differenzen, Defiziten und Problemen dieser Gruppe orientierte Unterrichtspraxis. Eine Verflüssigung von Zuschreibungen ist zwar hinsichtlich der Kategorie neu zugewandert festzustellen, allerdings nur insoweit, als dass diese aufgelöst wird in die etwas gröbere Zuschreibung „mit Migrationshintergrund“. Der starke solidarische Bezug des Typus 1 auf seine migrantische Schüler\*innenschaft mündet zudem darin, die Widersprüchlichkeit des Auftrags der Schule, einerseits jedem Kind gerecht zu werden und andererseits durch Leistung selektieren zu müssen, einseitig an einer Orientierung am Kind aufzulösen. Das bedeutet aber, dass hier eine ‚wir‘- ‚sie‘ Zuschreibung über die Zuschreibung einer Leistungsunfähigkeit erfolgt und eine Schulkultur nach sich zieht, die die Möglichkeiten der Schüler\*innen, Bildungstitel zu erwerben, verschlechtert. Was fehlt, ist eine Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Konstruktion Migrationsanderer und deren diskriminierenden Effekte im Kontext der Schule als Institution. Dafür aber wäre eine institutionelle Verankerung notwendig auf den Ebenen der Lehrer\*innenbildung, der Fortbildungen sowie in Prozessen der Organisationsentwicklung an den Schulen. Die Handlungsorientierungen der Lehrkräfte können allerdings nicht nur auf einen Mangel an Reflexivität zurückgeführt werden. Sondern es zeigt sich auch ein Ringen mit schulpolitischen Erwartungen und Rahmenbedingungen, die eher nicht kompatibel sind mit den Bedarfen der Schüler\*innen. Hier wäre also nicht nur die einzelne Schule gefragt, sondern es bräuchte eine Bildungspolitik, die ausreichende Ressourcen bereithält (personelle, räumliche, curriculare), die nicht an eine Askription gebunden sind. In der aktuellen Situation einer Bildungspolitik, die sich weder in Bezug auf die Ausbildung von Lehrkräften noch in Bezug auf die Bedarfe von Schüler\*innen an einer migrationsgesellschaftlichen Realität orientiert, erscheinen die Möglichkeiten einer migrationsgesellschaftlichen Professionalisierung auf der Ebene der einzelnen Schule eher begrenzt zu sein.

## Literatur

- Amling, Steffen/Vogd, Werner (Hrsg.) (2017): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017): Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In: Amling, Steffen/Vogd, Werner (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 233–259.
- Dirim, İnci/Khakupour, Natascha (2018): Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskrimi-

- nierungstheoretische Einführung; unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vor-rink. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 201–225.
- El-Mafaalani, Aladin/Massumi, Mona (2019): Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung. State-of-Research Paper 08a. Osnabrück, Bonn.
- Foroutan, Naika/Karakayali, Juliane/Spielhaus, Riem (Hrsg.) (2018): Postmigrantische Perspektiven. Ord-nungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument Ver-lag.
- Hermann, Joachim (2010): Abschlussbericht zum Projekt „Schulentwicklung im System – Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage“. Hamburg.
- Ivanova-Chessex, Oxana/Fankhauser, Marco/Wenger, Marco (2017): Zum pädagogischen Können der Leh-rerinnen und Lehrer in der Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-reflexi-ven Professionalität. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35, H. 1, S. 182–194.
- Ivanova-Chessex, Oxana/Steinbach, Anja (2017): Anrufungen als subjektbildende Unterscheidungsprakti-ken. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 37, H. 1, S. 55–69.
- Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora/Weber, Klaus (2017): Rassismus. Hamburg: Argument Verlag.
- Karakayali, Juliane/Heller, Mareike (2020): Wie Vorbereitungsklassen zur Chance werden können. Berlin.
- Karakayali, Juliane/zur Nieden, Birgit/Kahveci, Cagri/Groß, Sophie/Güleryüz, Tutku/Heller, Mareike (2017): Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin. Praxis und Herausfor-derungen. Berlin.
- Karakayali, Juliane/zur Nieden, Birgit/Kahveci, Cagri/Groß, Sophie/Heller, Mareike (2020): Kulturalisie-rung statt Curriculum? Natio-ethno-kulturelle Differenzzuschreibungen im Kontext von Vorberei-tungsklassen für neuzugewanderte Schüler\*innen. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Wein-heim: Beltz. S. 107–123.
- Karakayali, Serhat (2009): Paranoic Integrationism: Die Integrationsformel als unmöglicher (Klassen-) Kompromiss. In: Hess, Sabine/Binder, Jana/Moser, Johannes (Hrsg.): No integration?! Kulturwissen-schaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld: transcript Verlag. S. 95–103.
- Lorenz, Georg (2019): Selbsterfüllende Prophezeiungen in der Schule. Leistungserwartungen von Lehrkräf-ten und Kompetenzen von Kindern mit Zuwanderungshintergrund. Wiesbaden: Springer VS.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Massumi, Mona (2019): Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewälti-gungsprozesse migrierter Jugendlicher. Berlin: Peter Lang.
- Massumi, Mona/Dewitz, Nora von/Grießbach, Johanna/Terhat, Henrike/Wagner, Katharina/Hippmann, Kathrin/Altinay, Lala (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Köln.
- Miles, Robert (1991): Rassismus: Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg: Ar-gument Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspra-xis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, Arnd-Michael (2007): Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, H. 1, S. 61–74.
- Nohl, Arnd-Michael (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der doku-mentarischen Methode. Wiesbaden: Springer VS.
- Pörnbacher, Ulrike (2011): Alltagstheoretische Wirklichkeitskonstruktionen von Lehrkräften an Grund-schulen in der Diskussion um Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Bildung und Erziehung 64, H. 3, S. 343–364.
- Rose, Nadine (2016): Differenz(en) aufrufen – oder: Wie ‚Migrationsandere‘ in der Schule erscheinen. In: Geier, Thomas/Zaborowski, Katrin U. (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspek-tiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 97–114.
- Schondelmayer, Anne-Christin (2014): Interkulturelle Handlungskompetenz. Entwicklungshelfer und Aus-landskorrespondenten in Afrika. Eine narrative Studie. Bielefeld: transcript Verlag.
- SenBJF (2018): Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kinder-tagesförderung und die Schule. Berlin.

- Shure, Saphira/Mecheril, Paul (2015): Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser. S. 109–121.
- Steinbach, Anja/Shure, Saphira/Mercheril, Paul (2020): The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim: Beltz. S. 24–45.
- Sturm, Tanja (2013): Orientierungsrahmen unterrichtlicher Praktiken: lerntheoretische Vorstellungen und schulischer Kontext. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 275–294.
- Terhat, Ewald (1986): Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik 32, H. 2, S. 205–223.
- Weber, Martina (2009): Zuweisung geschlechtlicher und ethnischer Zugehörigkeiten im Schulalltag. In: King, Vera/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 213–224.
- Weick, Karl E. (1995): Der Prozess des Organisierens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

# Abwehr migrationsgesellschaftlicher Involviertheit und ihre Beziehung zum migrationsgesellschaftlichen Unbewussten

## Skizzen einer abwehrreflexiven Lehrer\*innenbildung

Andreas Tilch

In der Migrationspädagogik wurde bereits vielfach auf das Problem der Abwehr von Pädagog\*innen gegenüber der Thematisierung von Rassismus(-erfahrungen) hingewiesen. So machen Autor\*innen auf „Abwehr“ (Messerschmidt 2010, S. 43), „Abwehrmechanismen“ (Tißberger 2017, S. 213; Melter 2009, S. 121), „Abwehrhaltungen“ (Melter 2009, S. 124), Praktiken der „Distanzierung“ (Messerschmidt 2010, S. 49) oder der „De\_Thematisierung“ (Shure 2021; vgl. auch Mecheril 2015, S. 153 f.; Melter 2011, S. 286) aufmerksam. Dabei kommt Abwehr laut Scharathow (2015) im Besonderen bei Formen von Rassismuserfahrungen zum Tragen, „die abseits intendierter, individualisierbarer und/oder rechtsextremer Gewalt stattfinden“ (ebd., S. 176). Es scheint demnach gerade die Thematisierung der Normalität des Rassismus zu sein, die die Wahrscheinlichkeit der Abwehr gegenüber dieser erhöht. Insofern soll hier nicht nur Rassismus, sondern auch die Abwehr der Thematisierung von Rassismus als Teil gesellschaftlicher Normalität verstanden werden (vgl. Melter 2009, S. 120). Diese Abwehnormalität kann sich dabei nicht nur auf der individuellen Ebene zeigen, sondern auch auf der Ebene des institutionellen und strukturellen Rassismus (vgl. ebd., S. 123), wie Messerschmidt (2010) mit den „vier gesellschaftlichen Distanzierungsmustern“ (ebd., S. 41) verdeutlicht. Trotz der Relevanz und häufigen Erwähnung blieb der Abwehrbegriff in der Debatte bisher weitestgehend wenig theoretisch fundiert. In diesem Artikel möchte ich mich dem annähern, was ich das *migrationsgesellschaftliche Unbewusste der Schule* nennen möchte. Abwehr wird hier als Mechanismus verstanden, der auf wiederholende Weise das Unbewusste hervorbringt und verteidigt, damit all jenes, was dort vergraben ist, auch dort bleibt. Folglich wird Abwehr als ein Torwächter dieses Unbewussten genutzt.

Zunächst wird ein Vorschlag für einen Abwehrbegriff gemacht, mit dem anschließend ein Blick auf die „racial school“ (Steinbach/Shure/Mecheril 2020, S. 24) geworfen werden soll. Danach werden mögliche Konsequenzen abgeleitet, um eine den migrationsgesellschaftlichen Bedingungen angemessenere Lehrer\*innenbildung zu skizzieren.

## Abwehrtheoretische Überlegungen

Abwehr (siehe auch Tilch 2021) soll hier, in Anlehnung an psychoanalytische Überlegungen, als spezifisch strukturierte Reaktion auf eine Gefahr verstanden werden (vgl. Körner 2013, S. 10). Jene „Gefahr“ stellt dabei nicht etwas Objektives, sondern etwas Partikulares dar, in dem sich das Allgemeine gesellschaftlicher Struktur zeigt. Und zwar insofern, dass die Gefahr eine Wahrnehmung voraussetzt, in und durch die im Rückgriff auf bestehende Wissensordnungen etwas zuallererst als Gefahr identifiziert wird. Gefahrenwahrnehmung soll daher hier als kulturelle Praxis der Bedeutungszuschreibung begriffen werden (vgl. Gottuck 2019, S. 96), die als diskursiv vermittelt und kontext- und positionsabhängig betrachtet wird. Der auf die Gefahrenwahrnehmung folgenden Abwehr der Gefahr wird hier eine kontext- und positionsrelative Funktionalität zugesprochen (vgl. Mentzos 1993, S. 191). Das, was in Gefahr gerät, soll hier immer mit einer kontextuell relevanten Ordnung in Verbindung gebracht werden: Gefahrenwahrnehmungen „signalisieren, daß ‚etwas nicht in Ordnung‘ ist“ (Mentzos 1993, S. 191). Als Gefahr erscheint also etwas, wenn dieses als etwas gedeutet wird, was nicht ‚in Ordnung‘ ist, bzw. der Ordnung widerspricht. Dabei besteht die Funktion der Abwehr, mit der auf die Gefahr für die Ordnung reagiert wird, darin, jene kontextuell relevante Ordnung durch Unbewusstmachung der Gefahr wiederherzustellen bzw. aufrechtzuerhalten (vgl. ebd.). Neben der individuellen psychischen Verdrängung<sup>1</sup> der Affekte soll die Praxis der ‚Unbewusstmachung‘ als ein Prozess der Trennung des Wissens vom Bewusstsein, d. h. als ein strukturiertes Vergessen, verstanden werden (vgl. Schöpf 1993, S. 153). Die Abwehr von Wissen kann somit als eine Verdrängung in ein diskursives Unbewusstes gefasst werden, womit der Diskurs als gesellschaftlich Bewusstes und sein ausgegrenztes Anderes als Unbewusstes begriffen wird. Diesem diskursiv strukturierten Vergessen wird hier auf unterschiedlichen Ebenen eine Bedeutsamkeit zugeschrieben: im (Nicht-)Wissen um einen selbst, im (Nicht-)Wissen um und über die anderen, im (Nicht-)Wissen über die Welt, im (Nicht-)Wissen über das (Nicht-)Wissen, etc.

Psyche wird hier demnach als etwas gesellschaftlich strukturiertes und Gesellschaft als psychodynamisches System analysiert, indem Formen analytischer Perspektivierung von Psyche auf Gesellschaftsanalysen und die Möglichkeiten der Perspektivierung von Gesellschaft auf Psyche übertragen werden. So wird die Trennung von Psyche und Gesellschaft für analytische Zwecke dialektisch aufgelöst.

---

1 Im Anschluss an Körner (2013) soll hier Verdrängung nicht als ein spezifischer Abwehrmechanismus, „sondern als Bezeichnung für das allgemeine Schicksal des Abgewehrten: nämlich unbewusst zu werden“ (ebd., S. 17) verstanden werden.



Eine Annäherung dessen, was hier unter Abwehr verstanden werden soll, ist auf verschiedenen Wegen möglich. Ich möchte mich hier auf drei Ebenen, auf denen sich meines Erachtens Abwehrmechanismen beschreiben lassen, beschränken: die Ebene der Affekte, die der Subjekte und die der Diskurse<sup>2</sup>. Es soll hier also nicht um *die Abwehr*, sondern vielmehr um eine Annäherung an ein Ensemble an Abwehrmechanismen gehen, die ineinandergreifen, sich verstärken, irritieren und stabilisieren und dazu beitragen (migrations-)gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse aufrechtzuerhalten.

In der „Ordnung des Diskurses“ stellt Foucault (2014) die Frage: „Aber was ist denn so gefährlich an der Tatsache, daß die Leute sprechen und daß ihre Diskurse endlos weiterwuchern? Wo liegt die Gefahr?“ (ebd., S. 10) Abwehrtheoretisch gelesen markiert Foucault mit dieser Frage die Möglichkeit des Ordnungsverlustes und dadurch grenzenlos werdenden Diskurses als eine Gefahr und macht im Anschluss daran deutlich, dass zur Aufrechterhaltung dieser Ordnung eine Selektion und Regulation der Diskurse notwendig ist, die sein „unberechenbar Ereignishaftes [...] bannen“ (ebd.) soll. Gebannt wird dieses in der abwehrtheoretischen Lesart durch die Abwehr von Aussagen durch ein strukturiertes Vergessen von als gefährlich markiertem Wissen (z. B. der Subalternen). Foucault beschreibt diesen Prozess mit den „Prozeduren der *Ausschließung*“ (ebd., S. 11, Herv. i. O.) folgendermaßen: „Man weiß, daß man nicht das Recht hat, alles zu sagen, daß man nicht bei jeder Gelegenheit von allem sprechen kann, daß schließlich nicht jeder beliebige über alles beliebige reden kann“ (ebd., S. 11). Und vielleicht ließe sich erweitern: Man weiß, dass man nicht alles tun darf, nicht alles denken darf, nicht alles fühlen darf. Diese Strukturierungen der Aussagen und der Einnahme spezifischer Sprecher\*innenpositionen lassen sich deuten als Reaktion auf eine Angst vor Aussagen und Wahrheiten, die eine Umordnung oder Unordnung des Diskurses hervorbringen würden (vgl. ebd., S. 33). In dieser Lesart wird hier demnach die affektive Ebene des Diskurses als konstitutiv für seine Aufrechterhaltung betont. Diese Mechanismen, die auf diese Angst-Gefahren-Zusammenhänge reagieren, möchte ich als Ensemble historisch herausdifferenzierter Abwehrmechanismen der Stabilisierung der Ordnung des Diskurses verstehen. Dabei stabilisieren sie den Diskurs, indem sie das diskursive Außen, das Andere, der Hegemonie Entgegenstehende, was wiederum im Diskurs selbst als Gefahr dargestellt wird, draußen halten und stabilisieren damit auch die jeweilige Hegemonie. Das diskursive Wissen reguliert demzufolge über die Konstruktion einer von bestimmtem Wissen ausgehenden Gefahr, Sagbarkeiten und Unsagbarkeiten, die Möglichkeiten und Unmöglichkeiten der Beteiligung am Diskurs und jene Abwehrmechanismen, die gerade diese Ordnung aufrecht-

---

2 Ich verstehe die Unterscheidung in diese drei Ebenen als eine analytische, die nicht darüber hinwegtäuschen soll, dass die Übergänge von Affekt, Subjekt und Diskurs fließende sind, bzw. Abhängigkeitsverhältnisse zwischen diesen bestehen.

erhalten. Dadurch wird jedoch nicht nur die Ordnung des Diskurses, sondern auch die Prozesse der Subjektivierung (vgl. Butler 2015) werden strukturiert, da Individuen erst in diesen und durch diese zu Subjekten gemacht werden (vgl. ebd., S. 16) und damit auch die Reproduktion der Gefahrenwahrnehmungen und Abwehrmechanismen aufrechterhalten.

Judith Butler (2015) knüpft in „Psyche der Macht“ an Foucaults Überlegungen an, erweitert diese mit psychoanalytischen Bezügen zu Lacan und Freud und geht dabei auf die Konsequenzen für Subjektivierung ein. Butler analysiert hier die Bedeutung von Verboten und Verwerfungen im Kontext jener „merkwürdige[n] Wendung des Subjekts gegen sich selbst“ (ebd., S. 23), die sie zugleich als eine „Hinwendung zum Gesetz“ (ebd., S. 108 f.) versteht, mit der sich eine Unterwerfung des Subjekts unter die Normen der symbolischen Ordnung vollzieht. Diese Ordnung bestätigt sich „am Subjekt [...] schließlich als Gewissen“ (Mecheril/Plößer 2012, S. 129). Subjektsein bedeutet mit Butler vor diesem Hintergrund sich dauerhaft an der normativ strukturierten symbolischen Ordnung zu messen und dabei ständig mit der Gefahr konfrontiert zu sein, den Subjektstatus zu verlieren, von dem das Subjekt existenziell abhängig ist (vgl. Butler 2015, S. 112). Es bedeutet stets „für schuldig gehalten, vor Gericht gestellt und für unschuldig erklärt worden zu sein“ (ebd., S. 112). Die Schuld spricht, aus der hier eingenommenen abwehrtheoretischen Perspektive, das Nicht-Gelingen der Abwehr von all jenem an, was für den Subjektstatus eine Gefahr darstellt, all jenem, was abgewehrt werden muss, um den Subjektstatus erhalten zu können. Sich schuldig machen bedeutet einen Subjektstatus im Misslingen der Abwehr verwirkt zu haben. Andersherum geht Subjektsein mit Negierungen, Ausschließungen und Verwerfungen einher (vgl. ebd., S. 129); nicht zu sagen, was nicht gesagt werden darf, nicht zu begehren, was nicht begehrt werden darf, nicht zu sein, was nicht sein darf, nicht zu kritisieren, was nicht in Frage gestellt werden darf. Das Gewissen ließe sich vor diesem Hintergrund verstehen als eine institutionalisierte Form der Navigation durch die Abwehr von Gefahren, die mit dem Subjektsein einhergehen. Damit wird in der Bestätigung der Ordnung durch das Gewissen die „‘affektiv verhaftende‘ Macht“ (Mecheril/Plößer 2012, S. 130) deutlich, die das Subjekt aufgrund der Angst vor der Gefahr des Verlustes des sozialen Daseins in einen vorauseilenden Gehorsam zwingt, selbst einen verletzenden Namen anzunehmen (vgl. Butler 2015, S. 99). Dabei geht es nicht nur um die Verwerfung des Verbotenen, „sondern auch [um] ihr Unkenntlichwerden“ (Kämpf 2011, S. 353). Abwehrtheoretisch gelesen geht es nicht nur um die Unbewusstmachung, sondern auch um die Unbewusstheit der Unbewusstmachung, die als ihre Erfolgsbedingung angesehen werden kann (vgl. Körner 2013, S. 7). Das intelligible Subjekt wäre damit ein Subjekt, dem es gelingt, nicht nur die Gefahren für den Subjektstatus wahrzunehmen und zugunsten der Aufrechterhaltung des Subjektstatus (d. h. auch der Ordnung, die es konstituiert) abzuwehren, sondern auch die Abwehr dieser unbewusst zu halten.

Auf der Ebene des Diskurses wurden die Prozeduren der Ausschließungen als Abwehrmechanismen perspektiviert, die dazu dienen, über die Abwehr von spezifischem Wissen und Subjekten die Gefahr des Verlusts der diskursiven Ordnung abzuwehren. Auf der Ebene des Subjekts wurde Abwehr als Mechanismus analysiert, der dazu dient, die Subjektposition unter den Bedingungen der Anerkennung, die durch die Ordnung des Diskurses strukturiert sind, aufrechtzuerhalten, indem das für die Subjektposition als Gefahr Wahrgenommene abgewehrt wird. Beide Abwehrmechanismen erscheinen insofern miteinander verknüpft und sich gegenseitig stabilisierend.

Die Ebene des Affekts durchzieht dabei die Ebenen des Diskurses und des Subjekts. So sind es gerade Angst und Schuld, die die Prozesse der Verwerfung ermöglichen und vorantreiben. Zum anderen wird deutlich, dass auch Affekte im Sinne sekundärer Abwehr (Unbewusstmachung der Unbewusstmachung) abgewehrt werden müssen, insofern dies als Gelingensbedingung für die primäre Abwehr (die Unbewusstmachung einer ‚Gefahr‘) herausgestellt wurde. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Abwehr gegenüber den Gefahren, die Subjekte und Diskurse bedrohen, nur gelingt, wenn auch die Abwehr der Affekte gelingt. Angstabwehr und Schuldabwehr werden so als Folge und Voraussetzung für Gefahrenabwehr markiert.

An die oben formulierten abwehrtheoretischen Überlegungen anknüpfend möchte ich Abwehr als Praxis der Verdrängung in ein diskursives Unbewusstes verstehen. Mit diesem Begriff wird das andere, verbotene, tabuisierte, ausgeschlossene, bedrohliche, unruhestiftende dunkle Treiben des Diskurses, welches als Gefahr für die Ordnung des Diskurses wahrgenommen wird, weil es das hegemoniale Wissen in Frage stellt, analysierbar. Damit perspektiviere ich hier Diskurs als Bewusstes und das Andere des Diskurses als Unbewusstes. Die Hinwendung zum migrationsgesellschaftlichen Unbewussten soll hier wiederum als Ermöglichung eines potenziell widerständigen Moments aufgefasst werden (vgl. Mecheril/Plößler 2012, S. 141).

### **Abwehrtheoretische Lesart rassismuskritischer Überlegungen – eine Skizze**

Aus einer rassismuskritischen Perspektive wird Rassismus „als machtvolles, mit Rassekonstruktionen operierendes oder an diese Konstruktionen anschließendes System von Diskursen und Praxen [...] [verstanden; A.T.], mit welchen Ungleichbehandlung und hegemoniale Machtverhältnisse erstens wirksam und zweitens plausibilisiert werden“ (Mecheril/Melter 2011, S. 15 f.). Dabei fungieren jene Konstruktionen als eine Art „Platzanweiser“ (ebd.), die „in einem nicht deterministischen Sinne die Position sozialer Gruppen und Einzelner in einer sich so erst etablierenden sozialen Ordnung“ (ebd.) festlegen. Diese Platzanweisungen arbeiten dabei mit der „Figur der zumeist herabwürdigenden und benach-

teiligen binären Unterscheidung zwischen einem sozial konstruierten natio-ethno-kulturellen Wir und einem Nicht-Wir“ (Scharathow/Melter/Leiprecht/Mecheril 2011, S. 11).

Dabei bringt das natio-ethno-kulturelle Wir (vgl. Mecheril 2010, S. 14) das Nicht-Wir durch die projektive Abwehr des als Anderen konstruierten im Eigenen hervor (vgl. ebd.). Das hegemoniale Wir wehrt projektiv die in der Imagination des Eigenen unerwünschten Anteile, die damit zugleich als unterlegen hervorgebracht werden, ab und bringt sich selbst auf diese Weise als überlegen hervor. Was also Subjekte unter diesen Bedingungen begehren und sein können bzw. abwehren müssen, entscheidet die (Un-)Möglichkeit der Zugehörigkeit zum Wir oder Nicht-Wir (und seinem Zwischenraum) und die dieser vorausgesetzten diskursiven Bedingungen der Möglichkeit von Zugehörigkeit. Das Subjekt konstituiert sich somit in der Abhängigkeit von der Anerkennung als Subjekt bzw. durch die Angst vor dem Verlust des Subjektstatus (wenn es sich ‚schuldig‘ macht) in der Unterwerfung unter die Bedingungen der Anerkennung und akzeptiert dabei selbst die Unterlegenheit der Position und die Abwehr der jeweils als Gefahr geltenden Eigenschaften.

Mehrheitsgesellschaftsangehörige Subjekte können sich dann schuldig machen, wenn die Abwehr von Attributen (bspw. in einer abwehrenden Projektion dieser auf die Anderen) nicht gelingt, die diskursiv als Teil des Nicht-Wirs gelten. Aus dieser Perspektive lässt sich auch die ‚Schwierigkeit über Rassismus zu sprechen‘ interpretieren: So zeigt sich in Deutschland, dass Rassismus als etwas verhandelt wird, das „nicht zum ‚Eigentlichen‘ der Gesellschaft gehört“ (Messerschmidt 2010, S. 41 f.) oder lediglich in „einer rassistischen Geschichte“ (ebd.) verortet oder Rassismus einer „‚anderen‘ Kultur“ (ebd.) zugeschrieben wird. Vor dem Hintergrund eines menschenrechtsorientierten demokratischen Staatsverständnisses, unter dem Rassismus als das Andere gilt und der „racial state“ (Goldberg 2002) als „raceless“ (ebd.) in Erscheinung tritt, lassen sich die von Messerschmidt beschriebenen Distanzierungsmuster als Abwehrpraxis gegenüber der Involviertheit in rassistische Verhältnisse verstehen. Und zwar insofern, dass das unter diesen gesellschaftlichen Bedingungen hervorgebrachte und diese hervorbringende natio-ethno-kulturelle Wir sich selbst als nicht-rassistisch (involviert) verstehen muss, da es diesen ‚state‘ als den Seinen versteht. So stellt das Eingeständnis der eigenen Involviertheit in rassistische Verhältnisse und die Beteiligung an der Reproduktion dieser für mehrheitsgesellschaftlich positionierte Subjekte des „raceless state“ eine Gefahr für den Subjektstatus dar. Diese kann abgewehrt und auf jene projiziert werden, die durch die Projektion als Nicht-Zugehörige hervorgebracht werden und darin ihren Zweck als eine Projektionsfläche erfüllen, durch die sich das mehrheitsgesellschaftliche Wir jener Anteile entledigen kann, die ihrer Selbstimagination widersprechen. So wird Rassismus als Normalität abgewehrt und auf ein Nicht-Wir (das natio-ethno-kulturelle, vergangene, am Rande der Gesellschaft stehende, etc.) projiziert, womit gleichzeitig

Schuld und Verantwortung externalisiert wird. Während die Mehrheitsgesellschaft durch diese Abwehrpraxis ihrem gesellschaftlichen Ideal stets gerecht wird, wird das Nicht-Wir als eines hervorgebracht, welches das gesellschaftliche Ideal durch die aufgeladene (projizierte) Schuld nicht erfüllt und daher legitimer Weise als nicht-zugehörig gilt und seine Anerkennung verwirkt hat.

Gerät also der Vergesellschaftungsmodus, in dem ein homogenes natio-ethno-kulturelles ‚Wir‘ imaginiert und sein Vorrang behauptet wird, auf die eine oder andere Weise in eine Krise, wird auf diese mit gewaltvollen Formen der Stärkung des Nationalen und einer Konjunktur des race-Denkens/Fühlens/Handelns reagiert (vgl. Steinbach/Shure/Mecheril 2020, S. 30). Diese zielen gewissermaßen darauf ab, das „imaginierte Wir und seinen imaginierten Vorrang wieder herzustellen“ (ebd., S. 31). Damit wird hier eine Ordnung beschrieben, die in Gefahr gerät und eine Abwehr hervorbringt, die rassistisch strukturiert und legitimiert ist. Diese Abwehrpraxis möchte ich hier als Verdrängung in ein migrationsgesellschaftliches Unbewusstes verstehen. Auf diese Abwehrpraxis kann dabei auf (un-)bewusste Weise zurückgegriffen werden, um so die Gefahr abzuwenden, dass jener Vergesellschaftungsmodus erhalten bleibt, den jenes natio-ethno-kulturelle Wir (unbewusst) so sehr begehrt. Hinter diesem Begehren nach der Abwehr der und des ‚Anderen‘ scheint mir der (post-)koloniale Wunsch nach dem Erhalt des Phantasmas (der Höherwertigkeit) des natio-ethno-kulturellen-Wirs zu liegen. Die Erstarkung des Rassismus angesichts der in Gefahr geratenen *weißen* Grenzziehung erscheint als eine Abwehrpraxis, durch die der *weiße* Wunsch nach der Reproduktion eigener Höherwertigkeit sichtbar wird: Die Abwehr geanderter Lebensentwürfe erscheint als Reproduktionsmechanismus der Herrschaft hegemonialer Lebensentwürfe.

Ich möchte eine Perspektivierung von Abwehr vorschlagen, in der Praktiken und Strukturen der Ausschließung von Subjekten und Wissen auf der Ebene des Diskurses zu den gleichen Praktiken und Strukturen gehören, wie das Nicht-Wahrhaben-Wollen der eigenen Involviertheit in rassistische Verhältnisse samt seiner affektiven Ebene. Beides verbindet dabei die Wahrnehmung einer Gefahr für eine Ordnung. In dem einen Fall ist es die diskursive Ordnung, in dem anderen Fall die Ordnung eines Selbst- und Fremdverhältnisses. Sie verbindet nicht nur die Wahrnehmung einer Gefahr, nicht nur den Wunsch nach der Aufrechterhaltung des Subjektstatus oder der diskursiven Ordnung, sondern auch die Abwehr, die darauf folgt, sowie die Abwehr der Abwehnormalität. Denn auch das Wissen über die Abwehr erscheint als ein Wissen, welches bedrohlich sein kann und unbewusst bleiben muss, damit die Ordnung aufrechterhalten werden kann. Abwehr hält somit den Widerspruch im Verborgenen, sie hält ihn unbewusst. Damit ließe sich übergeordnet sagen, dass (die hier beschriebene) soziale Ordnung stets nach Un-/Umordnung strebt, womit es eine dauerhafte Anstrengung der Aufrechterhaltung der Ordnung braucht. Jene Praxis, die dies leisten soll, wird hier Abwehr genannt und als Herrschaftspraxis verstanden.

## Ein abwehrtheoretischer Blick auf die *racial school*

Lehrer\*innen möchte ich im Handlungsfeld Schule als subjektiviert und involviert in gesellschaftliche/n Machtverhältnisse/n (vgl. Messerschmidt 2010) verstehen, deren Handlungsorientierungen von migrationsgesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen strukturiert sind, die diese in ihrer Praxis reproduzieren oder aber auch verschieben (vgl. Butler 2014, S. 36). Dies schließt abhängig von der spezifischen migrationsgesellschaftlichen Positionierung auch eine spezifische Strukturiertheit der Wahrnehmung, des Denkens, Fühlens und Handelns ein. Vor dem abwehrtheoretischen Hintergrund gehört dazu auch die Aneignung eines machtvollen Wissens darüber, was aus der jeweiligen Subjektposition innerhalb eines spezifischen Kontextes als ‚gefährlich‘ gilt, was zu fürchten ist, wo das Subjekt sich schuldig machen kann, d. h. wo der Subjektstatus gefährdet ist und was demzufolge abzuwehren ist, um Subjekt sein zu können. Lehrer\*innenhandeln und schulische Praxis wird somit verstanden als gesellschaftlich hergestellte und zugleich Gesellschaft herstellende Praxis (Mecheril/Shure 2018), als positionierte und positionierende Praxis. Auf die Dimension der Migrationsgesellschaftlichkeit der Schule abhebend, soll hier diese Doppelstruktur der Schule der Migrationsgesellschaft mit Steinbach, Shure und Mecheril (2020) als „*racial school*“ perspektiviert werden. Mit dieser Perspektive tritt die Schule als nationalstaatlich strukturierte und Subjekte für den Nationalstaat erziehende und bildende Schule in Erscheinung (vgl. ebd., S. 25), die dabei in der Praxis an die Idee der Nation als „*imagined community*“ (Anderson 1998) anknüpft und aus manchen Kindern ‚Deutsche‘ macht, die sie von ‚Nicht-Deutschen‘ abgrenzt (vgl. Steinbach/Shure/Mecheril 2020, S. 27). Die Schule der Migrationsgesellschaft wird so als Normalisierungsraum perspektiviert, in dem das Nationale zur Norm wird und diejenigen abstrafte, die dieser nicht entsprechen (vgl. Butler 2014, S. 185). Dabei stellt die implizite Norm jene oben beschriebene phantasmatische Vorstellung von einem natio-ethno-kulturellen Wir und Nicht-Wir dar, in der alles, was das Wir nicht ist, das Nicht-Wir ist. Schüler\*innen lernen in dieser so strukturierten Schule erstens die „Gültigkeit von an Rassekonstruktionen anschließenden und/oder diese bestätigenden natio-ethno-kulturell kodierten Unterscheidungsformen kennen und werden zweitens entsprechend dieser Logik behandelt, das heißt vor allem: adressiert und platziert.“ (Steinbach/Shure/Mecheril 2020, S. 39). Die Schule wird auf diese Weise als bedeutsamer Ort der Reproduktion von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen in den Blick genommen (vgl. Mecheril 2015, S. 42), der einen bedeutsamen Beitrag dazu leistet, „dass Ungleichheit und Benachteiligung verstärkt und (re-)produziert werden“ (Steinbach 2015, S. 360).

Die schulische Praxis vermittelt weiterhin ein (implizites) Wissen darüber, wer vor was Angst haben muss, wer sich wie schuldig machen kann, vermittelt ein Wissen über das Risiko jene Aspekte nicht abwehren zu können, sich schul-

dig zu machen und den Subjektstatus zu verlieren. Dabei werden in rassistisch strukturierten migrationsgesellschaftlichen Diskursen spezifische Attribute als biologisch, nicht abwehrbar, d. h. determiniert konstruiert, womit konstitutiv die Zugehörigkeit zum einen oder anderen Wir verhindert wird. Auf diese Weise wird auf dem Feld der Schule die Konstruktion und Imagination eines Verhältnisses innerhalb des Nationalstaates reproduziert, dass Territorium einerseits und ein natio-ethno-kulturell kodiertes Wir andererseits in einen konstitutiven Zusammenhang bringt (vgl. Steinbach/Shure/Mecheril 2020, S. 29).

Jene Verdrängung aus der imaginierten Community der nationalen Schule soll hier als Abwehrpraxis bezeichnet werden, in der dreierlei zum Ausdruck kommt: 1. eine institutionalisierte schulische Realität, in der Migration als Gefahr für die organisationale Ordnung wahrgenommen wird, 2. eine schulische Abwehnormalität gegenüber geänderten Schüler\*innen, durch welche die Ordnung der Schule aufrechterhalten wird, 3. eine Abwehr der Abwehnormalität zur Aufrechterhaltung eines gleichheitsorientierten und programmatisch-antirassistischen schulischen Selbstverständnisses, der *racelessness* der *racial school* (vgl. Steinbach/Shure/Mecheril 2020, S. 34), das ich als ein ‚*racelessnesswashing*‘ bezeichnen möchte. Damit ist kein bewusstes und planvolles ‚Reinwaschen‘ gemeint, sondern vielmehr eine normalisierte und somit meist unbemerkte und unbewusste Abwehrpraxis, in der und durch die die Vorstellung einer ‚*racelessness*‘ aufrechterhalten wird. Damit zeigt sich auch aus abwehrtheoretischer Perspektive die Notwendigkeit einer „*racelessness*-kritischen Professionalisierung“ (Steinbach/Shure/Mecheril 2020, S. 38) für die Lehrer\*innenbildung, die sich insbesondere (selbst-)kritisch mit der Abwehr gegenüber der Involviertheit in migrationsgesellschaftliche Differenzverhältnisse auseinandersetzt, um so einen Zugang zu den verdrängten Abwehrmechanismen herzustellen.

Hier wird deutlich, dass jene gesellschaftlich strukturierten schulischen Bedingungen nicht eindeutig sind. Vielmehr sind sie geprägt von Widerspruchsverhältnissen, von denen für den Text hier einer zentral erscheint: der Widerspruch zwischen der programmatischen Ermöglichung von Handlungsfähigkeit und gleicher gesellschaftlicher Teilhabe aller (vgl. Dirim/Mecheril 2010, S. 128) als Idee der Bildungsgerechtigkeit und „Grundidee von Schule in modernen und demokratischen Gesellschaften“ (Steinbach 2015, S. 335) auf der einen Seite. Sowie der durch natio-ethno-kulturelle Differenz strukturierten Schule der Migrationsgesellschaft (vgl. Mecheril 2015, S. 29), die von einem homogenen hegemonialen natio-ethno-kulturellem “Wir“ ausgeht (vgl. Dirim/Mecheril 2010, S. 124) und die auf diese Weise eine machtvolle Grenzziehung vornimmt (vgl. ebd.), in der sie Differenz als „Störung“ (vgl. Mecheril 2015, S. 27) und Migration als Außergewöhnlichkeit versteht (vgl. Leiprecht/Steinbach 2015, S. 7). Kurz: der Widerspruch zwischen dem programmatischen Antirassismus und der Normalität des Rassismus.

Dieser Widerspruch macht die Schwierigkeit deutlich, die Involviertheit in

migrationsgesellschaftliche (Ungleichheits-)Verhältnisse und die Beteiligung an ihrer Reproduktion unter den sich als postrassistisch verstehenden gesellschaftlichen Bedingungen anzuerkennen. So stellt das kritisch-reflexive Einholen dieser eine Gefahr für den Subjektstatus dar, die wiederum abgewehrt werden muss und somit nicht anerkannt werden kann. Im Anschluss an das oben bereits einmal paraphrasierte Zitat von Foucault (s. o.), ließe sich in diesem Kontext formulieren: Man weiß, dass man nicht das Recht hat, zu sagen, dass die Verhältnisse rassistisch sind, man nicht bei jeder Gelegenheit auf die Rassismusrelevanz von Dingen hinweisen kann, dass schließlich nicht jede beliebige Person über rassistische Involviertheiten reden kann.

Übergeordnet wird durch die abwehrtheoretische Brille auf die racial school im racial state der Wunsch nach einer mindestens vierfachen *Amnesie* sichtbar, die ich, wiederum im Hinblick auf die Ebenen Diskurs, Subjekt und Affekt, für eine kritisch-reflexive Lehrer\*innenbildung für bedeutsam halte: Die Amnesie gegenüber

1. jenem historisch gewachsenen und kolonial strukturierten Phantasma der natio-ethno-kulturell kodierte Alleinzugehörigkeit zum territorialen und politischen Raum, die aufgrund der Anwesenheit Geanderter in Gefahr zu sein scheint.
2. Abwehrpraktiken im Sinne der Verdrängung aus dem Kreis des „Wir“ in und durch Praktiken des Otherings und daran anschließende Praktiken der Ungleichbehandlung und der Legitimierung dieser. Dabei geht die mehrheitsgesellschaftliche Verdrängung der Anderen mit der Verdrängung ihrer Imagination, ihres Bildes, ihrer Sichtbarkeit, ihres Wissens, ihrer Erfahrungen und Repräsentationen einher.
3. einer rassistisch strukturierten nationalstaatlichen Realität, die dem Anspruch eines menschenrechtsorientierten politischen Systems, welches paradoxerweise zu Weilen gerade als Legitimierung für Überlegenheitsphantasien des Wir genutzt wird, nicht gerecht wird.
4. den Widerspruchsverhältnissen, die über die Abwehrpraktiken hinwegtäuschen und sich unter anderem in der Abwehr gegenüber der (eigenen) Involviertheit in (die Reproduktion von) Ungleichheitsverhältnisse/n zeigt. Steinbach, Shure und Mecheril (2020) sprechen angesichts dessen mit Verweis auf Goldberg (2002) von einer „ideologische[n] Verdeckung“ (ebd., S. 33), die zu einer „Normalität der Zurückweisung von Rassismus“ führt, die „auf Rassekonstruktionen basierenden und diese stärkenden, ausgrenzenden Strukturen und Praktiken kaum oder gar nicht besprechbar“ (ebd., S. 34) machen. Diese Praktiken der Verdeckung ließen sich als *sekundäre Abwehr* verstehen, als Unbewusstmachung der Abwehr und der Involviertheit zur Ermöglichung der Fortführung der Abwehrdynamik und der durch diese geschützten Herrschaftsverhältnisse.



## Zusammenfassung der Überlegungen:

Aus der abwehrtheoretischen Perspektive zeigt sich beim Blick auf die Schule in der Migrationsgesellschaft die Konstruktion migrationsanderer Schüler\*innen als *Gefahr* und *Störung* schulischer Realität (Gefahr für das Leistungsniveau der Klasse, für den Ruf der Schule, den Ruf der Lehrerin, für die Routine, den Standort Deutschland, Gefahr rassistischer Belangbarkeit, für das natio-ethno-kulturelle Wir, etc.). Dabei erscheint die Wahrnehmung der Gefahr als *funktional* für die Reproduktion der schulisch organisationalen Praxis, insofern sie die (primäre) *Abwehr* anderer Schüler\*innen aus der allgemeinen Schüler\*innenschaft, ihre Unsichtbarmachung legitimiert und so die *Ordnung* der racial school *aufrechterhält*. Dabei wird die Gefahrenwahrnehmung nicht als attribuierende Praktik thematisiert, sondern genau wie die Abwehr, die auf sie folgt, verdrängt, weil sie selbst als Gefahr für das antirassistische Selbstverständnis der racial school gilt (die sich zum Teil „Schule ohne Rassismus“ nennen). Zudem ermöglicht die *sekundäre Abwehr* über die Unsichtbarmachung des Widerspruchs die Aufrechterhaltung der Parallelität rassistischer Normalität und programmatisch-antirassistischer Selbstverständnisse (*racelesswashing*). Die Lehrer\*innenprofessionalität stellt in diesem Kontext einen Ort der Reproduktion der Abwehr migrationsanderer Schüler\*innen und des migrationsgesellschaftlichen Unbewussten dar. Letzteres kann dabei wiederum als ‚Ort‘ verstanden werden, aus dem heraus nichts vernommen werden kann, kein Wissen, keine Erfahrung, von dem geschwiegen wird. Dabei wird dann deutlich, dass das Verdrängte nichts von seiner ‚Gefährlichkeit‘ verliert, wenn eine erneute Abwehr nicht sogleich gelingt. Wenn z. B. (das Wissen) migrationsandere/r Schüler\*innen, die Schilderung von Rassismuserfahrungen in der Schule doch ihren Weg in die sichtbaren Sphären finden und dort Krisen hervorbringen.

## Ausblick: Abwehrreflexivität als Teil der Lehrer\*innenbildung/-professionalität

Professionalisierung soll hier als fortlaufender (Selbst-)Bildungsprozess, als Transformation von Selbst-, Welt- und Anderenverhältnissen (vgl. Koller 2012) verstanden werden. Insofern diese Verhältnisse von migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen strukturiert sind, die eine dem Gerechtigkeitsanspruch entsprechende schulische Praxis zum Teil verhindern, geht es aus der hier skizzierten Perspektive bei einer migrationspädagogischen Professionalisierung von Lehrer\*innen zentral um einen selbstkritischen Anspruch (vgl. Messerschmidt 2016, S. 63), der auf die (eigene) Involviertheit in (die Reproduktion der) Machtverhältnisse Bezug nimmt und Migration „als innere Wirklichkeit der eigenen Gesellschaft“ (ebd., S. 60) sowie die eigenen Abhängigkeiten (ebd., S. 61) nicht

mehr abwehrt, sondern anerkennt und sich (selbst-)kritisch zu diesen verhält. Es ginge unter anderem um die Entwicklung und Ermöglichung einer Lehrer\*innenbildung, die von einer kritischen Sensibilität für die „gewaltvolle[n] Formen der Ausblendung“ (Mecheril/Plößer 2012, S. 138) in und durch die schulische Praxis gekennzeichnet ist und so dazu beitragen kann, Bedingungen zu schaffen, die es schulischen Akteur\*innen möglich machen, soziale Anerkennung immer weniger um den Preis des gewaltvollen „Ausschlusses Anderer zu gewinnen und immer weniger dem Zwang des Selbst-Versagens anderer Möglichkeiten gehorchen zu müssen“ (ebd., S. 142), sondern Schule vielmehr „so zu gestalten, dass sie allen Schülerinnen und Schülern Zugangs- und Zugehörigkeitsmöglichkeiten bietet“ (Steinbach 2015, S. 363). Es ginge bei einer unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen angemesseneren Lehrer\*innenbildung auch um die Entwicklung einer Abwehrreflexivität, die nicht vor der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit der Abwehr gegenüber der (eigenen) Involviertheit Halt macht.

Hier zeigt sich jedoch eine Schwierigkeit: denn, wenn die Abwehr der Involviertheit in migrationsgesellschaftliche Differenzverhältnisse erfolgt, weil davon der Subjektstatus abhängt und die Anerkennung der Abwehr auch die Anerkennung der Tatsache bedeutet, dass Subjekte jenen sie konstituierenden post-rassistischen Normen nicht gerecht werden – weil diese damit zum einen die rassistische Normalität der Gesellschaft in und durch die sie Subjekte werden und damit auch den Rassismus in sich anerkennen – würden Subjekte damit nicht nur die Bedingungen ihrer eigenen Anerkennung als Subjekt, sondern auch ihren Subjektstatus aufs Spiel setzen. Anders formuliert: Wie ist es möglich eine Praxis in Frage zu stellen, die das Subjekt sozial konstituiert?

Die Thematisierung von Abwehr verstehe ich als einen weiteren Versuch der Thematisierung und Perspektivierung der relativen Selbst-Unverfügbarkeit des Subjekts. Dies darf jedoch nicht als ein deterministisches Subjektverständnis verstanden werden, sondern als Plädoyer für das kleinschrittige Abarbeiten an den widersprüchlichen Bedingungen. Dieses ist von einer „Freundlichkeit für Inkohärenz und Diskontinuität“ (Mecheril/Plößer 2012, S. 144) begleitet und ermöglicht Subjekten, „sich als Schwache zu verstehen und als Schwache zu zeigen, ohne sich dadurch aus der Verantwortung zum Handeln und der Verantwortung zur Auseinandersetzung mit dem und der Anderen zu verabschieden. [...] Es geht um ein [...] die Differenz zum Eigenen in sich aufnehmendes Denken, das die Vertrautheit in einer Selbstunvertrautheit sucht und darin vertraut verfehlt.“ (ebd., S. 146 f.)

Die Anerkennung und (reflexive-)Kritik der Abwehr gegenüber der (eigenen) Involviertheit in migrationsgesellschaftliche Differenzverhältnisse soll daher weder den Ausgang noch die vollständige Unterwerfung unter diese aufzeigen, sondern vielmehr eine Weise Verantwortung zu übernehmen. Das heißt, sich in ein spezifisches Antwortverhältnis gegenüber sich selbst und gegenüber

den das Selbst konstituierenden Abwehrbewegungen, den anderen und der Welt zu treten, gegenüber „dem ‚Gesetz‘, das mich konstituiert, dem ich leidenschaftlich oder weniger leidenschaftlich verhaftet bin, zu der Unmöglichkeit, für mich und mein Tun einzustehen und der Unmöglichkeit, nicht dafür einzustehen“ (ebd., S. 145 f.).

Unter diesen Rahmenbedingungen möchte ich nun Wege skizzieren, die ich für Möglichkeiten der kritisch-reflexiv-ankennenden Einholung dessen, was hier mit ‚Abwehr‘ bezeichnet wurde, verstehen würde und als sinnvolle Ergänzung rassismuskritischer Lehrer\*innenbildung erachte. Da es nicht um die Verfolgung des Ziels gehen kann, Abwehrmechanismen gänzlich abzulegen, geht es vielmehr darum, eine Bewusstwerdung von Abwehrmechanismen zu ermöglichen (vgl. Freud 1966, S. 50). Das, was nun als Bewusstwerdung beschrieben werden soll, bezieht sich dabei nun wiederum nicht allein auf das Unbewusste einer als individuell verstandenen menschlichen Psyche, sondern auf die Ebenen des Diskurses, der Subjekte und der Affekte. Diese Bewusstwerdung bietet dabei die Möglichkeit, die sich andernfalls stets auf gleiche Weise fortsetzende Abwehrdynamik zu verschieben, wenn auch nicht sie gänzlich zu unterbrechen (vgl. ebd., S. 24). Dementsprechend hat eine auch abwehrtheoretisch informierte rassismuskritische Perspektive auf Schule ein Interesse daran, die Abwehrmechanismen der schulischen Praxis (Lehrer\*innen, Schüler\*innen, etc.) bewusst zu machen, um die Dynamik ihrer Abwehnormalität auf eine Weise zu verschieben, dass die schulische Normalität von weniger Rassismus strukturiert ist. Dies macht eine Abwehrreflexivität notwendig, die unter anderem durch eine Sensibilisierung für die Wahrnehmung von Abwehrpraktiken, sowie von rassistisch kodierten Gefahrenwahrnehmungen gekennzeichnet ist. Diese Abwehrreflexivität möchte ich verstehen als eine spezifische soziale Praxis der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsverschiebung von Bedeutungszusammenhängen, die den unsichtbar machenden Abwehrpraktiken entgegengerichtet ist. Bei dieser Praxis ginge es um die Umdeutung spezifischer Praktiken der Wahrnehmung als Gefahrenwahrnehmungen und Abwehrpraktiken auf jeweils involvierte und positionsrelative Weise. Diese Abwehrreflexivität zielt auf Professionalisierungsprozesse ab, durch die Subjekte sich ihrer Involviertheit in die migrationsgesellschaftliche (Abwehr-)Normalität bewusstwerden können und ihr Verhältnis zu diesen, den anderen und zu sich selbst verändern. Vor diesem Hintergrund wird Abwehrreflexivität als Machtkritik zur Querschnittsaufgabe in der Migrationsgesellschaft.

Dabei kann Abwehrreflexivität als eine normative Hilfslinie nicht nur für Lehrer\*innen gesehen werden, sondern auch für die Schule als Organisation. Denn eine „Schule, die sich zu ihrer Tradition und Verhaftung nicht kritisch und reflexiv verhält, ist damit unter anderem Agens der De-Thematisierung globaler Verweisungszusammenhänge und den damit verbundenen globalen Ungleichheiten.“ (Steinbach/Shure/Mecheril 2020, S. 34) und bleibt in ihrer Abwehnorm-

malität verhakt. Damit kann auch unter Abwehrreflexivität hier weiterhin nicht nur eine individuelle Praxis gemeint sein, sondern auch eine kollektive Praxis, in der (über-)individuelle Bewusstwerdungsprozesse durch kollektive kommunikative Sichtbarmachungen von Praktiken der Gefahrenwahrnehmung der primären und sekundären Abwehr im Rahmen von „Räumen der Kritik“ (Mecheril/Rangger/Tilch i. E.) ermöglicht wird. In diesen Räumen ginge es um die Thematisierung von rassistisch strukturierten Gefahrenwahrnehmungen, Abwehrmechanismen und die Involviertheit in diese. Mit der Thematisierung dieser würden sich schulische Akteur\*innen zum „Bundesgenossen“ (Freud 1966, S. 25) des Abgewehrten machen und dem Abgewehrten auf diese Weise helfen, bewusst und sichtbar zu werden, wohlwissend, dass dieser Bewusstwerdungsprozess, insofern das Verdrängte gerade verdrängt wurde, weil es für die bestehende Ordnung eine Gefahr darstellt, krisenhaft ist. Räume der Kritik erscheinen vor diesem Hintergrund als Räume, in denen es um die Ermöglichung von Transformationsprozessen geht, in denen die Schule ihr Verhältnis zu sich selbst, zu den anderen und der Welt auf krisenhafte Weise zu transformieren versucht, um sich als Organisation gegenüber der migrationsgesellschaftlichen Realität zu öffnen, um migrationsgesellschaftliche und rassismuskritische Schulentwicklungsprozesse voranzutreiben, eine professionelle Organisation zu werden (vgl. Mecheril/Rangger/Tilch i. E.), als Organisation fortwährend Bildungsprozesse zu ermöglichen und zu durchlaufen. Es ginge darum in diesen Räumen danach zu fragen, welche Affekte, welche Gefahrenwahrnehmungen, welche Abwehrmechanismen, welches Verlangen nach Verdrängung der (eigenen/unterschiedlichen) migrationsgesellschaftlichen Involviertheit, nach Unsichtbarmachung, nach Beschweigen und Weghören migrationsanderer Stimmen sich in der schulischen Praxis zeigen.

Diese Form der auch kommunikativen Kritik, „fordert die Kritiker\*innen selbst heraus, sich damit auseinanderzusetzen, dass auch ihre eigenen Theorien und Praxen verstrickt sind in die Dynamiken, die sie kritisieren.“ (Messerschmidt 2016, S. 63). Eine an der Kritik an Abwehrmechanismen interessierte Lehrer\*innenbildung, müsste einen selbst- und rassismuskritischen Anspruch verfolgen, der auch durch das kritisch-reflexive Einholen des eigenen und organisationalen situativen Unwillens, dieser Selbstverpflichtung gerecht zu werden, gekennzeichnet ist. Denn ein selbstkritischer Anspruch an eine Lehrer\*innenprofessionalität, der von einer Verfügbarkeit gegenüber dem eigenen und institutionellen So-Sein (selbstkritisch-rassismuskritisches Sein) ausgeht, macht sich etwas vor. Dies gilt insbesondere für jene, die im Hinblick auf die migrationsgesellschaftliche Differenzordnung eine privilegierte Position einnehmen. Es ginge einer abwehrreflexiven Lehrer\*innenbildung daher auch um die Kritik an Phantasien der Selbstverfügbarkeit, des selbstgerechten Glaubens, Rassismus bereits genügend zu reflektieren, zu kritisieren oder gar überwunden zu haben. Es ginge um eine Verschiebung hin zu einer migrationsgesellschaftlichen Lehrer\*innenpraxis und schuli-

schen Realität, die auf eine bewusstere und weniger gewaltvolle, weniger ungleichheits(re-)produzierende Weise in Abwehrpraktiken verwickelt ist.

## Literatur

- Anderson, Benedict (1998): *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Berlin: Ullstein.
- Butler, Judith (2014): *Körper von Gewicht: Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. 8. Auflage. FFrankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2015): *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer: Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): *Bachelor | Master Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 121–138.
- Foucault, Michel (2014): *Die Ordnung des Diskurses*. 13. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, Anna (1966): *Das Ich und die Abwehrmechanismen*. München: Kindler.
- Goldberg, David Theo (2002): *The Racial State*. Oxford: Willey-Blackwell.
- Gottuck, Susanne (2019): Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung. In: Gottuck, Susanne/Grünheid, Irina/Mecheril, Paul/Wolter, Jan (Hrsg.): *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–126.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. tuttgart: Kohlhammer.
- Kämpf, Heike (2011): Judith Butler: Die störende Wiederkehr des kulturell Verdrängten. In: Moebius, Stephan/Quadflieg, Dirk (Hrsg.): *Kultur. Theorien der Gegenwart*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 345–355.
- Körner, Jürgen (2013): *Abwehr und Persönlichkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (2015): Einleitung: Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 7–24.
- Mecheril, Paul (2010): Einleitung. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): *Bachelor | Master Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 7–22.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2011): Rassismustheorie und -forschung in Deutschland – Kontur eines wissenschaftlichen Feldes. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 13–24.
- Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2012): Iteration und Melancholie. Identität als Mangel(ver)waltung. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 125–148.
- Mecheril, Paul (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 25–53.
- Mecheril, Paul (2015): Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten... In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Band 2: Schule – Rassismus – PrpfeSSIONalität. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 150–160.
- Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2018): Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul: *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. Bad Heilbronn: Klinkhardt, S. 63–89.
- Mecheril, Paul/Rangger, Matthias/Tilch, Andreas (i. E.): „Migrationsgesellschaftliche Öffnung von Organisationen“ In: Mecheril, Paul/Rangger, Matthias (Hrsg.): *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft. Differenz- und machttheoretische Reflexionen einer praxisorientierten Fortbildungsreihe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Melter, Claus (2009): Sekundärer Rassismus in der sozialen Arbeit. In: Geisen, Thomas/Riegel, Christine (Hrsg.): *Jugend, Partizipation und Migration. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–128.

- Melter, Claus (2011): Rassismusunkritische Soziale Arbeit? Zur (De-)Thematisierung von Rassismuserfahrungen Schwarzer Deutscher in der Jugendhilfe(forschung). In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 277–292.
- Mentzos, Stavros (1993): Abwehr. In: Mertens, Wolfgang (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Psychoanalyse. Stuttgart: Verlag Internationale Psychoanalyse, S. 191–199.
- Messerschmidt, Astrid (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Mecheril, Paul/Broden, Anne (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transcript, S. 41–57.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–70.
- Scharathow, Wiebke/Melter, Claus/Leiprecht, Rudolf/Mecheril, Paul (2011): Rassismuskritik. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 10–12.
- Scharathow, Wiebke (2015): Ich sehe was, was du nicht siehst... Rassismuserfahrungen in der Schule. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 160–178.
- Schöpf, Alfred (1993): Das Unbewusste. In: Mertens, Wolfgang (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Psychoanalyse. Stuttgart: Verlag Internationale Psychoanalyse, S. 151–159.
- Shure, Saphira (2021): De\_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. „Lehramtsstudium“ als Ort der Bedeutungsproduktion. Weinheim: Beltz.
- Steinbach, Anja (2015): Forschungen zu Sichtweisen von Lehrpersonen im Kontext der Schule in der Migrationsgesellschaft. Zur Konstruktion einer schulischen ‚Nicht- Passung‘ von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 335–370.
- Steinbach, Anja/Shure, Saphira/Mecheril, Paul (2020): The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz, S. 24–45.
- Tilch, Andreas (2021): Abwehr im Kampf um Zugehörigkeit(-sordnungen) und ihre Beziehung zum migrationsgesellschaftlichen Unbewussten - Eine psychoanalytische Suchbewegung nach einem rassismuskritischen Abwehrbegriff. In: Boger, Mai-Anh/Rauh, Bernhard (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik trifft postkoloniale Studien und Migrationspädagogik. Opladen: Barbara Budrich, S. 97–110.
- Tißberger, Martina (2017): Zur Psychologie hegemonialer Selbstreflexion an der Intersektionalität von Rassismus und Gender. Wiesbaden: Springer VS.

# Autor\*innenverzeichnis

**Yalız Akbaba** (Dr.<sup>in</sup> phil.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Mainz, Arbeitsgruppe Schulpädagogik/Heterogenität und Ungleichheit. Sie forscht und lehrt zu pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft, Dekolonisierung und epistemologischen Herausforderungen für Diversitätssensibilität in Schule und Lehrer\*innenbildung.

**Soniya Alkis** (M.Ed.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Ihre Interessen liegen in subjektivierungs- und differenztheoretischen Perspektiven auf Lernen und Übersetzer:innenpraktiken in der Schule der Migrationsgesellschaft.

**Dagmar Beinzger** (Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup>) lehrt und forscht an der Fakultät Soziale Arbeit, Bildung und Pflege der Hochschule Esslingen. Ihre Schwerpunkte liegen im Bereich Kommunikation, Beratung und Kasuistik; einige Jahre war sie in der Lehrer\*innenbildung tätig.

**Sandro Bliemetsrieder** (Prof. Dr. phil.) ist Professor für Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik an der Hochschule Esslingen, Fakultät Soziale Arbeit, Bildung und Pflege. Seine Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind Erziehung und Bildung als sozialpädagogische Aufgaben, Professionalisierung, Menschenrechtsorientierung in der Sozialen Arbeit und Rekonstruktive Forschung.

**Mai-Anh Boger** (Dr.<sup>in</sup> phil.) ist Akademische Rätin an der Fakultät für Humanwissenschaften der Universität Regensburg. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind Philosophien der Differenz und Alterität, Inklusion und Psychoanalyse in der Pädagogik.

**María do Mar Castro Varela** (Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup>) Diplom-Psychologin, Diplom-Pädagogin und promovierte Politikwissenschaftlerin ist Professorin für Allgemeine Pädagogik und Soziale Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Zurzeit ist sie die Sir Peter Ustinov Gastprofessorin am Institut für Zeitgeschichte der Universität Wien. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen die Queer Studies, die Postkoloniale Theorie, die Kritische Migrations- und Bildungsforschung, Trauma und Verschwörungsnarrative.

**Arzu Çiçek** (Dr.<sup>in</sup>) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Wuppertal und zurzeit Vertretungsprofessorin im Bereich „Migration und Bildung“ an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

**İnci Dirim** (Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> phil.) ist Professorin für Deutsch als Zweitsprache an der Universität Wien. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Aneignung und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache, bildungswissenschaftliche Zugänge zum Fach und Didaktik der Mehrsprachigkeit.

**Aysun Doğmuş** (Dr.<sup>in</sup> phil.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Interkulturelle und vergleichende Bildungsforschung, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften an der Helmut-Schmidt-Universität

sität Hamburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Pädagogische Professionalität und Professionalisierung in Migrationsverhältnissen an den Schnittstellen Lehrer\*innen(aus)bildung und Schulentwicklung, Rassismustheorie(n) und Intersektionalität, sowie praxeologische und rekonstruktive Sozialforschung.

**Susanne Gottuck** (Dipl. Päd.) ist unter anderem Lehrbeauftragte an der Universität Essen-Duisburg und promoviert zur Bedeutung kultur- und machtanalytischer Perspektiven als theoretisierende Perspektive auf Lehrer\*innenbildung sowie als Gegenstandsreich für pädagogische Professionalisierung.

**Christian Grabau** (Dr. phil.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen. Seine Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind im Bereich einer sozial- und kulturtheoretisch informierten Bildungstheorie angesiedelt, wobei sein besonderes Interesse derzeit den Möglichkeiten und Grenzen des Emanzipationsbegriffs gilt.

**Rainer Hawlik** (Dr. phil.) ist Leiter der Kompetenzstelle Mehrsprachigkeit, Migration und Menschenrechtsbildung (Ko.M.M.M.) am Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte (IBS) der Pädagogischen Hochschule Wien. Sein Lehr- und Forschungsschwerpunkte in der Lehrer\*innenbildung (Primarstufe, Sekundarstufe) sind Aneignung des Deutschen als Zweitsprache, Schulpädagogik und Schultheorie, Muttersprachlicher Unterricht sowie Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit.

**Mareike Heller** (M.A.) arbeitete als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der EH Berlin im Projekt „Die Beschulung neuzugewanderter Schüler\*innen als Chance für die migrationsgesellschaftliche Öffnung des Regelschulbetriebs“. Sie promoviert an der LMU München zum Merkmal „nichtdeutsche Herkunftssprache“ im Berliner Bildungssystem. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich der Bildungsorganisation und -administration aus rassismustheoretischer Perspektive.

**Oxana Ivanova-Chessex** (Dr.<sup>in</sup> phil.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungszentrum Kindheiten in Schule und Gesellschaft der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildung und gesellschaftliche Differenz- und Machtverhältnisse, Eltern und Schule im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheiten, Lehrer\*innenbildung in der Migrationsgesellschaft sowie rekonstruktive Forschung mit macht- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven.

**Yasemin Karakaşoğlu** (Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> phil.) ist Professorin für Interkulturelle Bildung an der Universität Bremen. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind diversitätssensible und diskriminierungskritische Lehrer\*innenbildung, Schul- und Hochschulentwicklung in der Migrationsgesellschaft sowie Transnationalität in Bildungskontexten.

**Juliane Karakayalı** (Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup>) ist Professorin für Soziologie an der evangelischen Hochschule Berlin im Studiengang Soziale Arbeit. Ihre Arbeits- und Lehrschwerpunkte sind Migration und kritische Rassismusforschung, feministische Theorie und Queerstudies sowie Schule in der Migrationsgesellschaft.



**Eva-Maria Klinkisch** (Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> rer. soc.) ist Professorin für Allgemeine Pädagogik und Allgemeine Didaktik an der Katholischen Hochschule Freiburg. Ihre derzeitigen Arbeitsschwerpunkte liegen u. a. in den Bereichen Kritische Theorie, Bildungssoziologie, Globales Lernen, Fragen von Bildung(stheorien) und globaler sozialer Ungleichheit.

**Veronika Kourabas** (Dr.<sup>in</sup> phil.) ist derzeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft in der Arbeitsgruppe Migrationspädagogik und Rassismuskritik an der Universität Bielefeld tätig. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen Rassismustheorie und Rassismuskritik im postnationalsozialistischen Deutschland, Geschlechtertheorie und Intersektionalität sowie (selbst-)reflexive Zugänge für pädagogisches Denken und Handeln in der Migrationsgesellschaft.

**Paul Mecheril** (Prof. Dr. phil.) ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Migration an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Forschungsschwerpunkte: methodologische und methodische Fragen interpretativer Forschung, Pädagogische Professionalität, migrationsgesellschaftlichen Zugehörigkeitsordnungen, Macht und Bildung.

**Vanessa Ohm** (M.A.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld in der Arbeitsgruppe „Migrationspädagogik und Rassismuskritik“. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind migrationspädagogische Professionalität und Professionalisierung, rassismuskritische Perspektiven auf Affekt und Emotion und Schule in der Migrationsgesellschaft.

**Matthias Rangler** (M.A.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe „Migrationspädagogik und Rassismuskritik“ an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Seine Lehr- und Forschungsinteressen, etwa mit Bezug auf Bildung, pädagogische Professionalität oder Organisationsentwicklung, liegen im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Migrations- und Rassismuskritik.

**Roland Reichenbach** (Prof. Dr.) ist Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich. Seine Interessenschwerpunkte betreffen Fragen der Bildungsphilosophie, der Politischen Bildung, der Pädagogischen Ethik sowie der Verhandlungsforschung.

**Markus Rieger-Ladich** (Prof. Dr. phil.) lehrt Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Zeitgenössische Bildungstheorie, pädagogische Semantik, wissenschaftliche Reflexivität, politische Ästhetik, machtkritische Übergangsforschung. Aktuell befasst er sich mit autoethnographischen Texten.

**Nadine Rose** (Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup>) ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Bildungstheorie im Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildungs- und Diskurstheorie, Forschung zu Subjektivierungs- und Bildungsprozessen, Migrationsforschung und Qualitative Methoden der Sozialforschung.

**Saphira Shure** (Dr.<sup>in</sup>) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld in der Arbeitsgruppe „Migrationspädagogik und Rassismuskritik“. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind in den Bereichen Rassismus- und Differenztheorie, Bildung in der Migrationsgesellschaft, Professionalisierung von Lehrer\*innen sowie Macht- und Diskurstheorie.

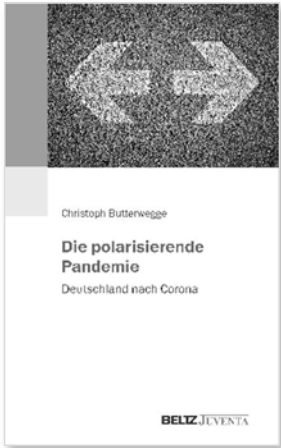
**Nina Simon** (Jr. Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> phil.) ist Juniorprofessorin für DaF/DaZ mit dem Schwerpunkt Kulturstudien am Herder-Institut der Universität Leipzig. Sie arbeitet aus gesellschaftstheoretisch-reflexiver Perspektive zu Fragestellungen der (Hochschul)Didaktik, der Didaktik des Deutschen (auch) als Fremd- und Zweitsprache sowie der Kulturellen Bildung.

**Anja Steinbach** (Dr.<sup>in</sup> phil.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im Arbeitsbereich Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Pädagogik und Didaktik des Elementar und Primarbereichs. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind diskriminierungskritische pädagogische Professionalität und Professionalisierung, Schule in der Migrationsgesellschaft, Differenz- und Subjektivierungstheorie, Rassismuskritik, Rekonstruktive Sozialforschung.

**Andreas Tilch** (M.A.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Seine Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind Migration und Bildung/Schule, Rassismus- und Diskriminierungskritik, Abwehrtheorie, psychoanalytische Theorie, pädagogische Professionalität sowie Differenz- und Subjektivierungstheorie.

**Jan Wolter** (M.Ed.) arbeitet an einer Promotion zu Disziplinierungspraktiken in der Grundschule. Aus einer herrschaftskritischen Perspektive interessiert ihn die Verwobenheit von Disziplinierungen und sozialer Differenz. In Lehre und Forschung leitet ein Interesse an Rassismus- und Herrschaftskritik seine Beschäftigung mit pädagogischem Handeln, Bildung und Erziehung in der (Grund)Schule der Migrationsgesellschaft.

**Bettina Wuttig** (Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> phil.) ist Professorin am Fachbereich Erziehungswissenschaften und dem Institut für Sportwissenschaften und Motologie an der Philipps-Universität Marburg. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind Körper- und Subjekttheorien; Gender Studies in der Beratung und der Körperpsychotherapie, Machtkritik in Institutionen unter Einbezug von Leiblichkeit und Körperlichkeit, Rassismuskritik in der Lehrer\_innenbildung und in sportlichen Praktiken (Schwerpunkt antimuslimischer Rassismus). Sie ist Begründerin des Forschungszugangs Soma Studies und Herausgeberin der gleichnamigen Reihe beim transcript Verlag.



Christoph Butterwegge  
**Die polarisierende Pandemie**  
Deutschland nach Corona  
2022, 250 Seiten, Klappenbroschur  
ISBN: 978-3-7799-6789-4  
Auch als **E-BOOK** erhältlich

Es ist zwar schon viel über die unmittelbaren Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf Staat, Wirtschaft und Gesellschaft diskutiert, aber noch keine Zwischenbilanz hinsichtlich ihrer langfristigen Konsequenzen für die Ungleichheit in Deutschland gezogen worden. Die ökonomischen, sozialen und politischen Spaltungstendenzen haben sich während der pandemischen Ausnahmesituation verschärft. Wenn nicht die richtigen Lehren aus der Coronakrise gezogen werden, gefährdet die wachsende Ungleichheit den gesellschaftlichen Zusammenhalt.



Julia Bernstein  
**Antisemitismus an Schulen  
in Deutschland**  
Befunde – Analysen – Handlungsoptionen  
Mit Online-Materialien  
2020, 616 Seiten, Hardcover  
ISBN: 978-3-7799-6224-3  
Auch als **E-BOOK** erhältlich

»Du Jude« ist eines der gebräuchlichsten Schimpfwörter auf deutschen Schulhöfen. Stigmatisierung, Beleidigung, Bedrohung und Gewalt gehören zum Alltag vieler jüdischer Schüler\_innen in Deutschland – trotz aller gesellschaftlichen und pädagogischen Bemühungen, Antisemitismus zu bekämpfen.

Julia Bernstein erschließt das Problemfeld Antisemitismus an Schulen in einer qualitatивsoziologischen Forschung und analysiert erstmalig aus den Perspektiven der betroffenen Schüler\_innen und Lehrkräfte die Befunde vor historischen und theoretischen Hintergründen. Diese neue Herangehensweise macht den Band zusammen mit der Darstellung konkreter Handlungsmöglichkeiten für den Umgang mit Antisemitismus zu einem unverzichtbaren Begleiter für Unterrichtsgestaltung und das soziale Miteinander an Schulen und darüber hinaus.