

Bräu, Karin [Hrsg.]; Budde, Jürgen [Hrsg.]; Hummrich, Merle [Hrsg.]; Klenk, Florian Cristóbal [Hrsg.]
Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung

Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, 235 S. - (Studien zu Differenz, Bildung und Kultur; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Bräu, Karin [Hrsg.]; Budde, Jürgen [Hrsg.]; Hummrich, Merle [Hrsg.]; Klenk, Florian Cristóbal [Hrsg.]:
Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung.
Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, 235 S. - (Studien zu Differenz, Bildung
und Kultur; 16) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-298403 - DOI: 10.25656/01:29840; 10.3224/84743037

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-298403>

<https://doi.org/10.25656/01:29840>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Karin Bräu
Jürgen Budde
Merle Hummrich
Florian Cristóbal Klenk
(Hrsg.)

Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik

Ansprüche und Widersprüche
schulischer Bildung



Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik

Studien zu Differenz, Bildung und Kultur

herausgegeben von
Jürgen Budde

Band 16

Karin Bräu
Jürgen Budde
Merle Hummrich
Florian Cristóbal Klenk (Hrsg.)

Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik

Ansprüche und Widersprüche
schulischer Bildung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

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

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



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

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743037>). Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3037-7 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1976-1 (PDF)
DOI 10.3224/84743037

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Angelika Schulz, Zülpich

Inhaltverzeichnis

*Karin Bräu, Jürgen Budde, Merle Hummrich
& Florian Cristóbal Klenk*

Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und
Widersprüche schulischer Bildung9

Reflexionen zur Diskriminierungskritik

René Breiwe

Vielfalt und Diskriminierungskritik im Rahmen rechtlicher Vorgaben.
Spannungsfelder (in) der deutschen Schulgesetzgebung 17

*Merle Hinrichsen, Merle Hummrich, Dorothee Schwendowius &
Saskia Terstegen*

Widerstand und Widerstände – Diskriminierungskritische
Positionierungen schulischer Akteur:innen33

Ellen Kollender

Diskriminierungskritische Schulentwicklung durch Kooperationen
mit migrationsgesellschaftlichen Akteur:innen? Konzeptionelle
Überlegungen im Anschluss an Strategien
des *Community Organizing*47

Rassismuskritische Perspektiven

Aysun Doğmuş

Gleichheitsbekundungen unter Verbündeten – Rassismus und das
Un-/Sagbare an den Schnittstellen von Professionalisierung, Schule
und Schulentwicklung63

Ash Can Ayten, Sara Hägi-Mead, Sofiane Kaci & M Knappik
Rassismus im Gepäck: Die Adressierung migrantisierter Eltern als
machtvolle Praktik der Rassifizierung am Beispiel von Rucksack
Schule NRW77

Anja Langer
„je:tz find ich die rassistischen strukturen in der schule“ –
Professionalisierungsprozesse im Sprechen über
diskriminierungskritische Schulentwicklung91

Anja Steinbach & Andreas Tilch
Zur Bedeutung und Funktion von Lachen im Sprechen über
Rassismus – Veruneindeutigungen, Abwehr und Kritik im
Fortbildungskontext 105

Kritische Perspektiven auf Inklusion und Ableismus

Mai-Anh Boger
„Eine Schule für alle“ mit Lacan ganz langsam gelesen 121

*Julia Gasterstädt, Katja Adl-Amini, Florian C. Klenk, Anna Kistner &
Julia Kadel*
Zur Individualisierung komplexer Problemkonstellationen im Kontext
der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs. Erste Ergebnisse
aus dem Projekt InDiVers 137

Büşra Kocabıyık, Johannes Ludwig, Anja Hackbarth & Tanja Sturm
Transnationaler Vergleich von Normalitäts- bzw.
Abweichungskonstruktionen im inklusiven Fachunterricht 151

Sina-Mareen Köhler
Differenzerfahrungen und Beziehungsgestaltung von Schulleiter:innen
an (inkluisiven) Schulen 169

Kritik des Sexismus und der Heteronormativität

Sarah Huch & Martin Lücke

Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der schulischen Bildung –
Perspektiven der Geistes- und Naturwissenschaften..... 185

Bettina Kleiner & Clara Kretzschmar

Das Vielfaltsdispositiv. Zur Übersetzung der Programmatik
geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in den schulischen Alltag..... 199

Florian Cristóbal Klenk

Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Schul- und
Unterrichtsforschung. Soziale Deutungsmuster (nicht nur) von
LGBTIQ*-Lehrkräften..... 213

Autor:innenverzeichnis..... 231

Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung

Karin Bräu, Jürgen Budde, Merle Hummrich & Florian Cristóbal Klenk

1 Einleitung

Am Tag nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der neuen PISA-Studie (2022) – titelt die BILD Zeitung: „Migration zieht unsere Noten runter.“ Und einen Tag später: „Minister fordert Migrantenquote für Schulen“. Dieser Reflex, den hohen Anteil an Schüler:innen mit Migrationsgeschichte in den Schulklassen als Ursache für das schlechte Abschneiden bei PISA anzusehen, reproduziert nicht nur eine dichotome Unterscheidung zwischen ‚unserer‘ nationalen Leistungsfähigkeit und ihrer Gefährdung durch ‚die Anderen‘ der Migration, sondern verschiebt ebenso Verantwortlichkeiten. Der immer wieder bestätigte Befund, dass es sich um ein Bildungssystem handelt, in dem die Leistungen von Schüler:innen hochgradig von der Ermöglichungsstruktur des Elternhauses abhängen, wird den Familien – etwa welche Sprache dort gesprochen oder welche Ressourcen mobilisiert werden – und nicht dem Schulsystem oder dem Unterricht angelastet. Insofern stellt der mediale und bildungspolitische Reflex eine Ausblendung von problematischer Sozialpolitik, von fehlenden Unterstützungsangeboten und von Diskriminierungsverhältnissen an Schulen sowie eine Schließung gegenüber der Vielfalt an Lebenslagen, die in die Schule hineingetragen und in ihr re/produziert werden, dar.

In die Schule werden auch die geopolitischen Konflikte, wie sie gegenwärtig durch die Kriege in der Ukraine und im Nahen Osten, den Klimawandel sowie die Nachwirkungen der Pandemie gesellschaftlich erfahrbar sind, hineingetragen. Als institutionalisierte Sozialisationsinstanz sind gesellschaftliche Lagen und Bedingungen, Krisen und Konflikte hierin nicht zu eliminieren. So sind wachsender Antisemitismus und Rassismus auch Teil des schulischen Alltags. Die Schul- und Unterrichtsforschung belegt ausführlich, dass soziale Ungleichheit und Diskriminierung alltägliche Erfahrungen sowohl von Schüler:innen als auch von Lehrer:innen sowie Erziehungsberechtigten und weiteren pädagogischen Fachkräften darstellen. Hinzu kommen zunehmend psychische Probleme von Kindern und Jugendlichen und auch die wachsende Armut

in Teilen der Bevölkerung wird in Schule relevant. In der Schule spiegeln sich also gesellschaftliche Problemlagen, sie werden dort aber auch reproduziert.

Dies stellt weniger das Versagen Einzelner dar, als vielmehr das Scheitern an den system(at)ischen Bedingungen, die sich in das Handeln im schulischen Kontext einschreiben. Dies zeigt sich ebenfalls anhand anderer Ungleichheitsdimensionen (z. B. in Bezug auf Geschlecht, Sexualität und Behinderung). So wird die gelebte und in den letzten Jahrzehnten zunehmende Sichtbarkeit der Vielfalt an geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen gegenwärtig in einigen Bundesländern durch verbrieft Sprachregelungen negiert und so Schüler:innen, Erziehungsberechtigten und Lehrer:innen, die non-binär, inter*, queer oder trans* sind, eine wichtige Repräsentationsmöglichkeit im schulischen Raum genommen. Die Inklusion aller Schüler:innen scheitert sowohl an bildungspolitischen wie auch an systemischen Bedingungen, so dass noch immer ableistische, heteronormative, klassistische und rassistische Benachteiligungen der Schule eingeschrieben sind.

Zugleich ist es, nicht zuletzt angestoßen durch bildungspolitische Agenden und Programme im Kontext von Inklusion, Rassismuskritik und Geschlechtergleichstellung, zu einem allgemeinen Anspruch der Institution Schule und ihrer Strukturen und Praktiken geworden, sich als vielfaltsorientiert, heterogenitätssensibel und diskriminierungskritisch zu verstehen (vgl. etwa HRK 2015).¹ Die Begrifflichkeiten und Perspektiven, die in diesem Anspruch und seinen Realisierungen, etwa im Rahmen von Erlassen, Curricula, Schulprogrammen, didaktischen Perspektiven und Konzepten sowie Professionalisierungsansätzen zum Ausdruck kommen, weisen allerdings darauf hin, dass noch keine ausreichende systematische Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Verfasstheit von Schule und Unterricht stattfindet, die als Voraussetzung einer differenzreflexiven Schul- und Unterrichtsentwicklung im Anspruch von Diskriminierungskritik jedoch entscheidend wäre. Auch wenn sich Schulen durchaus die Aufgabe stellen, die Teilhaberechte aller Schüler:innen zu realisieren, Benachteiligungen abzubauen und damit auch grundlegende Ideen gerechterer und demokratischer gesellschaftlicher Verhältnisse zu stärken, bleiben die institutionellen Strukturen und Praktiken von Schule und ihren Akteur:innen selbst in die Re-Produktion von Ungleichheit und Diskriminierung involviert.

Die Tagung², aus der dieser Sammelband hervorgeht, hat sich unter dem Titel *Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik* diesen skizzierten Ansprüchen und Widersprüchen schulischer Bildung gewidmet. Die Beiträge in diesem Band analysieren, reflektieren und diskutieren dieses Spannungsfelds.

1 https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [07.12.23]

2 Die Tagung der Kommission Schulforschung und Didaktik „Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung“ fand vom 6.-7. Oktober 2022 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz statt.

verhältnis von diskriminierungskritischen Transformationspotenzialen der Schule einerseits und ihrer Beteiligung an der Re-Produktion von Ungleichheit andererseits. Sie setzen sich mit aktuellen differenzreflexiven und diskriminierungskritischen Zielsetzungen, Zugängen und Ansätzen auf den für Schule relevanten Ebenen auseinander. Die Beiträge fokussieren also z. B. auf Prozesse der Implementierung bildungspolitischer Maßnahmen, auf Schulentwicklungsprozesse, auf die Adressierung von schulischen Akteur:innen, auf Professionalisierungs- oder Subjektivierungsprozesse.

Der Band ist in vier Teile gegliedert. Während in den Teilen 2 bis 4 unterschiedliche Ungleichheitsdimensionen fokussiert werden, sind im ersten Teil übergreifende Reflexionen gebündelt.

*René Breiwe*s Beitrag „Vielfalt und Diskriminierungskritik im Rahmen rechtlicher Vorgaben“ eröffnet das thematische Spannungsfeld anhand einer Inhalts- und Clusteranalyse der länderspezifischen Schulgesetze Deutschlands. Unter Fokussierung geschlechtlich-sexueller, ableistischer und natio-ethno-kultureller Differenzdimensionen fragt der Autor, ob und inwiefern aus der Perspektive des Diskriminierungsschutzes in den untersuchten Dokumenten binäre Kategorien reproduziert, dethematisiert und/oder im Sinne einer post-kategorialen Sichtweise in eine Kultur der Diversität transformiert werden.

Der Beitrag von *Merle Hinrichsen*, *Merle Hummrich*, *Dorothee Schwendowius* und *Saskia Terstegen* vertieft die Frage, wie Schule unter migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen differenzreflexiv gestaltet werden kann. Im Zentrum steht das Thema „Widerstand und Widerstände“ schulischer Akteur:innen, unter Berücksichtigung der Perspektiven von Schüler:innen und Lehrkräften of Color. Mit Bezugnahme auf zwei nationale Kontexte (Deutschland und USA) analysieren die Autor:innen anhand empirischer Fallrekonstruktionen sowohl Positionierungen des Widerstands, die sich gegen rassifizierende Macht- und Herrschaftsverhältnisse richten, als auch Strategien schulischer Akteur:innen in Reaktion auf institutionelle Widerstände, die eine diskriminierungskritische Umgestaltung schulischer Räume konterkarieren.

Basierend auf konzeptuellen Überlegungen zur US-amerikanischen Strategie des Community Organizing untersucht *Ellen Kollender* in „Diskriminierungskritische Schulentwicklung durch Kooperationen mit migrationsgesellschaftlichen Akteur:innen?“ Machtasymmetrien in solchen Kooperationsverhältnissen. Die Autorin fragt danach, wann die inter/national unterschiedlichen Formen der Kooperationen transformative Potenziale aufweisen, um diskriminierungskritische Schulentwicklungsprozesse anzustoßen, und wann diese wiederum als individuelle Aktivierungs- und Responsibilisierungsmaßnahmen zu bewerten sind, welche die Schule entlasten sollen.

Der zweite Abschnitt sammelt vier Beiträge aus rassistuskritischer Perspektive.

Anja Steinbach und *Andreas Tilch* befassen sich mit der „Bedeutung und Funktion von Lachen im Sprechen über Rassismus“. Dabei wird eine Bedeu-

tungsvariation des Lachens aufgeschlossen, das in unterschiedlichen Situationen des Sprechens über Rassismus die je spezifische Bedeutung der Positioniertheit von Sprecher:innen artikuliert, und sich zwischen Abwehr und Reflexion aufspannt. Lachen impliziert in seiner Ambivalenz und Uneindeutigkeit die Verschiebung der Grenzen des Sagbaren einerseits in Richtung Abwehr und Dethematisierung, andererseits in Bezug auf die Artikulation von (Selbst-)Kritik.

Im Beitrag „Gleichheitsbekundungen unter Verbündeten – Rassismus und das (Un-)Sagbare im Prozess der Professionalisierung und Schulentwicklung“ stellt *Aysun Dođmuş* eine Studie vor, die eine Langzeitfortbildung für Lehrer:innen in den Blick genommen hat und hierin einerseits die kritische Abgrenzung von Rassismus der Fortbildung, andererseits die Reproduktion von Rassismen innerhalb der Fortbildung herausgearbeitet hat. Ihr gelingt es so, die Vielschichtigkeit der Wirkungs- und Funktionsweisen von Rassismus herauszuarbeiten.

Anja Langer stellt „Professionalisierungsprozesse im Sprechen über diskriminierungskritische Schulentwicklung“ ins Zentrum der Betrachtung. Dabei fokussiert sie Steuergruppenarbeit in Schulentwicklungsprozessen, die sich Diskriminierungskritik zur Aufgabe gemacht haben, und problematisiert darin die Subjektzentriertheit diskriminierungskritischer Professionalisierungsansätze als Entlastungsfigur für organisational gerahmte Schulentwicklungsprozesse.

Sara Hägi-Mead, M Knappik und *Ash Can Ayten* untersuchen mit „Rassismus mit im Gepäck?“ die Zielgruppenkonstruktionen von Eltern-Schule-Kooperationsprogrammen aus rassismuskritischer und linguizismuskritischer Perspektive. Sie nehmen dabei das Programm ‚Rucksack Schule NRW‘ zum Anlass, die machtvollen und marginalisierenden Strukturen zu analysieren und die Adressierung migrantisierter Eltern herauszustellen. Dies wird analytisch besonders deutlich in der strukturellen Benachteiligung im Rahmen der monolingualen Schule und der Besonderung, die Eltern durch das Kooperationsprogramm erfahren.

Kritische Perspektiven auf Inklusion und Ableismus sind im dritte Abschnitt untergebracht.

Im Text „„Eine Schule für alle“ mit Lacan ganz langsam gelesen“ untersucht *Mai-Anh Boger* die Logik sowie die Psycho- und Sozio-Logik des titelgebenden Slogans. Sie argumentiert in ihrem theoretischen Beitrag, dass die Terme ‚Eine‘, ‚Alle‘ und ‚Differenz‘ aufgrund ihrer Ambivalenz in ein ontologisches Problem münden. ‚Alle‘ aber ist eine brüchige Imagination, deren Projektionsfläche niemals wirklich alle erfasst und durch die das Einzelne immer wieder durchsticht. Perspektiven bieten Theorien, welche die Relation von Singularität, Partikularität und Universalität widmen, analytisch erschließen und die Unabgeschlossenheit inklusiver Bemühungen in Rechnung stellen.

Der Beitrag „Zur Individualisierung komplexer Problemkonstellationen im Kontext der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs“ von *Julia Gasterstädt, Katja Adl-Amini, Florian C. Klenk, Anna Kistner* und *Julia Kadel* nimmt Feststellungsverfahren im Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ in den Blick. Die Analysen zeigen, dass individualisierende Defizitkonstruktionen zu einem Narrativ der Alternativlosigkeit bezüglich der Feststellung des SPF ‚Lernen‘ führen. Zusätzlich werden ambivalente Dynamiken der De-Thematisierung von Be- und Entlastung herausgearbeitet. In der Summe fungieren diese Faktoren im Diagnoseverfahren als Rechtfertigung und als Verfahrenslegitimation, um die Absenkung fachlicher Erwartungen zu kaschieren.

Büşra Kocabıyık, Johannes Ludwig, Anja Hackbarth und *Tanja Sturm* widmen sich in ihrem Beitrag „Transnationaler Vergleich von Normalitäts- bzw. Abweichungskonstruktionen im inklusiven Fachunterricht“ internationalen Perspektiven auf inklusiven Unterricht. Für den inklusiven Unterricht in Deutschland zeigen die Autor:innen anhand von Unterrichtsbeobachtungen eine Delegation der fachlichen Erwartung etwa an Material oder Mitschüler:innen, während nicht-erwartungskonforme Antworten im kanadischen Fachunterricht durch Kommunikation mit der Lehrkraft bearbeitet werden. Auf diese Weise werden implizite Normalitätskonstruktionen sichtbar, die für Deutschland auf einen Mangel an akademischer Partizipation von Schüler:innen verweisen, die als weniger befähigt gelten.

Sina-Mareen Köhler analysiert „Differenzerfahrungen und Beziehungsgestaltung von Schulleiter:innen an (inkluisiven) Schulen“ unter Bezugnahme auf die praxeologische Wissenssoziologie. Ausgangsbasis ist die Bedeutung der Schulleitung für die Umsetzung von Inklusion. Auf der Grundlage eines Interviews wird die Relevanz der Berücksichtigung der Bedürfnisse der in der betreffenden Organisation Tätigen rekonstruiert. Die Umsetzung von Inklusion durch die Schulleitung führt zu einem triadischen Spannungsverhältnis zwischen Bildungs-, Leistungs- und Partizipationsethos.

Der vierte Abschnitt schließlich ist der Kritik an Sexismus und Heteronormativität gewidmet.

Sarah Huch und *Martin Lücke* eruieren in ihrem Beitrag „Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der schulischen Bildung – Perspektiven der Geistes- und Naturwissenschaften“ Möglichkeiten der Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Unterricht für die Fächer Geschichte und Biologie. Dabei zeigt Lücke, wie die Erkenntnis historischer Diskontinuitäten für die Schüler:innen erhellend für das Verständnis der Konstrukthaftigkeit von Geschlecht und für die Reflexion der eigenen geschlechtlichen Identität sein kann. Huch verweist anhand einer Befragung von Lehramtsstudierenden auf das (partielle) Auseinanderklaffen von affektiv und kognitiv basierten Bewertungen geschlechtlicher und sexueller Vielfalt.

„Das Vielfaltsdispositiv. Zur Übersetzung der Programmatik geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in den schulischen Alltag“ – so der Titel des

Beitrags von *Bettina Kleiner* und *Clara Kretschmar*, mit dem sie den Zusammenhang von Geschlecht, Sexualität, Wissen, Macht und Pädagogik im Kontext Schule reflektieren. Sowohl durch eine Lehrplan-Analyse als auch durch Expert:inneninterviews mit Lehrkräften wird zum einen gezeigt, dass Normalitätsvorstellungen zur Geschlechterbinarität den schulischen Alltag dominieren und zum anderen, wie sich die Auseinandersetzung mit Trans und Inter*geschlechtlichkeit gestaltet.

Auch der Beitrag von *Florian Cristóbal Klenk* „Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Schul- und Unterrichtsforschung. Soziale Deutungsmuster (nicht nur) von LGBTIQ*-Lehrkräften“ beruht auf Interviews mit Lehrkräften. Nach einem Überblick über die in den letzten zehn Jahren langsam anwachsenden Forschungserkenntnisse zu LGBTIQ*-Lebensweisen in der Schule arbeitet er drei soziale Deutungsmuster von Lehrer:innen heraus, mit denen berufliche Spannungsverhältnisse bearbeitet werden, die er als post-heteronormative Professionsambivalenz fasst.

Insgesamt – so dokumentieren die Beiträge – besteht mittlerweile im Kontext von Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik in Schule eine Reihe von Ansätzen, die auf unterschiedliche Differenzkategorien, Ebenen oder Akteursgruppen zielen. Zugleich zeigen die wissenschaftlichen Analysen auch, dass sich die programmatisch erhofften Effekte zumeist nicht einstellen, sondern Diskriminierungen weiterhin wirksam bleiben. Eine systematische und intersektionale Perspektive ist bislang noch nicht etabliert, wäre aber nicht zuletzt vor dem Hintergrund der skizzierten Gegenwartsdiagnosen für ein vielfaltsorientiertes und diskriminierungskritisches Schulsystem von hoher Relevanz.

Wir möchten allen, die dazu beigetragen haben, dass diese Perspektiven nun in diesem Band vorliegen, unseren Dank aussprechen. Dieser gilt insbesondere den Teilnehmer:innen der Tagung für den Austausch und Yalız Akbaba, Maria Hallitzky und Saphira Shure für die gemeinsame Vorbereitung und Durchführung der Tagung. Ganz besonders danken wir Tania Poppe, die wie immer mit viel Geduld den Text formatiert, redaktionell überarbeitet und alle Sonderwünsche der Autor:innen umgesetzt hat. Schließlich danken wir dem Budrich-Verlag für die gewohnt professionelle Unterstützung.

Reflexionen zur Diskriminierungskritik

Vielfalt und Diskriminierungskritik im Rahmen rechtlicher Vorgaben. Spannungsfelder (in) der deutschen Schulgesetzgebung

René Breiwe

1 Einleitung

Die entscheidende Quelle rechtlicher Regulation im Bildungssystem bilden die Schulgesetze der deutschen Bundesländer (Abschnitt 2). Vor diesem Hintergrund wird im Beitrag auf Basis inhalts- und clusteranalytischer Analysen der Schulgesetze (Breiwe 2021, 2020; Kap. 4) ein Blick auf die *Vielfaltsorientierung* geworfen und anhand geschlechts- und sexualitäts-, körper- und geistbezogener sowie natio-ethno-kulturelle Aspekte als repräsentative Kennzeichen der *Kultur der Diversität* (Abschnitt 3) gezeigt, wie durch die Verwendung binär orientierter Differenzkategorien sowie durch die Vorgabe exkludierender Maßnahmen Ungleichheitsstrukturen grundlegend verfestigt werden, gleichzeitig aber auch erste vereinzelte Aussagen im Sinne der Kultur der Diversität zu ermitteln sind (Abschnitt 5.1). Hinsichtlich der *Diskriminierungskritik* wird anschließend (Abschnitt 5.2) ausgeführt, inwiefern im den Aussagen zum Diskriminierungsschutz in den Schulgesetzen eine dichotome kategoriale Orientierung zugrundliegt und gleichzeitig institutionelle und strukturelle Diskriminierungsformen dethematisiert bleiben, gleichzeitig aber auch hier erste, vereinzelte postkategorial orientierte Aussagen im Sinne der Kultur der Diversität festzustellen sind.

Insgesamt wird dargelegt, inwiefern die Schulgesetze im Kontext von *Vielfaltsorientierung* und *Diskriminierungskritik* grundlegend eine (Ungleichheitsverhältnisse legitimierende) Performance aufweisen und gleichzeitig durch vereinzelte Implementationen der jüngeren Zeit erste Anzeichen einer (diversitätsgesellschaftlich orientierten) Transformation bildungsbezogener Prozesse erkennbar werden.

2 Im Fokus: Die länderspezifischen Schulgesetze als rechtliches Steuerungsmittel im deutschen Bildungssystem

Die länderspezifischen Schulgesetze markieren als wesentliches Steuerungsinstrument der Länder rechtlich-normativ Leit- und Sinnorientierungen, z.B. hinsichtlich der „Steuerung der eigentlichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit“ (Ackeren et al. 2015: 99). Eine Intention ist der diskriminierungsfreie Zugang zu Bildung bzw. Schule und die Gewährleistung eines gleichen Rechts auf (schulische) Bildung für Alle. Diese Zielsetzungen werden aber nicht unmittelbar umgesetzt, sondern durch die Akteur:innen in den Schulen rekontextualisiert (Fend 2008). Gemäß dem Educational Governance-Ansatz bildet die Schulgesetzgebung einen (korporativen) Akteur im multiakteurialen Geflecht (Kussau/Brüsemeister 2007). Mit Blick auf die Bedeutung von Diversität und Diskriminierung werden die Schulgesetze somit im Sinne einer „Eröffnungssequenz durch den Gesetzgeber“ (Rürup/Heinrich 2007: 163) verstanden. Gleichwohl stellen die Schulgesetze das rechtliche Instrument des institutionellen Sollens dar (Kussau/Brüsemeister 2007) und sind der rechtliche Maßstab für diskriminierungskritische Vorgaben (Liebscher 2016). Als „Spielregeln“ (Fend 2008: 158), die das Handeln der Akteur:innen in der Schule mitregulieren, sollten diese im Rahmen einer von Diversität geprägten Gesellschaft diskriminierungskritisch, subjektorientiert und diversitätsreflexiv ausgestaltet sein (Breiwe 2020). So ist hervorzuheben, dass den Gesetzestexten ein normativer Vorbildcharakter zukommt, der machtwirksame gesellschaftliche Diskurse, insbesondere im Kontext von Diversität, reproduziert bzw. prägt und gleichzeitig von ihnen geprägt wird.

Die theoretischen Grundlagen für die Thematisierungen von *Vielfalt* und *Diskriminierung(-skritik)* werden im Folgenden unter dem Begriff der *Kultur der Diversität* konzeptionell charakterisiert.

3 Die theoretische Perspektive: Kultur der Diversität

Vor dem Hintergrund der Diversifizierung der Gesellschaft in Formen globaler Migration, der Vervielfältigung gesellschaftlicher Bewegungen und der (möglich gewordenen) Individualisierung bzw. Pluralisierung von Lebensweisen ist die Gesellschaft durch eine *Kultur der Diversität* geprägt. Hierunter werden sowohl die miteinander verwobenen wissenschaftlich-theoretischen Analysen von Phänomenen der Vielfalt, z.B. die Kritik an heteronormativen Geschlechterordnungen, als auch die entsprechenden gesellschaftlichen Praktiken und Logiken, z.B. die Selbstermächtigung schwul-lesbischer Gruppierungen,

gefasst. Grundlegend steht die *Kultur der Diversität* in Verbindung mit dem Poststrukturalismus (Breiwe 2020). So zeigen sich differenzbezogenen Formen der Pluralität, Intersektionalität und Hybridität (Budde 2021). Dabei sind Sprache und symbolische Ordnung machtkonstituierend, so dass Differenzen als Ergebnisse sozialer Differenzierungspraktiken bzw. als konstruktivistisches Erzeugen des ‚Anderen‘ zu verstehen sind (Riegel 2016). In der *Kultur der Diversität* erfolgt eine dekonstruktivistische Kritik derartiger kategorialer, v.a. binär konstruierter Differenzordnungen, verbunden mit der Kritik an entsprechenden Herrschaftsverhältnissen (Plöber 2010). Im Folgenden wird der differenzkritische, dekonstruktivistische Charakter der *Kultur der Diversität* repräsentativ an drei Beispielen veranschaulicht, die jeweils unterschiedliche Umsetzungsformen in den Schulgesetzen erfahren (vgl. Kap. 5.1).

Das erste Beispiel bezieht sich auf *geschlechts- und sexualitätsbezogene* Diversität. Hier sind traditionell binäre Strukturen, z.B. männlich-weiblich, hetero-homosexuell etabliert, die sich machtwirksam in heteronormativer Form zeigen. In der *Kultur der Diversität* entsteht eine neue, vielgliedrige Ordnung: Aus der Binarität wird eine die machtwirksamen Normorientierungen kritisierende und von einer größeren Flexibilität bzw. Vielgliedrigkeit geprägte (Queer-)Diversität (z.B. Klenk 2023; Engel 2013): mathematisch ausgedrückt: aus zwei wird ein unbestimmtes x . Als Ausdruck dieser Ausprägung der *Kultur der Diversität* in gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen kann das Urteil des Bundesverfassungsgerichts (1 BvR 2019/16) von 2017 zu Einführung einer dritten Angabemöglichkeit der Geschlechtsidentität, die nicht männlich oder weiblich, sondern divers, angeführt werden.

Das zweite Beispiel bezieht sich auf *körper- und geistbezogene* Diversität. Hier sind die traditionellen, binär ausgelegten Differenzordnungen von der Unterscheidung zwischen krank vs. gesund bzw. mit vs. ohne Behinderung geprägt. In der *Kultur der Diversität* wird auch in diesem Kontext aus zwei ein unbestimmtes x . Dies kann am Ansatz der *Neuro-Diversität* als ein Beispiel für geistbezogene Diversität verdeutlicht werden. Demnach werden neurologisch-psychologische Aspekte, z.B. ADHS, als ‚normaler‘ bzw. potenzialorientierter Ausdruck von Diversität angesehen und nicht pathologisiert (Armstrong 2010). Insgesamt wird hinsichtlich körper- und geistbezogener Diversität der konstruktivistische Charakter von Behinderung bzw. Krankheit im Sinne der Disability Studies hervorgehoben, indem entsprechende Zuschreibungen als Produkte sozialer Herstellungsprozesse angesehen werden und kritisch mit körperlichen bzw. geistbezogenen Normalitätsanforderungen im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse umgegangen wird. Die zunehmende ‚Normalität‘ von Behinderung bzw. Neuro-Diversität zeigt sich auch in gesellschaftlichen, insbesondere inklusionsorientierten Entwicklungen.

Das dritte Beispiel bezieht sich auf *natio-ethno-kulturelle* Aspekte. Dabei stehen die Aspekte Mehrsprachigkeit und transnationale Zugehörigkeitserfindungen im Mittelpunkt, die von Mehrfachzugehörigkeiten und kultur-

identitäts- bzw. zugehörigkeitsbezogener Hybridität (= x) geprägt sind (Mcheril et al. 2010). So wird Kritik an statischen kulturellen Zuschreibungen geübt, in denen zwischen verschiedenen als statisch und geschlossen verstandene Kulturen differenziert wird (z.B. ‚die deutsche Kultur‘), verbunden mit der Kritik an rassistisch begründeten Unterscheidungen zwischen einem imaginären und gleichsam machtwirksamen ‚Wir‘ und ‚Migrationsanderen‘ (= zwei) (ebd.). D.h. auch hier sind einerseits wissenschaftlich-theoretische Analysen migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse, die von einer derartigen Hybridität geprägt sind, zu markieren, und andererseits eben entsprechende gesellschaftliche Bedingungen der natio-ethno-kulturellen Mehrfachzugehörigkeit, die viele Menschen dieser Gesellschaft kennzeichnet.

Insgesamt stellt die *Kultur der Diversität* eine multi- bzw. transdisziplinäre Perspektive dar, in der kategorienübergreifend binäre, biologisch orientierte Systeme, die Verhältnisse zu Normsetzungen sowie persönliche, institutionelle und strukturelle Formen der Ausgrenzung und Unterordnung im Fokus der Deonstruktion, Kritik und Reflexion stehen.

Im Folgenden wird der Blick auf die Schulgesetze gerichtet und gefragt, inwiefern sich diese Aspekte in den Schulgesetzen wiederfinden. Hierzu wird zunächst das methodische Vorgehen skizziert.

4 Das empirische Vorgehen: Qualitative Inhaltsanalyse und clusteranalytische Typenbildung

Die Untersuchung der deutschen Schulgesetze (Breiwe 2020) ging den Fragen nach, welche Aspekte diversitätsreflexiver Bildung in den 16 deutschen Schulgesetzen ermittelt werden können, welche Schwerpunktsetzungen innerhalb der ermittelten Aspekte zu verzeichnen sind, in welchem Verhältnis die ermittelten Aspekte zur Performance oder Transformation mit Blick auf diversitätsreflexive Bildung stehen und inwiefern länderspezifische Differenzen deutlich werden. Die Analyse erfolgte anhand einer Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015), die anhand eines Kategoriensystems mit 10 Oberkategorien, 115 Unterkategorien und 3944 Kodierungen vorgenommen worden ist. Die 10 Oberkategorien bezogen sich auf eine Begriffsanalyse im Feld Diversität, drei zuvor aus den theoretischen Ausführungen hergeleiteten Säulen diversitätsreflexiver Bildung, die als strukturelle Bestandteile unabhängig von inhaltlichen Bezügen zu verstehen sind, sowie auf sechs inhaltliche Bezugsfelder, die im Zuge der Inhaltsanalyse sowohl aus dem wissenschaftlichen Diskurs deduktiv abgeleitet als auch aufgrund der vorgenommenen Kodierungen in den Schulgesetzen induktiv zusammengeführt worden sind (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Leitaspekte der Qualitativen Inhaltsanalyse (Breiwe 2020)

Zudem erfolgte anhand von neun Variablen, die im Rahmen der ersten Stufe der clusteranalytischen Typenbildung (Kelle/Kluge 2010) auf Basis der Relevanz und Kontrastbreite in den Schulgesetzen zur Quantität und Qualität der Kodierungen durch eine Clusteranalyse ermittelt worden sind, eine Differenzierung der Schulgesetze in drei Typen: *tendenziell traditionell*, *uneindeutig gemischt* und *tendenziell progressiv*.

Analysekorpus
Schulgesetze der 16 deutschen Bundesländer
Inhaltsanalyse (Mayring 2015)
Kategoriensystem: deduktiv-induktiv computergestützte Inhaltsanalyse (MAXQDA) Kodierleitfaden (Variable, Definition, Kodierregel, Ankerbeispiel) formative Interkoderreliabilitätsprüfung nach 50% des Materials: CR: .77 summative Interkoderreliabilitätsprüfung nach 100% des Materials: CR: .86 10 Oberkategorien, 115 Unterkategorien, 3944 Kodierungen deskriptiv-statistische, inhaltlich-interpretative Auswertung
Clusteranalyse & Typenbildung (Kelle & Kluge 2010)
Bestimmung relevanter Vergleichsvariablen (V1-V9) mit je 3 Ausprägungen computergestützte Clusterbildung (SPSS) sinnadäquate Auswertung (Typenbildung) Charakteristik der Typen: tendenziell traditionell, uneindeutig gemischt, tendenziell progressiv

Abb. 2: Das forschungsmethodische Vorgehen (Breiwe 2020)

5 Die Analyse: Ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung

Im Folgenden werden grundlegende Ergebnisse der Analyse in quantitativer und qualitativer Übersicht im Ländervergleich dargestellt. Die Darstellungen gehen auf die diversitätsbezogenen Bezugsfelder der geschlechts- und sexualitäts-, körper- und geistbezogenen sowie natio-ethno-kulturellen Aspekte, anhand derer die *Vielfaltsorientierung* in unterschiedlichen Ausprägungen exemplarisch verdeutlicht werden kann (5.1), und auf die Säule der Antidiskriminierung ein, in der die wesentlichen Aussagen mit Blick auf *Diskriminierung(-skritik)* zu finden sind (5.2).

5.1 Vielfaltsorientierung in den deutschen Schulgesetzen

Die Übersicht über die Häufigkeiten in den Säulen und Bezugsfeldern zeigt deutliche Unterschiede (vgl. Abb. 3). Die hohe Anzahl *demokratiepädagogisch* relevanter Kodierungen korreliert mit der Bedeutung der Legitimationsfunktion von Schule. Einen weiteren quantitativen Schwerpunkt stellen vor dem Hintergrund der meritokratischen Orientierung von Schule *lernbezogene* Aspekte dar. *Sozioökonomische* Aspekte finden nicht nur verhältnismäßig wenig Berücksichtigung, sondern strukturelle und gesellschaftliche Mechanismen der Herstellung und Reproduktion sozioökonomischer Ungleichheit bleiben auch weitestgehend dethematisiert. Der dritte quantitative Schwerpunkt (*natio-ethno-kulturelle* Aspekte) wird im Folgenden betrachtet.

Anhand des folgenden Auszugs aus dem Schulgesetz Hamburgs werden zentrale kategorienübergreifende Befunde dargelegt:

Zu den Festlegungen des Schulprogramms können gehören [...]:

- besondere Maßnahmen zur Förderung spezifischer Schülergruppen, insbesondere von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten, von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen, von behinderten oder von Behinderung bedrohten Schülerinnen und Schülern und von zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern. (§51 Abs. 1 HmbSG)

So erfolgen in der Regel anstelle individueller Subjektorientierungen homogenitätsorientierte Gruppenorientierungen, d.h. statisch und zumeist defizitorientiert mit einer Orientierung am ‚Normschüler‘. Hinzu treten essentialisierende Zuschreibungen („behinderte“). Bezüglich der Mehrsprachigkeit bleibt hier offen, ob entsprechende Kompetenzen als Bildungsrisiko oder als Potenzial angesehen werden.

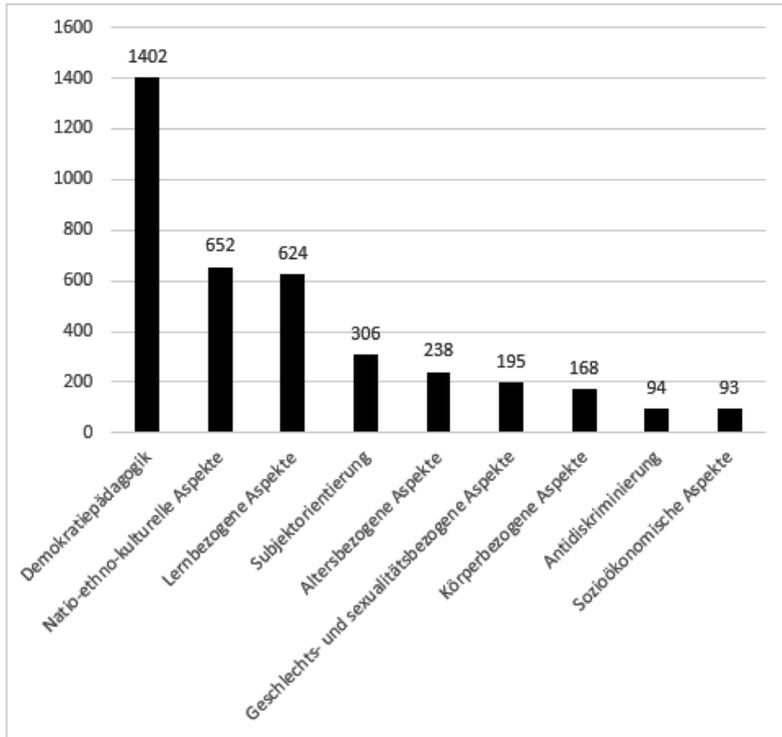


Abb. 3: Anzahl der Kodierungen in den Säulen und Bezugsfelder (Breiwe 2020: 148)

Mit der Orientierung am ‚Normschüler‘ bleiben die Kritik, Reflexion und De-konstruktion der Herstellung sozialer Ordnungskategorien sowie der Berücksichtigung intersektionaler, mehrdimensionaler bzw. multipler Identitäten in gesellschaftlichen Ungleichheits- und Machtverhältnissen (z.B. Ableismus, Rassismus) weitestgehend dethematisiert. Insgesamt erfolgt somit grundlegend eine machtkonstitutive Performance gesellschaftlicher, herrschaftsaffirmativer Herstellungsprozesse von Normalität und (abweichender) Diversität.

Ländervergleich

Mit Blick auf den Ländervergleich führte die Clusteranalyse zu drei Typen:

- *tendenziell Progressive*: BE, BR, HB, HE, MV
- *uneindeutig Gemischte*: HH, NI, RP, LSA, SH
- *tendenziell Traditionelle*: BW, BY, NW, SL, SN, TH

Die *tendenziell progressiven* Schulgesetze kennzeichnet eine überdurchschnittliche Anzahl an diversitätsbezogenen Aussagen, v.a. im Rahmen der Antidiskriminierung und der Individualisierung. Ausgeprägter sind auch die Implementationen politischer, sozialer und natio-ethno-kultureller Aspekte, die von einer sprachbezogenen Offenheit und einer ethnorelativen Orientierung geprägt sind. So wird beispielsweise seit 2018 im Berliner Schulgesetz „Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt“ (§12 Abs. 3 SchulG BE) als Querschnittsaufgabe von Schule gefordert. Die Schulgesetze dieses Typus zeigen eine „Tendenz zur Veränderung“ (Avenarius/Füssel 2010: 110). Demgegenüber sind die *tendenziell traditionellen* Schulgesetze von einer (unter)durchschnittlichen Anzahl an diversitätsbezogenen Aussagen geprägt. So sind kulturbezogene und sprachliche Vielfalt von geringerer Bedeutung, während Heimatbezüge (Ausnahme Saarland) und christliche Bezüge eine ethnozentrischere Orientierung (s.u.) aufzeigen. Sie zeigen eine „Tendenz zur Bewahrung“ (ebd.). Die *uneindeutig gemischten* Schulgesetze sind sowohl quantitativ als auch qualitativ hinsichtlich der Vergleichsaspekte wenig ausgeprägt.

Im Zuge der jüngeren Weiterentwicklung der Schulgesetze haben insbesondere die Schulgesetze Thüringens und Sachsens bedeutsame Änderungen erfahren, die sich auf diskriminierungsbezogene und politisch-soziale Aspekte beziehen. Insgesamt haben sich jedoch kaum Veränderungen mit Blick auf die vorgenommene Typenbildung ergeben. Die Schulgesetze Berlins und Hessens haben ihre tendenziell progressive Ausrichtung sogar weiter ausgeschärft (Breiwe 2021).

Vertiefung am Beispiel geschlechts- und sexualitäts-, körper- und geistbezogener sowie natio-ethno-kultureller Aspekte

Im Folgenden wird auf Basis der Analysen (Breiwe 2021, 2020) beispielhaft anhand geschlechts- und sexualitäts-, körper- und geistbezogener sowie – vor dem Hintergrund der quantitativen Bedeutung dieses Bezugsfeldes (Abb. 3) *vertiefend* – natio-ethno-kultureller Aspekte unterschiedliche Entwicklungen der *Vielfaltsorientierung* in den Schulgesetzen aufgezeigt, die von einerseits grundlegend performativen und andererseits ersten transformativen Implementationen gekennzeichnet sind.

Geschlechts- und sexualitätsbezogene Aussagen basieren vorwiegend auf einem binären Differenzverständnis und dem Aspekt der Gleichberechtigung. So werden beispielsweise die „Leistungen der Frauen in Geschichte, Wissenschaft, Wirtschaft, Technik und Gesellschaft“ (z.B. §2 Abs. 2 HSchG) oder die „Ermutigung von Männern und Buben, ihre künftige Vaterrolle verantwortlich anzunehmen sowie Familien- und Hausarbeit partnerschaftlich zu teilen“ (Art. 2 Abs. 1 BayEUG) angeführt. Indem hier eine extrinsische Ermutigung notwendig ist, sich entsprechend zu verhalten, wird auf einen

geschlechtsbezogenen Stereotyp rekurriert. Dabei bleibt offen, was unter dem Begriff Vaterrolle zu verstehen ist. Insgesamt basieren die Aussagen in den Schulgesetzen in der Regel auf einem heteronormativen Verständnis von Geschlecht. Gleichzeitig zeigen sich in jüngere Zeit erste, vereinzelte Implementierungen von queerdivers zu verstehenden Aussagen, die aber noch im Vergleich zu der grundlegend binären Logik eine Ausnahme darstellen. So erfolgte beispielsweise die Abkehr von einer heteronormativen Orientierung durch die Änderung der Worte „jeweils in männlicher und weiblicher Form“ durch die Worte „für alle Geschlechter“ im Schulgesetz Thüringens (§62) von 2019. Hierbei wurde zudem die Gleichberechtigung „der verschiedenen Lebensweisen“ (§2 Abs. 1) ergänzt.

Die *körper- und geistbezogenen* Aussagen basieren auf einer binären, defizitorientiert biologisch-individualistischen Vorstellung von Behinderung bzw. Krankheit. Ein soziales bzw. normkritisches Verständnis von Behinderung im Sinne der *Disability Studies* oder der Neuro-Diversität wird in den Schulgesetzen nicht explizit aufgegriffen. Auf Basis eines binären Differenzverständnisses wird zudem in exkludierendem Sinne der Besuch von Förderschulen bzw. von gesonderten Klassen beispielsweise aufgrund mangelnder Fördermöglichkeiten (z.B. Art. 19 Abs. 1 BayEUG) angeführt. Auch für kranke Schüler:innen werden exkludierende Formen der Beschulung vorgegeben, z.B. im Hausunterricht (§21 SchG BW) oder in Klinikschulen (§21 Abs. 2 SchulG NW).

Ein vertiefender Blick in das Bezugsfeld *natio-ethno-kulturelle* Aspekte zeigt die besondere Bedeutung sprachlicher, nationaler und religiöser Elemente (vgl. Abb. 4). Vorherrschend sind eine monolinguale, christlich dominierte Ausrichtung und ein nationaler Bezugsrahmen.

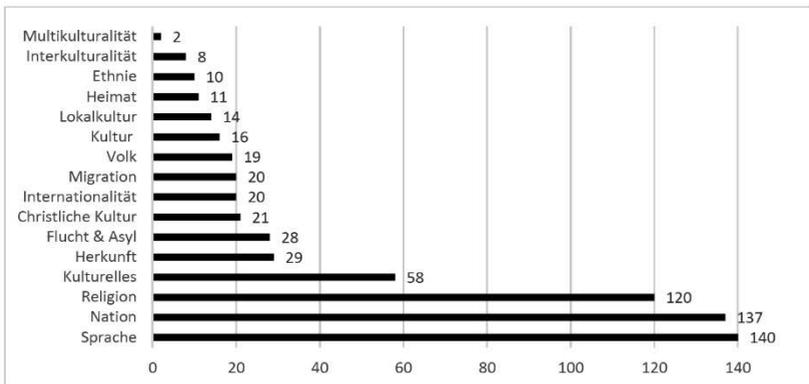


Abb. 4: Anzahl der Kodierungen in ausgewählten Unterkategorien im Bezugsfeld Natio-ethno-kulturelle Aspekte (aus: Breiwe 2020: 202)

Mit dem Blick auf *sprachbezogene* Aussagen zeigt sich eine monolinguale Ausrichtung beispielsweise in der Verwendung der Begriffe Sprachstands-erhebung oder Sprachförderung, die sich nicht auf Sprache im Allgemeinen bzw. auf Familiensprachen, sondern auf Deutsch beziehen. Familiensprachen werden allenfalls in additivem Sinne angeführt. Sprachliche Diversität im Sinne gleichwertiger Wertschätzung aller Sprachen bzw. migrationsbedingter Mehrsprachigkeit hat bislang keinen Einzug in die Schulgesetze gefunden.

Der *nationale* Bezugsrahmen manifestiert sich v.a. in Aussagen zur Schulpflicht bzw. zur Partizipation ausländischer Kinder und Jugendlicher, zur Anerkennung von Abschlüssen sowie zu Auslandsaufenthalten. Die wenigen Bezüge, die über den nationalen Rahmen hinausgehen, greifen internationale Vergleichsstudien und Abschlüsse auf.

Im Rahmen *religionsbezogener* Aussagen erfolgt eine Priorisierung christlicher Bezugnahmen. Dabei erfolgen durch die Rede von der „christlich-abendländischen Kultur“ (§1 Abs. 2a SchoG SG) bzw. durch den Verweis auf die „christliche Tradition im europäischen Kulturkreis“ (§1 Abs. 3 SchulG SN) auch (implizit) dichotome Gegenüberstellungen von Abendland und Morgenland (z.B. §38 Abs. 2 SchG BW). Einen besonderen Bereich stellt die Bedeutung religionsbezogener Neutralität in den Schulgesetzen dar. So erfolgen religionsbezogene Neutralitätsausnahmen, z.B. für die Darstellung christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte oder Traditionen (z.B. §38 Abs. 2 SchG BW).¹ Religiöse bzw. kulturelle Vielfalt findet lediglich vereinzelt Berücksichtigung, z.B. in der 2017 ins Hessische Schulgesetz implementierten Hervorhebung der „kulturellen und religiösen Vielfalt der hier lebenden Menschen“ (§86 Abs. 3 HSchG;² vgl. auch §4 Abs. 3 BremSchulG) angeführt. Atheistische bzw. areligiöse sowie religionskritische Elemente werden nicht aufgegriffen.

In den Schulgesetzen Bayerns und Nordrhein-Westfalens wird zudem mit „Ehrfurcht vor Gott“ ein umstrittenes Bildungsziel formuliert, da zu diskutieren ist, in welchem Verhältnis es zum Neutralitätsgebot des Staates bzw. zu anderen Glaubensrichtungen bzw. atheistischen Weltanschauungen steht.

Im Rahmen *kulturbezogener* Aussagen ist festzustellen, dass den Schulgesetzen primär ein statisches Kulturverständnis zugrunde liegt, wie an den Begriffen ‚eigene Kultur‘, ‚andere Kultur‘, ‚andere Herkunft‘, ‚Kulturen‘ erkennbar wird:

Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen, [...] die eigene Kultur sowie andere Kulturen kennen zu lernen und zu verstehen, Menschen anderer Herkunft, Religion und

- 1 In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass eine entsprechende Neutralitätseinschränkung im Schulgesetz Nordrhein-Westfalens (ehemals §57 Abs. 4) aufgrund des Urteils des Bundesverfassungsgerichts (1 BvR 471/10 – 1 BvR 1181/10) von 2015 gestrichen werden musste – während sie in Baden-Württemberg weiterhin angeführt wird.
- 2 Gleichwohl wird im selben Zug auf die „christlich-abendländische Tradition Hessens“ verwiesen, wodurch eine historisch-kulturelle Priorisierung erfolgt.

Weltanschauung vorurteilsfrei zu begegnen, zum friedlichen Zusammenleben der Kulturen durch die Entwicklung von interkultureller Kompetenz beizutragen [...] (§3 Abs. 3 SchulG BE)

In Verbindung mit der Anführung der interkulturellen Kompetenz erfolgt insgesamt eine Orientierung am Konzept klassischer Interkultureller Bildung. Transkulturelle bzw. transnationale Aspekte, dynamische und kritische Vorstellungen von Kultur, ein mehrfachzugehöriges bzw. hybrides Identitätsverständnis sowie rassismuskritische Aspekte lassen sich in den Schulgesetzen nicht finden.

Hinzu kommt mitunter ein einseitiges (dominanzgesellschaftliches) Integrationsverständnis, das ‚Migrationsandere‘ fokussiert, z.B. in der Passage, die 2016 in das Bayerische Schulgesetz eingefügt worden ist. Demnach haben die Schulen die Aufgabe, „die Integrationsbemühungen von Migrantinnen und Migranten sowie die interkulturelle Kompetenz aller Schülerinnen und Schüler zu unterstützen“ (Art. 2 Abs. 1 BayEUG). In dieser Formulierung werden Machtverhältnisse deutlich, indem in binärer Logik ‚Migrant:innen‘ lediglich Integrationsbemühungen zugesprochen werden, während sie zudem (implizit von den ‚Nicht-Migrant:innen‘) unterstützt werden müssen. Integration bezieht sich somit ausschließlich auf ‚Migrant:innen‘. Des Weiteren werden Begriffe wie Heimat und Volk (insbesondere in Verbindung mit der geforderten Liebe dazu, z.B. §2 Abs. 1 SchulG NW) aufgeführt, die, sofern sie nicht als transnational, mobil, dynamisch und plural gedacht werden, aus migrationspädagogischer Perspektive problematisch sind.

Die angeführten Aussagen basieren insgesamt auf der Vorstellung einer weiß-europäischen-deutsch-christlichen Dominanzkultur, die in Form rassistisch strukturierter Machtverhältnisse zwischen einem konstruierten ‚Wir‘ und ‚Sie‘ unterscheidet. In diesem Sinne wurden in den letzten Jahren auch Verhüllungsverbote (z.B. Art. 56 Abs. 4 BayEUG) implementiert.

5.2 Diskriminierungskritik in den deutschen Schulgesetzen

Zunächst ist hervorzuheben, dass über die Schulgesetze die grundlegende Schulpflicht für alle Kinder und Jugendliche in Deutschland formuliert wird (z.B. §34 SchulG NW). Deren Einführung ist historisch betrachtet verhältnismäßig jung. In den letzten Jahrzehnten wurde sie weitergehend ausgebaut, indem auch der gleichberechtigte Zugang zu Schule für Kinder und Jugendliche im Kontext der UN-BRK 2006 anvisiert worden ist. Die entsprechende Umsetzung ist in den Schulgesetzen (länderspezifisch) umgesetzt worden (Mißling/Ückert 2015). Die schulgesetzlichen Vorgaben sind jedoch aus *diskriminierungskritischer* Perspektive zu problematisieren (ebd.). So ist aufgrund der unterschiedlichen Schulformen nicht jede Schule gleich zugänglich für alle Kinder und Jugendliche. Dabei sind Formen institutioneller Diskriminierung

bedeutsam (z.B. Gomolla/Radtke 2009). So ist auch der s.g. Ressourcenvorbehalt (z.B. §20 Abs. 5 SchulG NW) hervorzugeben, nach dem inklusive Beschulung von räumlichen und sächlichen Voraussetzungen abhängig gemacht wird. Dies ist hinsichtlich der rechtlichen Vorgaben gemäß der UN-BRK durchaus zu problematisieren, schließlich sind eben diese Voraussetzungen zur Ermöglichung des gleichberechtigten Rechts auf Bildung für alle Kinder und Jugendliche vom Staat zu erbringen (Mißling/Ückert 2015). Auch für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche besteht grundsätzlich mittlerweile (länderspezifische) Schulpflicht (z.B. §34 Abs. 1 SchulG NW). Zu problematisieren ist jedoch, dass neu zugewanderte Kinder und Jugendliche zum einen mitunter längere Zeit warten müssen, bis sie eine Möglichkeit haben, die Schule zu besuchen – in Nordrhein-Westfalen ja z.B. offiziell erst, wenn sie behördlich an einer Gemeinde gemeldet sind –, zum anderen, sobald sie den Zugang zur Schule erhalten, oftmals in separierten Gruppen exkludiert werden, in denen sie ohne bestehenden Lehrplan nur in außerordentlicher Weise Schule besuchen dürfen (Dewitz/Massumi 2017).

Mit Blick auf die Aussagen zum Diskriminierungsschutz in den Schulgesetzen ist hervorzuheben, dass in der Regel kategorial orientierte Aussagen erfolgen (vgl. Abb. 5), zumeist in Form von Gleichbehandlungsgrundsätzen und Diskriminierungsverboten im Rahmen der Vorgaben zum Recht auf Bildung. Im Rahmen der Aussagen zum Zugangsrecht zur Schule, bei dem kritisch angemerkt werden kann, dass der „formulierte Anspruch auf Chancengleichheit [...] als Grundlage für die Reproduktion sozialer Ungleichheiten unter dem Deckmantel der formalen Chancengleichheit interpretiert werden“ (Rühle 2015: 68) kann, sowie zur Gleichbehandlung und zum Abbau von Benachteiligungen (und Bevorzugungen) werden neben allgemein formulierten Angaben elf Diskriminierungsbereiche in unterschiedlicher Häufigkeit angeführt, sichtbar wird hier auch der quantitative Ausbau zwischen 2014 und 2020 (vgl. Abb. 5).

Mit diesen kategorialen Orientierungen erfolgt eine Performance vorhandener Differenzziehungen. So spricht Naguib von einem „wirkmächtigen ‚antidiskriminierungsrechtlichen‘ essentialistischen Fehlschluss“ (Naguib 2012: 180). Denn bei Diskriminierungen geht es weniger um „Abstammung“ oder „Heimat“ der Diskriminierten, sondern um rassifizierende Zuschreibungen der Diskriminierenden, verbunden mit binären Logiken („Wir“ – „Die Anderen“). So basieren auch derartige kategoriale Orientierungen im Rahmen des Diskriminierungsschutzes auf statisch-biologistischen Differenzvorstellungen. Demgegenüber bleiben institutionelle und strukturelle Diskriminierungsformen weitestgehend dethematisiert. Im Gegenteil: Aussagen wie die Folgende aus dem Schulgesetz Nordrhein-Westfalens können sogar als Ausdruck eines meritokratischen Verständnisses verstanden werden:

Der Zugang zur schulischen Bildung steht jeder Schülerin und jedem Schüler nach Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit offen. (§1 Abs. 2 SchulG NW)

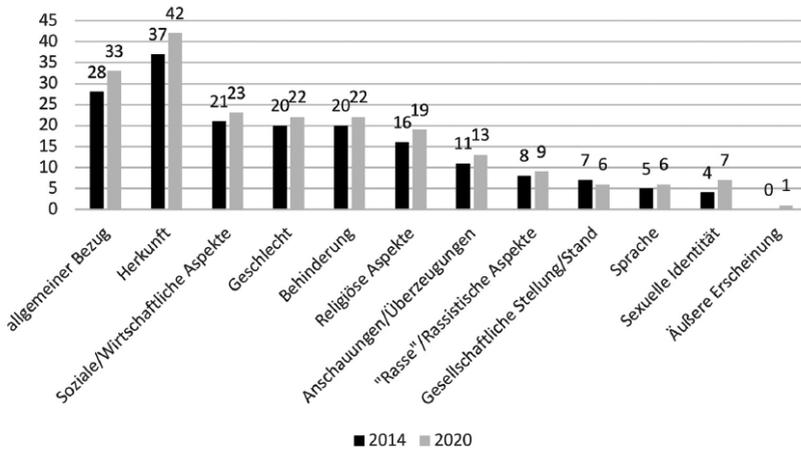


Abb. 5: Diskriminierungskategorien in allen Schulgesetzen (aus: Breiwe 2021: 198)

Hier wird die Illusion der Chancengleichheit ausgeblendet, da empirische Studien gezeigt haben, dass die Zugänge zu bestimmten Formen schulischer Bildung (z.B. am Gymnasium) eben nicht allen Schüler:innen auf Basis der Leistungseinschätzung offenstehen, sondern von diskriminierenden Phänomenen beeinflusst werden (z.B. Gomolla/Radtke 2009).

Auf der anderen Seite gibt es Bewegungen (auch) im Rahmen des schulgesetzlichen *Antidiskriminierungsrechts*. Im Berliner Schulgesetz wurden die Aussagen zum Diskriminierungsschutz in den letzten Jahren modifiziert: Während die Kategorien Abstammung und gesellschaftliche Stellung gestrichen wurden, fanden die Aspekte rassistische oder antisemitische Zuschreibung, Geschlechtsidentität, Glauben, Nationalität und soziale oder familiäre Herkunft seiner selbst und seiner Erziehungsberechtigten sowie das Recht auf eine diskriminierungsfreie schulische Bildung Einzug in den Gesetzestext (§2 Abs. 1 SchulG BE). Zudem sind Schulen dazu verpflichtet, „Schülerinnen und Schüler vor Diskriminierungen [...] zu schützen“ (§4 Abs. 2 SchulG BE). Auch die Aufgabe der Schulleitungen, „auf eine partizipative, diskriminierungsfreie und demokratische Schulkultur hinzuwirken“ (§69 Abs. 4 SchulG BE), wurde eingefügt. Somit wurden die diskriminierungsbezogenen Aussagen im Berliner Schulgesetz ausgeweitet und zeigen eine zunehmende Orientierung an einem postkategorialem Antidiskriminierungsrecht, indem sie z.B. von „rassistischer Zuschreibung“ anstelle von „Abstammung“ sprechen (Liebscher 2016). Auch in anderen Schulgesetzen (z.B. §1 Abs. 5 SchulG SN; §2 Abs. 6 SchulG NW) wurden Aussagen zu einem diskriminierungsfreien Miteinander eingefügt.

6 Fazit und Ausblick: Die Schulgesetze und die Kultur der Diversität

Es ist deutlich geworden, dass mit Blick auf die *Vielfaltsorientierung performativ* eine (statische) gruppen- statt subjektbezogene Diversitätsauffassung dominiert, die ein binäres Verständnis von Differenz aufweist. Explizit dekonstruktivistische, hybride oder mehrdimensionale Aussagen in Bezug auf Vielfalt bzw. Differenzen erfolgen bislang nur vereinzelt. Insbesondere im Kontext von körper- und geistbezogenen Aussagen liegt ein individuell-medizinisches Verständnis von Vielfalt vor, in dem in dichotomer Hinsicht zwischen Menschen mit und ohne Behinderung bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf unterschieden wird. Auch im Hinblick auf natio-ethno-kulturell bezogene Vielfalt dominiert eine primär binäre Vorstellung von einem imaginären ‚Wir‘ und ‚(Migrations-)Anderen‘, verbunden mit einem (mono-)nationalen bzw. -kulturellen (deutsch bzw. christlich) orientierten Fokus. Auch mit Blick auf *Diskriminierungskritik* ist festzustellen, dass einerseits schulgesetzliche Vorgaben zur Schulpflicht zu problematisieren sind, da sie zu ungleichen Chancen und Teilhabemöglichkeiten für bestimmte Kinder und Jugendliche führen, und es andererseits keine systematische bzw. einheitliche Implementation von Diskriminierungsbezugspunkten gibt und Antidiskriminierungsaussagen primär auf einem kategorialen Verständnis basieren. Dies gilt im Besonderen für natio-ethno-kulturell bezogene Kategorien, z.B. ethnische/kulturelle Herkunft, Abstammung oder ‚Rasse‘, die ein statisches bzw. biologistisches Verständnis von natio-ethno-kultureller Zuordnung und rassistische Grundannahmen implizieren. Insgesamt reproduzieren und *performieren* die Schulgesetze somit zu einem großen Teil Herrschaftsverhältnisse und Ungleichheitsstrukturen, verstärkt in den tendenziell traditionellen Schulgesetzen.

Auf der anderen Seite sind erste Aussagen insbesondere aus jüngerer Zeit zu markieren, die *transformative* Anknüpfungspotenziale im Sinne der *Kultur der Diversität* bieten. Dies gilt im Besonderen für die tendenziell progressiven Schulgesetze.³ Derartige Aussagen beziehen sich bislang in erster Linie auf vereinzelte geschlechtsbezogene Aussagen, in denen die Binarität aufgebrochen wird, sowie auf vereinzelte antidiskriminierungsbezogene Aussagen, die ein postkategoriales Verständnis aufweisen.

Insgesamt bewegen sich die Schulgesetze mit Blick auf ihre *Vielfaltsorientierung* und *Diskriminierungskritik* in der *Kultur der Diversität* somit zwischen einer fest verankerten (durch Reproduktion binärer Differenzordnungen Ungleichheitsverhältnisse legitimierender) Performance und einer sich zunehmend, aber bislang noch vereinzelt zeigenden (*vielfaltsorientierten* und *diskriminierungskritischen*) Transformation. Mit Blick auf die angeführte

3 Zu ausführlichen Impulsen zu einer entsprechenden Weiterentwicklung der Schulgesetze im Sinne der *Kultur der Diversität* vgl. Breiwe 2021, 2020.

Bedeutung der Schulgesetze als (rechtlich bindende) Eröffnung von Handlungsspielräumen im Sinne des Educational Governance Ansatzes stellt sich die Frage, welchen Einfluss vielfalts- und diskriminierungsbezogene schulgesetzliche Aussagen ob des weiten Handlungsspielraums der Akteur:innen in Schule für die pädagogische Praxis tatsächlich haben. Wenn dieser Zusammenhang auch (empirisch) offenbleibt, ist jedoch der normative Charakter gesetzlicher Aussagen hervorzugeben, der im Idealfall durch entsprechende Rekontextualisierungen in Schule und Unterricht zu einer ausgeprägteren *vielfaltsorientierten* und *diskriminierungskritischen* Praxis führt.

Literatur

- Ackeren, Isabell van/Klemm, Klaus/Kühn, Svenja M. (2015): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. 3., überarb. u. akt. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Armstrong, Thomas (2010): Neurodiversity: Discovering the Extraordinary Gifts of Autism, ADHD, Dyslexia, and Other Brain Differences. Boston: Da Capo Lifelong.
- Avenarius, Hermann/Füssel, Hans-Peter (2010): Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 8., neu bearb. Aufl. Köln: Carl Link Verlag.
- Breiwe, René (2021): Die deutschen Schulgesetze als Mittel der Steuerung im Bildungswesen. Kritische Perspektiven auf die Thematisierung von Diversität und (Anti-)Diskriminierung in den deutschen Schulgesetzen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 69, 2, S. 183-207.
- Breiwe, René (2020): Diversitätsreflexive Bildung und die deutschen Schulgesetze. Eine kritische Analyse. Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, Jürgen (2021): Die Schule in intersektionaler Perspektive. In: Hascher, Tina/Iidel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Bd. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-20.
- Dewitz, Nora von/Massumi, Mona (2017): Schule im Kontext aktueller Migration. Rechtliche Rahmenbedingungen, schulorganisatorische Modelle und Anforderungen an Lehrkräfte. In: McElvany, Nele/Jungermann, Anja-Kristin/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Ankommen in der Schule. Münster: Waxmann, S. 27-40.
- Engel, Antke (2013): Lust auf Komplexität. Gleichstellung, Antidiskriminierung und die Strategie des Queerversity. In: Feministische Studien 31, 1, S. 39-45.
- Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, Mechthild/Radtke Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

- Klenk, Florian Cristóbal (2023): Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Kussau, Jürgen/Brüsemeister, Thomas (2007): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liebscher, Doris (2016): Recht als Türöffner für gleiche Freiheit? Eine Zwischenbilanz nach zehn Jahren AGG. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 66, 9, S. 17-22.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. u.a.: Beltz.
- Mißling, Sven/Ückert, Oliver (2015): Das Recht auf inklusive Bildung in der Schule. Stand der Umsetzung von Art. 24 UN-BRK in der deutschen Schulgesetzgebung nach fünf Jahren. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 63, 1, S. 63-78.
- Naguib, Tarek (2012): Postkategoriale ‚Gleichheit und Differenz‘. Antidiskriminierungsrecht ohne Kategorien denken!? In: Ast, Stephan/Hänni, Julia/Mathis, Klaus/Zabel, Benno (Hrsg.): Gleichheit und Universalität. Tagungen des Jungen Forums Rechtsphilosophie (JFR), S. 179-194.
- Plößer, Melanie (2010): Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen. In: Kessel, Fabian/Plößer, Melania (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 218-232.
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: Transcript.
- Rühle, Sarah (2015): Diversität, Curriculum und Bildungsstrukturen. Eine vergleichende Untersuchung in Deutschland und Finnland. Münster: Waxmann.
- Rürup, Matthias/Heinrich, Martin (2007): Schulen unter Zugzwang – Die Schulautonomiegesetzgebung der deutschen Länder als Rahmen der Schulentwicklung. In: Altmeppen, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157-184

Widerstand und Widerstände – Diskriminierungskritische Positionierungen schulischer Akteur:innen

*Merle Hinrichsen, Merle Hummrich, Dorothee Schwendowius &
Saskia Terstegen*

1 Einleitung

Der Anspruch, Schule in der Migrationsgesellschaft differenzreflexiv und diskriminierungskritisch zu gestalten, wird fachwissenschaftlich und bildungspolitisch bereits seit einiger Zeit formuliert (z.B. Gomolla 2005; Karakaşoğlu et al. 2011; KMK 2013). Damit verbindet sich ein umfassender Transformationsanspruch, der über die Etablierung additiver Fördermaßnahmen für spezifische Zielgruppen ebenso hinausreicht wie über punktuelle Angebote ‚interkulturellen Lernens‘. Stattdessen sollen rassismusrelevante Wissensordnungen sowie organisationale Praktiken und Routinen, die Diskriminierung hervorbringen, reflektiert und verändert werden. Versuche, dies auf Ebene einzelner Schulen zu verwirklichen, stoßen jedoch auch auf Widerstände und bringen z.T. selbst neue Diskriminierungsrisiken hervor.

Diskriminierungskritik steht so im Spannungsverhältnis zu historisch gewachsenen schulischen Funktions- und Organisationslogiken, die auf gesellschaftliche Machtverhältnisse und Ungleichheitsordnungen verweisen und mit diesen verwoben sind (Hummrich et al. 2022). Der Beitrag thematisiert das damit entstehende Spannungsfeld mit Blick auf Möglichkeiten und Grenzen von Rassismuskritik in der Schule. Er unterscheidet dazu heuristisch Formen des *Widerstandes gegen* diskriminierende schulische Ordnungen (Feridooni/El 2017), die auf Transformationsmöglichkeiten dringen, von *Widerständen in* diesen Ordnungen, die Veränderungsprozesse begrenzen. Im Zentrum steht die Frage nach der Positionierung schulischer Akteur:innen im benannten Spannungsfeld und ihre Bezugnahme darauf. Schule verstehen wir dabei als mikropolitisch Kräftefeld (Altrichter/Posch 1996), auf dem regelmäßig um Kontinuität und Wandel u.a. schulkultureller Ordnungen gerungen wird.

Der Beitrag bezieht Studien aus zwei nationalen Kontexten (Deutschland und den USA) ein, die Dimensionierungen und Ähnlichkeiten von widerständigen Positionierungen offenbaren. Dazu wird ein ‚weites‘ Verständnis von Widerstand zugrunde gelegt (Hechler/Phillips 2008): *Widerstand* umfasst demnach all jene Praktiken, die sich gegen eine „asymmetrische Herrschaftsbeziehung“ (ebd.: 8) richten – hier gegen rassistische Herrschaftsverhältnisse, denen Logiken der Über- und Unterordnung eingeschrieben sind. Widerstandspraktiken reichen i.d.S. von subtilen Formen, bei denen Rassifizierungen unterlaufen werden, bis hin zum Protest gegen Rassismus und zu diskriminierungskritischen Initiativen. Widerstand wird so als auf Machtbeziehungen beruhend (Foucault 2008: 1100) und sich zugleich gegen (rassistische) Herrschaftsverhältnisse richtend begriffen (Terstegen 2023: 322 ff.). Dagegen werden *Widerstände* als institutionelle Praktiken und Orientierungen verstanden, die einer differenzreflexiven und diskriminierungskritischen Transformation von Schule aus den Perspektiven der schulischen Akteur:innen entgegenstehen und ihrerseits bestehende Herrschaftsverhältnisse stabilisieren.

2 Diskriminierungskritik und Widerstände in der Schule

Dass Schule Rassismus (re-)produziert, ist seit vielen Jahren Gegenstand der Bildungsforschung: Migrantisch positionierte Schüler:innen erfahren Bildungsbenachteiligungen und sind systematisch schlechter gestellt als ihre dominantkulturell positionierten Mitschüler:innen (Dirim/Mecheril 2010; Gomolla/Radtke 2009). Aber auch Lehrer:innen und Schulleitungen sind von solchen Benachteiligungen betroffen (Fereidooni 2016; Hummrich et al. 2022; Terstegen 2023). Ursächlich hierfür sind u.a. Praktiken des *Othering* und Formen von (rassistischer) Diskriminierung (Riegel 2016; Hormel/Scherr 2010), die den schulischen Versprechen von Meritokratie und Diskriminierungsfreiheit entgegenstehen und diese konterkarieren. Sie sind Ausdruck von Zugehörigkeitsordnungen und Differenzverhältnissen, entlang derer in der Schule rassifizierte und vergeschlechtlichte Subjektpositionen hervorgebracht und soziale Ungleichheitsverhältnisse (re-)produziert werden (Kollender 2020; Riegel 2016).

Schulische Akteur:innen sind hier in komplexer Weise involviert. Gleichzeitig unterscheiden sich Zuständigkeiten und Handlungsspielräume, die ihnen hinsichtlich einer differenzreflexiven und diskriminierungskritischen Ausgestaltung von Schule zuteilwerden. So werden migrantisch positionierte Schüler:innen in Bildungspolitik und Wissenschaft meist als Betroffene von Diskriminierung betrachtet. Wie sie sich dagegen zur Wehr setzen und welche Effekte dies für die Gestaltung von Schule hat, ist bisher erst wenig untersucht (Hummrich 2009; Scharathow 2014; Hinrichsen/Terstegen 2023). Schul-

leitungen und (insbesondere migrantisch positionierte) Lehrer:innen werden in Deutschland bildungspolitisch z.T. explizit als Akteur:innen einer diskriminierungskritischen und differenzreflexiven Gestaltung von Schule adressiert (z.B. KMK 2013), wobei es trotz vielfältiger Qualifizierungsangebote keine entsprechenden Standards hierfür gibt. In den USA dominieren hingegen Anforderungen an die Schulen, sich institutionell mit Antidiskriminierung auseinanderzusetzen (Hormel/Scherr 2004).

3 Bezugnahmen und Positionierungen schulischer Akteur:innen

Im Folgenden werden die Bezugnahmen und Positionierungen schulischer Akteur:innen im Spannungsfeld von Widerstand und Widerständen exemplarisch anhand von verdichteten Fallrekonstruktion aus verschiedenen qualitativ-rekonstruktiven Studien betrachtet.¹ Erstens wird gezeigt, wie Schülerinnen of Color Widerstand gegen Diskriminierung leisten (3.1); zweitens wird fokussiert, wie Lehrer:innen als Diversitätsakteur:innen in der Schule Widerständen begegnen (3.2); drittens wird Widerstand im Kontext institutioneller Diskriminierung aus Perspektive einer Schulleiterin of Color analysiert (3.3); viertens wird die Aushandlung rassistischen Sprechens eines Schülers und einer dagegen eintretenden Lehrerin in den Blick genommen (3.4).

3.1 Diskriminierungserfahrungen und Widerstand von Schüler:innen of Color

Im Projekt „Widerständige Frauen?“² wurden die Biographien von jungen Frauen of Color und ihre digitalen Widerstandsartikulationen in Form von Social-Media-Posts aus intersektionaler Perspektive mittels einer Kombination aus Biographie- und Diskursanalyse daraufhin untersucht, wie Erfahrungen von Rassismus und Sexismus in der Schule und der Widerstand gegen diese biographisch zusammenwirken. Alle interviewten Frauen teilen die Erfahrung, in der Schule rassistische und sexistische Diskriminierung (u.a. durch Mitschüler:innen und Lehrer:innen) erlebt zu haben. Als ‚Antwort‘ auf diese Erfahrungen lassen sich in den Biographien vielfältige Formen von Widerstand rekonstruieren. Dieser Widerstand ist vorwiegend ‚leise‘ und insofern ambivalent,

1 Alle personenbezogenen Daten sind im Folgenden anonymisiert.

2 Leitung: M. Hinrichsen, B. Karakoç-Kafkas und S. Terstegen.

als dass er für die Schülerinnen zwar eine Möglichkeit darstellt, Rassifizierungen, Ethisierungen und vergeschlechtliche Zuschreibungen zurückzuweisen, jedoch zugleich damit einhergeht, die Position als Diskriminierte annehmen zu müssen und hierüber neuen Diskriminierungsrisiken ausgesetzt zu sein (Scharthow 2014).

Wie komplex schulische Diskriminierungserfahrungen und Widerstandspraktiken zusammenwirken, zeigt Adeebas Biographie, eine junge Frau Anfang zwanzig, deren Eltern aus dem Libanon nach Deutschland migriert sind. Adeebas Erzählung verdeutlicht, wie sie bereits in der Grundschule erlebt, von ihren Mitschüler:innen „*nicht so vollkommen als Deutsche wahrgenommen [zu] werde[n]*“. Ihr Widerstand liegt nun nicht darin, sich zu verstecken oder zurückzuziehen, wie sich dies in anderen Fällen des Samples zeigt, sondern stattdessen begegnet sie Defizitzuschreibungen und Othingprozessen mittels schulischer Leistungen:

Adeeba: „und dann war es aber halt so, wie ich da stand und als Einzige aus der gesamten Klasse, einer Klasse die halt echt aus zu neunzig Prozent aus Deutschen bestand, diejenige war die von allen ne Eins geschrieben hat in Deutsch, dann hat mich das stolz gemacht und zwar über diese Note an sich hinaus, sondern es war auch meine Eltern hat es stolz gemacht“.

Mit ihrer Leistung im Fach Deutsch kann Adeeba damit nicht nur ihre Zugehörigkeit unter Beweis stellen, sondern erfährt auch soziale Anerkennung, welche sie darin bestärkt, die eigene Integrität gegen die Dominanzstruktur zu behaupten. Das Schreiben präsentiert sie dabei biographisch als Form der selbstreflexiven Auseinandersetzung mit ihren Erfahrungen und Emotionen (z.B. Wut und Scham).

Wie aus dem ‚leisen‘ Widerstand ein ‚lauter‘ werden kann, zeigt sich im Fall mit Blick auf soziale Kontexte jenseits der Schule. Hier ist es insbesondere ein Stipendium für Schüler:innen mit Migrationsgeschichte, das für Adeeba im Kontrast zu Ausgrenzungserfahrungen auf dem Gymnasium, die sie darauf zurückführt, dass sie seit der siebten Klasse ein Kopftuch trägt, einen ‚Safe Space‘ darstellt, in dem sie Kritik artikulieren kann. So präsentiert Adeeba während des Stipendiums erstmals ihre selbstgeschriebenen Texte auf einer Bühne und sieht sich durch die positive Rückmeldung darin bestärkt, zu thematisieren, was aus ihrer Sicht „*in dieser Gesellschaft falsch läuft*“. Für Adeeba und weitere der interviewten Frauen stellen soziale Medien dabei einen wichtigen Ort für Rassismus- und Sexismuskritik dar: Trotz neuer Diskriminierungsrisiken sehen die Frauen in der öffentlichen Thematisierung ihrer Erfahrungen die Möglichkeit, diese zu verarbeiten, anderen Betroffenen zu helfen und zugleich an der Veränderung gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse mitzuwirken (Hinrichsen 2023).

Die Auseinandersetzung mit den eigenen Schulerfahrungen stellt für Adeeba dabei einen zentralen Gegenstand dar. So empört sie sich im Interview u.a. darüber, wie unsensibel im Unterricht die Fluchtbewegung des Jahres 2015 thematisiert wurde: „*Du kannst nicht in nem Raum wo Menschen sitzen die n*

Migrationsgeschichte haben Pro- und Contra-Listen erstellen, sollen wir Flüchtlinge aufnehmen oder nicht“. Sie erzählt, wie sie den Unterricht mit einem schlechten Gefühl verlassen, sich aber nicht getraut habe, etwas zu sagen. Hier deuten sich auch Widerstände in schulischen Ordnungen an, die aus Perspektive der jungen Frauen dazu führen, dass sie ihre Rassismuskritik überwiegend jenseits der Schule artikulieren: Fallübergreifend zählen hierzu eine Tabuisierung und Verkennung von Rassismus in der Schule ebenso wie eine individualisierende pädagogische Bearbeitung ‚einzelner Vorfälle‘, ohne deren strukturelle Dimension einzubeziehen.

Insgesamt wird so zum einen sichtbar, wie Diskriminierungserfahrungen den schulischen Alltag von Schülerinnen of Color prägen, aber auch, wie die Schülerinnen im Rahmen schulischer Möglichkeitsräume (Hummrich et al. 2017) und vor dem Hintergrund biographischer Erfahrungen Widerstand innerhalb und jenseits der Schule auf ‚leise‘ und ‚laute‘ Weise leisten (Hinrichsen/Terstegen 2023). Zum anderen zeigt sich, dass ihr Widerstand in der Schule kaum wahrgenommen wird, während Widerstände in der Schule, die sich u.a. in der Tabuisierung und individualisierten pädagogischen Bearbeitung von Rassismus und Sexismus zeigen, als wirkmächtig erlebt werden.

3.2 Diskriminierungskritisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen – Perspektiven schulischer ‚Diversitätsakteur:innen‘

In einer ebenfalls biographieanalytisch angelegten Pilotstudie wurde auf Basis biographisch-narrativer Interviews untersucht, wie Lehrer:innen zu ‚Diversitätsakteur:innen‘ werden und wie ihre professionellen Selbstverständnisse und Handlungsorientierungen mit der Geschichte ihrer ‚individuellen Professionalisierung‘ (Nittel/Seltrecht 2008) verknüpft sind (Schwendowius 2022).³ Die Bezeichnung ‚Diversitätsakteur:in‘ ist hier als Kunstbegriff zu verstehen, der akzentuiert, dass die Pädagog:innen sich im schulischen Auftrag für Schulentwicklung in Verhältnissen migrationsgesellschaftlicher Pluralität engagieren. Der Diversitätsbegriff markiert dabei, dass die Aufgaben und das Selbstverständnis der Akteur:innen nicht immer explizit *rassismus- und diskriminierungskritisch* gerahmt sind. In der Studie wird deutlich, dass die Diversitätsakteur:innen bei Versuchen der Umsetzung ihrer jeweiligen Anliegen auf verschiedenen Ebenen auf Widerstände treffen, die sie unterschiedlich bearbeiten. So berichtet z.B. der ‚Interkulturelle Bildungsbeauftragte‘ eines großstädtischen Gymnasiums, Herr Wahad, von seinem Vorhaben, ein interkulturelles Training mit *Anti-Bias*-Elementen im Curriculum zu verankern. Dabei antizipiert er bereits im Vorfeld Widerstände in Teilen des Kollegiums. Diese werden von Herrn Wahad indirekt als Ausdruck einer Orientierung an dem schulisch dominanten Anspruch der (akademischen und/oder wirtschaftlichen)

3 Leitung: D. Schwendowius.

Verwertbarkeit von Lerninhalten gedeutet, vor deren Hintergrund der „Nutzen“ eines solchen Vorhabens legitimiert werden muss („die [Kolleg:innen, D.S.] sagen okay was BRINGT das denn jetzt alles“, „was HABEN die [Schüler:innen, D.S.] davon“). Ausgehend davon versucht Herr Wahad, Einwände dieser Art bereits im Vorfeld zu entkräften, indem er sein Anliegen zumindest rhetorisch mit einer Zielsetzung rahmt, die in seinem berufskulturellen Umfeld anerkennungsfähig ist: dem Nutzen des Trainings für die internationale berufliche Mobilität der Schüler:innen: „und dann hab ich in meiner Schule gesagt so Mensch ich glaub das wär was für uns (...) eben auch weil es geht ja Richtung Berufs-Qualifikation auch ne auf dem globalen Markt und tralala“. Der gleichen Strategie folgt die spätere Umbenennung des Kurses in *Diversity Training*, die er im Interview u.a. mit einem drohenden Akzeptanzverlust des inzwischen etablierten Trainings infolge eines Schulleitungswechsels sowie der wachsenden Konkurrenz- und Wettbewerbsorientierung im schulischen Feld begründet. Vor diesem Hintergrund erscheint ein Kurs mit dem Fokus auf „das Thema Migration“ nun als Bedrohungspotenzial für die Attraktivität der Schule. Mit der Umbenennung in *Diversity Training* gelingt es Herrn Wahad, das Training aufrechtzuerhalten und sogar zum verpflichtenden Bestandteil des Curriculums für die Jahrgänge der Sekundarstufe I zu machen. Die rassistusrelevante Verknüpfung von Migration mit einem drohenden Imageschaden wird durch diese Strategie allerdings nicht problematisiert. Zudem wird deutlich, dass Herr Wahad auch weiterhin gegen Widerstände eintreten muss, die sich erneut artikulieren, als es um den Vorschlag geht, einen der Tage des Trainings auf das Thema Rassismus zu verwenden. Den vorgetragenen Bedenken, die sich auf die Auswirkungen der projektförmigen Arbeit auf die Unterrichtsorganisation in den anderen Jahrgängen beziehen, begegnet Herr Wahad, indem er mit den Kolleg:innen Lösungen für die angeführten organisatorischen Fragen entwickelt. Somit werden die Widerstände auf der Ebene bearbeitet, auf der sie artikuliert werden; die Frage, warum sich diese gerade beim Thema Rassismus artikulieren, wird hingegen nicht gestellt.

Der Fall zeigt exemplarisch, dass ‚Diversitätsakteur:innen‘ sich in einer spannungsreichen Position befinden: Diskriminierungskritik ist zwar ihrem Aufgabenprofil potenziell eingeschrieben, zugleich werden mit dem Wahrnehmen dieser Aufgabe etablierte Abläufe und Routinen beunruhigt, was Widerstände erzeugt, die sich unterschiedlich artikulieren und von den Akteur:innen antizipiert werden. Obwohl sie – anders als Professionelle, die sich informell in diesem Feld engagieren – im schulischen Auftrag handeln, müssen sie ihre Vorhaben in der mikropolitischen Arena der Schule (vgl. Altrichter/Posch 1996) potenziell immer wieder legitimieren. Sie machen zudem Erfahrungen mit Sagbarkeitsgrenzen und -normen, die eine Thematisierung potenziell brisanter Themen erschweren oder verhindern.

Dabei wird fallübergreifend sichtbar, dass ‚Diversitätsakteur:innen‘ keinen Standpunkt außerhalb der institutionellen und diskursiven Ordnungen

einnehmen können, die Ungleichheitsverhältnisse hervorbringen, sondern im Ringen um den notwendigen Rückhalt für Veränderungen vielmehr beständig riskieren, selbst die Logik dieser Ordnungen zu reproduzieren, um handlungsfähig zu sein bzw. zu werden. Dies wird im vorliegenden Beispiel z.B. darin sichtbar, dass Widerstände neutralisiert und eigene Anliegen mehrheitsfähig gemacht werden, indem marktförmige Legitimationsmuster ‚bedient‘ werden, die u.U. selbst rassismusrelevant sind. Widerstände im Kontext diskriminierungskritischer Schulentwicklung zu bearbeiten bedeutet für ‚Diversitätsakteur:innen‘ somit ein Navigieren in widersprüchlichen Verhältnissen, das ein beständiges Ausbalancieren der Platzierung diskriminierungskritischer Anliegen und der Sicherung von Akzeptanz für diese Anliegen innerhalb diskriminierungsrelevanter Ordnungen erfordert.

3.3 *Ambivalenter Widerstand: Positionierungen von Schulleitungen*

Der Widerstand gegen Rassismus ist für Schulleitungen insofern komplex, als sie selbst in jene gesellschaftlichen und schulischen Verhältnisse involviert sind, die sie zum Gegenstand der Kritik machen – und dabei als Leitung eine exponierte Position für die Gestaltung dieser Verhältnisse einnehmen. Dies wird im Folgenden anhand von Erkenntnissen aus einer Studie skizziert, in der die Bedeutung von *Race* in US-amerikanischen Highschools untersucht wurde (Terstegen 2023). In einer ethnographischen Diskursanalyse wurde der Frage nachgegangen, wie entlang von *Race* (De-)Privilegierungen in der Schule erzeugt werden und wie sich hierin das Verhältnis zu Widerstand gestaltet. Basis bildeten empirische Daten aus dem DFG-Projekt „EDUSPACE“.⁴

Am Beispiel der Erzählung einer Schulleiterin über die Stundenplanänderung, den *Schedule Change*, lässt sich das Zusammenspiel von Widerstand mit Widerständen aufzeigen. Im Interview erzählt Nina Walker, Schulleiterin der Hoover Highschool, dass zum einen Schüler:innen of Color und Schwarze Schüler:innen im Vergleich zu ihren *weißen* Mitschüler:innen in den renommierten Leistungskursen der Schule unterrepräsentiert sind und die Schule eine Arbeitsgruppe zur Bekämpfung dieses Achievement Gaps eingerichtet hat. Zum anderen würden Lehrer:innen of Color und Schwarze Lehrer:innen diese Kurse nur selten unterrichten. Sie erklärt dieses Phänomen durch eine routinierte Praxis: *Weiß*e Eltern würden regelmäßig einen Lehrer:innenwechsel einfordern, und zwar gerade dann, wenn sie feststellen, dass ihr Kind dem Kurs einer Schwarze:n Lehrer:in zugeordnet wurde. In ihrer Suche nach den Motiven der Eltern für deren Forderungen rahmt Nina Walker dies als rassismusrelevantes Moment: „*And in my mind I'm always wondering, is it because she's black?*“. Ihre Hypothese, dass der Wunsch der Eltern „Because of Race“ (Pollock 2010) erfolgt, wird hier als innerer Monolog vorgetragen und verweist so

4 Leitung: M. Hummrich.

auf eine Sagbarkeitsgrenze im Gespräch mit den Eltern. Die sich damit andeutende Ambivalenz zwischen dem Anspruch, diversitätsorientiert und diskriminierungskritisch zu agieren und der Notwendigkeit, die dem entgegenstehenden elterlichen Anliegen aus der Leitungsposition heraus zu erfüllen, spitzt sich jedoch noch zu, als die betroffenen Lehrer:innen erwähnt werden. Diese würden um ihren Arbeitsplatz fürchten und seien besorgt, dass die *weißen* Eltern sie verdrängen wollten. Die Lehrer:innen wenden sich gegen den *Schedule Change*:

Nina Walker: and the black teachers are aware of this, they talk to me about it all the time (I2: hmh) like when i do a schedule change i'll meet with the teacher, and the teacher will be like, don- please don't change her schedule the only reason why she wants it is because she doesn't want to have a black teacher.

Die oppositionellen Aufforderungen von Eltern und Lehrer:innen bringen die Schulleiterin in ein Dilemma, das einseitig aufgelöst wird: Die Stundenplanänderung wird trotz des Widerstands der Lehrer:innen durchgeführt. Die Schulleiterin gerät dabei in die Situation, selbst in eine von ihr als ungerecht empfundenen Praxis involviert zu sein und diese legitimieren zu müssen. Dass sie selbst Schwarz positioniert ist, verstärkt diese Ambivalenz, insofern die an sie gerichteten Bitten der Lehrer:innen auch die eigene Verpflichtung gegenüber einer rassismuskritischen Praxis adressieren. Hervorzuheben ist auch, dass die Lehrer:innen sich potenziell neuen Diskriminierungsrisiken aussetzen, da ein nicht durchgeführter Stundenplanwechsel bedeuten würde, sich mit ablehnenden Eltern auseinandersetzen zu müssen. Der Widerstand der Lehrer:innen lässt sich daher in Bezug auf ihre eigene Person als „Inkaufnahme von Marginalisierung zur Verhinderung von Exklusion“ (Terstegen 2023: 180) interpretieren.

Diese Erkenntnisse sind zwar vor dem Hintergrund der systematischen Benachteiligungen pädagogisch Professioneller of Color im US-amerikanischen Bildungssystem zu betrachten (Kohli 2018). Doch verweisen sie auf die Relevanz, für die Frage nach Widerstand das Zusammenspiel von schulischen mit *Race*-bezogenen Positionierungen aller involvierten Akteur:innen in den Blick zu nehmen. Hierzu zählt auch die Verteidigung (*weißer*) Privilegien – explizit auch durch Eltern (Kollender 2020). Der *Schedule Change* ist dabei einer von mehreren Fällen der Studie, in denen diskriminierungskritische Schulentwicklungsimpulse auf Widerstände in Schule und Region treffen. Wie sich zeigt, trägt eine solche Abwehr von Diskriminierungskritik dazu bei, dass *whiteness* in der Schule zur hegemonialen schulischen Norm der Anerkennbarkeit avanciert (Terstegen 2023: 304), wengleich sich „Widerstandspunkte“ (Foucault 2008: 1100) herausarbeiten ließen, die diese Dynamik irritieren. Schüler:innen und pädagogisch Professionelle werden so zu „racial subject[s]“ (Chadderton 2018: 115), die rassifizierende Anrufungen aufgreifen, sie annehmen, sich ihnen aber auch entziehen und so zuweilen neuen Diskriminierungsrisiken ausgesetzt sind.

3.4 Die Verhandlung von Widerstand und Widerständen im Klassenzimmer

Aus dem gleichen Kontext (dem DFG-Projekt „EDUSPACE“) wird nun das Beispiel einer Lehrer:innen-Schüler:innen-Interaktion aufgegriffen, das mit Blick auf die Herstellung sozialer Ordnungen in wechselseitig widerständigen Praktiken mit der objektiven Hermeneutik betrachtet wurde (Hummrich 2022). Dabei wird hier *in actu* deutlich, was auch in vorangehenden Beispielen sichtbar wurde: Dass Widerstand gegen Dominanzstrukturen umkämpft ist. Er kann daher auch selbst Anlass für widerständiges Handeln sein.

Dies zeigt die folgende Szene, die als ethnographisches Protokoll an der kleinstädtischen Springfield Highschool dokumentiert wurde. An der Schule kam es, seit Donald Trump Präsident der Vereinigten Staaten war, zunehmend zu rassistischen Handlungen und auch Kämpfen zwischen Schüler:innen, die Trump unterstützt wissen wollten, und solchen, die dagegen aufbegehrten. In der Folge hat die Distriktleitung die Lehrer:innen dazu angehalten, politische Themen zu vermeiden. Gleichwohl gab es mehrere subversive Aktionen, etwa die Ausweisung der Bibliothek als ‚Safe Space‘ für Menschen ohne Papiere oder auch der hier betrachtete Fall einer Lehrerin, die mit ihrem Englischkurs ein diskriminierungskritisches Buch liest. Dazu liegt folgendes ethnographisches Protokoll aus einer Unterrichtssituation vor:

Ms. Cooper liest einen kurzen Abschnitt aus der gemeinsamen Klassenlektüre „All American Boys“ vor. In diesem rassismuskritischen Jugendroman geht es um den weißen Quinn, der Zeuge eines rassistischen Übergriffs wird. Quinn streitet sich hier mit seinem Schulkameraden Guzzo. Guzzo hat ihn und seiner Familie als „screwed up“ beschimpft. Die Lehrerin blickt auf. „That’s hard. Think about that. No matter how our families are, and they are difficult and problematic sometimes, would you like someone to say it’s ‚screwed up‘?“ Niemand meldet sich. Ms. Cooper fragt: „Is it comfortable to talk about bias and white privilege in classroom? It’s not comfortable! I’m sweating every day!“ sagt sie laut, hebt den Arm und einige Schüler:innen lachen laut auf. (...) Dann meldet sich Phil wieder mit einem Kommentar zu Quinn: „I’m not trying to be biased but I’m thinking that Quinn’s acting black“. Die Lehrerin fragt, wie er zu der Annahme kommt. „A lot of colored people-“ „-Oh, hold on!“ unterbricht Ms. Cooper ihn und hebt den Zeigefinger. „Again: choice of words.“ Phil setzt wieder an: „Because colored people-“ „-People of color“, korrigiert die Lehrerin ihn erneut. „Yeah, they often say ‚man‘.“ „Oh, I don’t think we can make that assumption either!“ erklärt Ms. Cooper kopfschüttelnd. „Remember, I’m a coach and I hear locker talk!“ Der Schüler sagt „sorry“. Die Lehrerin antwortet es sei okay.

In dieser Szene lässt sich von einer Überlagerung unterschiedlicher Dimensionen des Rassismus sprechen: Erstens wird der Freund des Protagonisten Quinn aus dem gelesenen Roman, ein Schwarzer Junge namens Rashad, fälschlicherweise von Quinns *weißem* Onkel eines Diebstahls bezichtigt, Quinn nimmt daraufhin Privilegienstrukturen und Rassismen deutlicher wahr als vorher, weil er die Behandlung seines Freundes als ungerecht erfährt. Zweitens geht es der Lehrerin um die Vermittlung angemessener Umgangsstrategien mit Rassis-

mus. Sie beschränkt dies nicht nur auf die Vermittlung von Wissen ‚über‘ – indem sie auf das Buch Bezug nimmt –, sondern sie tritt auch aktiv für eine rassismuskritische Haltung ein („*I'm sweating every day*“). Dies umfasst auch, dass sie in der Diskussion über das Buch eine differenzreflexive Sprechweise vermittelt und die Deutung des Schülers in Bezug auf das „*acting Black*“ zurückweist. Dagegen setzt sie eine Sprachregelung, die sie bis in den letzten Winkel der Schule – dort, wo die Schließfächer (die *Locker*) stehen – umgesetzt sehen will, und deren Kontrolle sie persönlich verbürgt („*I'm a coach, I hear locker talk*“). Trotz des verhältnismäßig umfangreichen rassismuskritischen Einsatzes zeigt sich jedoch dessen institutionelle Begrenztheit: So werden die bestehende soziale Ordnung und die aktuell dominante Sprechweise politischer Korrektheit nicht begründet. Die Schüler:innen, die provozieren, werden innerhalb des Handlungsraums Schule auf ein Ideal der Anpassung bezogen; zu verstehen, warum es z.B. einen Unterschied macht „*colored people*“ oder „*people of color*“ zu sagen, wird in dieser Situation nicht als relevant aufgerufen.

Das Fallbeispiel zeugt davon, dass Widerstand eine vielgestaltige Kategorie ist: Der *weiße* Protagonist im Roman begehrt auf und hinterfragt die rassistische Ordnung; eine *weiße* Lehrerin bezieht politische Position, obwohl es offiziell untersagt ist; ein *weißer* Schüler widersetzt sich der durch die Lehrerin normativ vorgegebenen Ordnung des politisch korrekten Sprechens, indem er in seinem Reden („*I'm not trying to be biased*“) schon eine Grenzüberschreitung ankündigt. Hier liegt eine Miniatur von Widerständen vor, die zuletzt auf die Widerständigkeit der Organisation (das Verbot über Politik zu sprechen) trifft. Dieses Verbot erhält jedoch den sozialen, rassistisch geladenen Konflikt latent aufrecht und die Normen der Anerkennbarkeit (s.o.) bleiben persistent. Auf der Interaktionsebene zeigt sich, dass Widerstand gegen Diskriminierung, Diskriminierungssensibilität und Kritik gleichzeitig den Versuch beinhaltet, Schwarzen Schüler:innen zu vermitteln, dass ihre Position berechtigt und ihre Kritik an *white supremacy* anerkannt ist. So kann es auf der Ebene des Unterrichts zu einer Verschiebung der schulisch-institutionalisierten Sagbarkeitsgrenzen kommen, die tendenziell empowernde Strukturen für die Schüler:innen beinhaltet.

4 Fazit

Die Fallstudien machen unterschiedliche Formen des Widerstandes in (und gegen) diskriminierungsrelevante Ordnungen ebenso wie Strategien des Umgangs mit Widerständen sichtbar. Im Vergleich der Perspektiven wird deutlich, wie sich die Positionierungen der Akteur:innen in der Schule mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen verschränken. Während etwa die Lehrerin Ms.

Cooper eine rassismuskritische Position im Klassenraum artikulieren kann und auch die Abwehr dieser Position in der Klasse als nicht sagbar markiert, steht dies im maximalen Kontrast zur Schülerin Adeeba, die infolge ihrer deprivilegierten Position Diskriminierungskritik lediglich außerschulisch artikuliert. Das Beispiel von Nina Walker zeigt, dass ihre im Vergleich zu Lehrer:innen formal privilegierte Position als Schulleiterin es ermöglicht, diskriminierungskritische Schulentwicklung anzustoßen und doch gleichzeitig neue Ambivalenzen entstehen, sodass gerade nicht ein prinzipielles ‚Mehr‘ an Widerständigkeit entsteht. In ähnlicher Weise fungiert Herr Wahad als ‚Diversitätsakteur‘, der sich gezwungen sieht, die Kosten-Nutzen-Logik seiner Maßnahmen unter Inkaufnahme rassismusrelevanter Argumente zu legitimieren.

Insgesamt zeigt sich: Die unterschiedlichen Machtpositionen und widerständigen Strategien der Akteur:innen, sich Gehör zu verschaffen, werden dominantkulturell begrenzt und stoßen innerhalb der Schule wiederum selbst auf Widerstände. Dass sich dies fallübergreifend zeigt – von der Schülerin bis zur Schulleitung – ist ein Hinweis auf die weitreichende strukturelle Verankerung von Rassismus. Gleichwohl zeigt sich, dass die Institutionalisierung von Rassismuskritik in den USA kein Garant für ‚gute‘ Bedingungen in der schulischen Praxis ist: Dies zeigt sich u.a. darin, dass der ‚Rassismusverdacht‘ der Schulleiterin schwierig zu artikulieren ist und im Fall der Lehrerin zum Teil nur in sanktionierender Form bearbeitet wird. So wird in diesen Beispielen ersichtlich, dass Diskriminierungskritik viel persönliches Engagement erfordert und die gesellschaftlichen Strukturen und Diskurse nicht zu transformieren vermag, die es erschweren, Rassismus zu thematisieren (Terstegen 2023). Demgegenüber deutet sich in den Beispielen aus Deutschland an, dass Widerstand gegen Rassismus sich bislang weniger auf eine institutionalisierte Tradition des Diskriminierungsschutzes stützen kann⁵ und so hochgradig abhängig von der jeweiligen Nutzung der organisationalen Bedingungen ist: Etwa, wenn Herr Wahad Diversität als Label eingesetzt, das diskriminierungskritische Initiativen u.U. überhaupt erst ermöglicht. Oder bei Adeeba, deren Widerstandspraktiken auch Adressierungen als Nicht-Zugehörige bearbeiten (indem sie eine exzellente Schülerin ist und außerschulisch gegen die Erfahrungen ‚anschreibt‘). So zeigt sich, dass der institutionalisierten Orientierung, die individuell umgesetzt werden muss (s. US-amerikanische Beispiele), individualistische Handlungsmuster (s. deutsche Beispiele) entgegenstehen, die zu Gelegenheitsstrukturen werden, wenn sie sich institutionellen Ordnungen fügen (Hummrich 2022).

Versuche einer Transformation etablierter schulischer Praktiken in diskriminierungskritischer Absicht verlaufen somit selten reibungslos. Vielmehr lassen sich Widerstände gegen sie als eine zu erwartende ‚Normalität‘ begreifen

5 So regelt das erst 2006 in Kraft getretene Allgemeine Gleichstellungsgesetz (AGG) den Schutz vor Diskriminierung an öffentlichen Schulen derzeit lediglich für die Beschäftigten, nicht aber für Schüler:innen.

(Idel/Pauling 2023). Da auch der Widerstand an Macht zurückgebunden ist, muss er letztlich als etwas betrachtet werden, das spezifische Gestaltungsoptionen für jeweilige schulische Akteur:innen eröffnet, andere aber auch wieder verschließt. In dieser Hinsicht ist etwa die Institutionalisierung von Diskriminierungskritik ambivalent: Sie steht im Spannungsfeld zwischen der Anforderung, sich der institutionellen und diskursiven Logik einzufügen, um Gehör bzw. Akzeptanz zu finden, und der Gefahr einer Festigung der dominanzkulturellen Ordnung, wie insbesondere die Beispiele der Lehrkräfte zeigen. Die Frage danach, inwiefern wessen Widerstand als ‚gelingen‘ betrachtet werden kann, ist insofern nur in Hinblick auf die jeweilige Wirkung zu beantworten, die er langfristig für die je spezifische schulische Ordnung entfaltet. Zudem ist zu reflektieren, wie Praktiken des Widerstands gegen Diskriminierung und damit verbundene Erfahrungen von Widerständen die Konstruktion von Selbstverhältnissen und Selbstverständnissen konturieren und präfigurieren.

Literatur

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (Hrsg.) (1996): Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck: StudienVerlag.
- Chadderton, Charlotte (2018): Judith Butler, Race and Education. Cham: Palgrave Macmillan.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 121-148.
- Fereidooni, Karim (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Wiesbaden: Springer VS.
- Fereidooni, Karim/El, Meral (2017): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, Michel (2008 [1983]): Der Wille zum Wissen. In: M. Foucault (Hrsg.): Die Hauptwerke. Mit einem Nachwort von Axel Honneth und Martin Saar. Frankfurt am Main: Suhrkamp Quarto, S. 1021-1150.
- Gomolla, Mechtild (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hechler, Daniel/Philipps, Axel (2008): Einleitung. In: Hechler, Daniel/Philipps, Alex (Hrsg.): Widerstand denken. Michel Foucault und die Grenzen der Macht. Bielefeld: transcript, S. 7-18.

- Hinrichsen, Merle (2023): #Widerstand. Erfahrungen von Sexismus und Rassismus in den Biografien junger Frauen of Color und ihre öffentliche Artikulation in sozialen Medien. In: GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 15, 1, S. 41-55.
- Hinrichsen, Merle/Terstegen, Saskia (2023): Resisting racialization: subjectivation of women of color in and beyond school. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 26, S. 1511-1526. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01199-z>
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2010): Diskriminierung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hummrich, Merle (2009): Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hummrich, Merle (2022): Die Hegemonialstruktur der Schule. Ein modernisierungs- und migrationstheoretisches Resümee. In: Hummrich, Merle/Schwendowius, Dorothee/Terstegen, Saskia (Hrsg.): Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich. Wiesbaden: Springer VS, S. 249-290.
- Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle (2017): Möglichkeitsräume und Teilhabechancen in Bildungsprozessen. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Wiesbaden: Springer VS, S. 279-303.
- Hummrich, Merle/Schwendowius, Dorothee/Terstegen, Saskia (Hrsg.) (2022): Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich. Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (2023): Widerstand als Normalität. Zur Artikulation von Widerstand in der Schulentwicklung. In: DDS – Die Deutsche Schule 115, 1, S. 7-47
- Karakaşoğlu, Yasemin/Gruhn, Mirja/Wojciechowicz, Anna Alexandra (2011): Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen. Münster: Waxmann.
- KMK (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013).
- Kohli, Rita (2018): Behind School Doors: The Impact of Hostile Racial Climates on Urban Teachers of Color. In: Urban Education, 53, S. 307-333.
- Kollender, Ellen (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld: transcript.
- Nittel, Dieter/Seltrecht, Astrid (2008): Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 21, 1, S. 124-145.
- Pollock, Mica (2010): Because of Race: How Americans Debate Harm and Opportunity in Our Schools. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Bielefeld: transcript.

- Scharathow, Wiebke (2014): Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld: transcript.
- Schwendowius, Dorothee (2022): Biographien und berufliches Engagement von ‚Diversitätsakteur_innen‘ in Schulen der Migrationsgesellschaft. In: Akbaba, Yalız/Bello, Bettina/Fereidooni, Karim (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer VS, S. 193-215.
- Terstegen, Saskia (2023): Das schulische Raceregime: (De-)Privilegierung und Widerstand an US-amerikanischen Highschools. Wiesbaden: Springer VS.

Diskriminierungskritische Schulentwicklung durch Kooperationen mit migrationsgesellschaftlichen Akteur:innen? Konzeptionelle Überlegungen im Anschluss an Strategien des *Community Organizing*

Ellen Kollender

1 Einleitung

Im Kontext wettbewerbsorientierter Schulwahlpolitiken und eines zunehmenden Leistungsdrucks auf Schulen im Zuge neoliberaler Bildungsreformen erweist es sich nach wie vor als herausfordernd, allen Kindern und Jugendlichen eine gleichberechtigte Teilhabe durch die Einrichtung inklusiver und diskriminierungskritischer Lern- und Lebensräume zu ermöglichen (Gomolla 2023; Jording 2022; Kollender 2020; Fereidooni 2011). Vor diesem Hintergrund wird seit einigen Jahren der Ausbau von Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen, insbesondere migrationsgesellschaftlich verorteten Akteur:innen von politisch-behördlicher Seite verstärkt gefordert und gefördert. Im Fokus stehen u.a. migrantisch (selbst-)positionierte Organisationen und Eltern(vereine), sog. Sprach- und Kulturmittler:innen sowie Lernpat:innen für Schüler:innen mit zugeschriebener Migrationsgeschichte. Die mit den Akteur:innen bestehenden heterogenen, häufig unter dem Begriff der ‚Partnerschaft‘ firmierenden Formate der Zusammenarbeit in Schule und Sozialraum gelten nicht nur als wichtige Hebel zum Abbau von Bildungsdisparitäten. Sie erscheinen auch vielversprechend, wenn es darum geht, die Perspektiven und spezifischen Bedarfe von migrantisch positionierten Gruppen bei der Gestaltung von Bildungsprozessen und -programmen zu berücksichtigen (u.a. Bundesregierung 2007; KMK 2013).

Ob diese Kooperationen zu nachhaltigen Veränderungen im Sinne eines diskriminierungskritischen schulischen Wandels beitragen können, ist jedoch fraglich. Kritische Analysen schulischer Kooperationen zeigen, dass aktuelle Bemühungen, migrationsgesellschaftliche Akteur:innen in schulische Prozesse einzubeziehen, vielfach auf defizitorientierten Annahmen, einem z.T.

rassismus- und klassismusrelevantem Wissen sowie vorwiegend auf den Agenden und Interessen behördlicher und schulischer Entscheidungsträger:innen basieren (Klevermann 2022; Kollender 2022, 2020; Großkopf 2020; Westphal 2018). So drohen sich im Zuge des aktuellen Kooperationsdiskurses, trotz zunehmender Betonung der ‚wichtigen Ressourcen‘ und ‚Potenziale‘ migrationsgesellschaftlicher ‚Partner:innen‘, Machtasymmetrien zuzuspitzen und neue soziale Ausschlüsse zu entstehen.

Neben Analysen, die das begrenzte Transformationspotenzial bestehender Kooperationsformate darlegen, wurden im deutschsprachigen Raum bisher kaum konkrete Strategien, Modelle und analytische Konzepte entwickelt, die über konventionelle Kooperationsansätze hinausgehen und auf einen diskriminierungskritischen Wandel von Schule abzielen. Dieser Beitrag schließt deshalb an Studien aus dem US-amerikanischen Forschungsraum an, die informiert von Theorien und Praktiken des *Community Organizing* diskriminierungskritische Heuristiken für Kooperationen im Kontext von Schule entworfen haben (Ishimaru 2017, 2018; Conner/Zaino 2014; Auerbach 2012; Warren et al. 2011). Diese Kooperationsperspektiven, die ich im Folgenden skizzieren möchte, zielen auf eine Neuformulierung der Ziele, Strategien, Rollenverständnisse und Handlungsebenen von und in schulischen Kooperationen und laden zum Hinterfragen gängiger Partnerschaftsverständnisse ein. In der Diskussion dieser Perspektiven wird deutlich, dass Kooperationen, die sich am Ziel eines diskriminierungskritischen schulischen Wandels orientieren, nicht nur sehr voraussetzungsreich sind. Auch besteht die Gefahr, von neoliberalen staatlichen Reformprojekten vereinnahmt zu werden. Bevor ich hierauf näher eingehe, zeichne ich zunächst auf Grundlage eigener Forschung einige Spannungsfelder nach, in denen sich Kooperationen zwischen migrationsgesellschaftlichen Akteur:innen und Schulen aktuell bewegen.¹

2 Machtasymmetrien und ambivalente Anerkennungsbedingungen im migrationsgesellschaftlichen Kooperationsdiskurs

Wie die Analyse bildungspolitischer Dokumente zeigt, fokussieren politische Forderungen nach einem stärkeren Einbezug von migrationsgesellschaftlichen Akteur:innen in schulische Prozesse derzeit vor allem zwei Ziele: (1.) Die

1 Die im Folgenden präsentierten Analyseergebnisse basieren primär auf meiner Studie „Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft“ (Kollender 2020), in der ich die Analyse des bildungspolitischen Diskurses über Eltern mit zugeschriebenem Migrationshintergrund, ‚Stadtteilmütter‘, ‚Kiezväter‘ und migrantisch (selbst-)positionierte Organisationen mit der Analyse von Subjektivierungsprozessen der Akteur:innen im Kontext der Schule verbunden habe.

‚Integration‘ von migrantisierten Schüler:innen in Schule als Institution der sog. Mehrheitsgesellschaft; (2.) den Abbau von Bildungsdisparitäten im Sinne einer Verbesserung des Schulerfolgs von Schüler:innen mit sog. Migrationshintergrund (Gomolla/Kollender 2019). In diesem Zusammenhang werden zunächst die Eltern der Schüler:innen als ‚wichtige Partner:innen‘ von Schule adressiert. Dabei artikulieren sich im bildungspolitischen Diskurs oft ganz bestimmte Vorstellungen von einer schulischen Elternbeteiligung, bei der vor allem an solche Eltern gedacht wird, die über für die Schule als nützlich bewertete Erfahrungen, Kenntnisse und praktische Fähigkeiten verfügen. Diesbezüglich ist von „schulrelevanten Ressourcen in der Elternschaft“ die Rede (z. B. SBJW 2012: Punkt 21), die vor allem *weißen* bildungsprivilegierten Eltern zugeschrieben werden. Demgegenüber werden ‚Familien mit Migrationshintergrund‘ vielfach mit sog. bildungsfernen Familien gleichgesetzt (Kollender 2021). Im bildungspolitischen Diskurs kommt eine gängige Problemsicht auf „Eltern von Migrantenkinder“ zum Ausdruck, nach der diese „oftmals nicht über ausreichendes Wissen verfügen, um ihre Kinder sinnvoll unterstützen und fördern zu können“ (Beauftragte des Berliner Senats für Integration und Migration 2012: 32). Formulierungen wie diese basieren auf der Annahme von einer mangelnden Passung zwischen einer (zugeschriebenen) migrantischen Familien- und einer deutschen Schulkultur. Dabei werden mögliche unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen in migrantisierten Familien als Defizite in Relation zu einer vorgegebenen Norm definiert, die im bildungspolitischen Diskurs nicht weiter expliziert wird. Mit dieser Defizitperspektive verbindet sich ein behördlich-pädagogisches Kooperationsverständnis, nach dem es migrantisierte Eltern vor allem über die Teilnahme an zielgruppenspezifischen Maßnahmen, wie Elterninformationsveranstaltungen und -qualifizierungen, in die Schule ihrer Kinder einzubeziehen gelte (Gomolla/Kollender 2019).²

Demgegenüber werden im Kontext der Fokussierung von Schule als zentralem integrationspolitischen Handlungsfeld migrantisch (selbst-)positionierte Akteur:innen wie ‚Migrantorganisationen‘, sog. Sprach- und Kulturmittler:innen oder ‚Stadtteilmütter‘ von politisch-behördlicher Seite vor allem in der Funktion der Übersetzer:innen oder Bindeglieder zwischen einer migrantisierten Schüler:innen- bzw. Elternschaft und Schulen adressiert. In dieser Funktion werden die Akteur:innen mit unterschiedlichen Aufgaben belegt: Sie sollen z.B. bei mehrsprachigen Elternabenden unterstützen, Beratungs-, Informations- und Vermittlungsangebote für Eltern anbieten oder Nachhilfe- und Sprachunterricht für neu migrierte Kinder in den Schulen organisieren. Zudem werden die Akteur:innen in als *interkulturell* definierten ‚Konflikten‘ zwischen Schüler:innen, Eltern und Schulen häufig in der Rolle der ‚Vermittler‘

2 Diese Maßnahmen fokussieren häufig Frauen bzw. Mütter als zentrale Zielgruppe, basierend sowohl auf (mehrheits-)gesellschaftlich tradierten Annahmen hinsichtlich familiärer Arbeitsteilungen und Geschlechterrollen als auch auf einem spezifischen diskursiven Othing von ‚migrantisch-muslimischen Familien‘ als patriarchal geprägt (Kollender 2020: 140ff.).

positioniert (Kollender 2023). Durch ihre Verortung in einem anderen Kulturraum, wird den Akteur:innen einerseits eine besondere Nähe zu einer nation-ethno-kulturell geanderten Schüler:innen- und Elternschaft zugeschrieben. Andererseits werden sie in einer bestimmten Nähe zur ‚deutschen Schule‘ positioniert, die durch ihre Einbindung in schulische Partnerschaften entsteht und im Rahmen derer sich die Akteur:innen als ‚Vermittler‘ qualifizierten. Dabei kommt ein Verständnis von Partnerschaft zum Ausdruck, bei der die Akteur:innen primär als Sprecher:innen von Schulen und Behörden fungieren, die migrantisierte Eltern dazu anhalten, sich entsprechend schulischer Erwartungen zu engagieren. Somit fokussieren die Kooperationen zumeist nur eine Seite des Beziehungsverhältnisses, während die Deutungsheftigkeit von Schulen und Behörden gegenüber den migrationsgesellschaftlichen Akteur:innen über Partnerschaftsrhetoriken verschleiert wird (ebd.).

Diese asymmetrischen Kooperationsverhältnisse verfestigen sich über die teilweise Abhängigkeit der Akteur:innen von sowie ihre Konkurrenz um Fördergelder aus öffentlicher Hand. Vor diesem Hintergrund sehen sich die Akteur:innen bei der Beantragung von Fördermitteln für Bildungsprojekte im Kontext der Schule der Erwartung ausgesetzt, ihre Projekte als Integrationsprojekte zu labeln sowie sich als Sprach- oder Kulturmittler:innen gegenüber der Schule zu positionieren. Zudem tragen Förderprogramme, die sich oft am Anteil von Schüler:innen mit ‚nicht-deutscher Herkunftssprache‘, ‚mit Migrationshintergrund‘ und/oder ‚mit Lernmittelbefreiung‘ bemessen und die im öffentlichen Diskurs oft als ‚Brennpunktschulenprogramme‘ bezeichnet werden, zu einer Markierung dieser Schüler:innen als ‚besonders förderbedürftig‘ bei. Sie leisten einer Defizitperspektive auf migrantisierte Familien Vorschub, auf welche die geförderten Kooperationen mit migrationsgesellschaftlichen Akteur:innen wiederum fokussiert werden sollen (Kollender 2022).

Aus diesem Kontext ergeben sich ambivalente Anerkennungsbedingungen für die so adressierten intermediären Akteur:innen. So ist ihre Teilhabe in Schule an bestimmte Voraussetzungen gebunden: Die Akteur:innen müssen als ‚kulturell Andere‘ sichtbar werden, während sie gleichzeitig ihre Eignung als ‚gute Partner:innen‘ von Schule durch das Erfüllen spezifischer Erwartungen an sie unter Beweis stellen müssen. Um in der Funktion der ‚Kulturmittler:innen‘ autorisiert und so als Partner:innen von Schule anerkannt zu werden, müssen sie den Zweck ihrer Inauguration aufrechterhalten und sich an der Hervorbringung ‚kulturell anderer Schüler:innen und Eltern‘ beteiligen. Die diskursive Konstruktion der Akteur:innen als ‚Kulturmittler‘ oder ‚Migrantenorganisationen‘ steht somit in einem ko-konstitutiven Verhältnis zur *VerAnde-rung* und Besonderung von migrantisch positionierten Schüler:innen und Eltern (Kollender 2023).

Die Ergebnisse von Diskurs- und Subjektivierungsanalysen (Kollender 2020) verweisen zudem darauf, dass der verstärkte Einbezug von migrationsgesellschaftlichen Akteur:innen in die Schule vielfach auf eine *Responsi-*

bilisierung dieser für Aufgaben abzielt, die (Sozial-)Staat und Schule entlasten sollen. So finden sich im politisch-behördlichen Sprechen über ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ vielfältige aktivierungspolitische Positionen. Diese artikulieren sich u.a. in der neoliberalen Prämisse des *Förderns und Forderns* und fokussieren vor allem das Ziel der Stärkung der „Selbstorganisation und Selbsthilfe“ von Individuen und Gruppen „mit Migrationshintergrund“ (Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen 2013: 19). Vertreter:innen von migrantisch (selbst-)positionierten Organisationen berichten beispielsweise, dass sie in arbeitsmarktpolitische Beschäftigungsmaßnahmen eingebunden sind, im Rahmen derer langzeitarbeitslose migrantisierte Personen an die Organisationen vermittelt und hier für den Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt ‚aktiviert‘ werden sollen. Die im Rahmen dieser Aktivierungsmaßnahmen von den Organisationen wiederum an Schulen vermittelten ‚Ehrenamtler:innen‘ sollen dabei helfen, hier einen schulischen Ressourcenmangel auszugleichen, z.B. im Bereich der Nachhilfe oder Nachmittagsbetreuung. Diese Form der ‚Kooperation‘ mit migrationsgesellschaftlichen Akteur:innen erfolgt unter der Prämisse, dass bestimmte Angebote über externe Partner:innen günstiger erbracht werden als durch die Schule selbst.

Vor dem Hintergrund des skizzierten migrationsgesellschaftlichen Kooperationsdiskurses erscheinen Bündnisse von schulischen und intermediären Akteur:innen für gerechtigkeitsorientierte Reformen im Schulsystem kaum im Rahmen des Möglichen. Die beschriebenen individualisierenden und responsibilisierenden Dynamiken fokussieren schulische Kooperationsformate aktuell vielmehr auf Ziele, die einer Kollektivierung gemeinsamer Interessen im Sinne einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung entgegenlaufen.

3 Gleichberechtigte Kooperationen im Rahmen diskriminierungskritischer Schulentwicklung

Der oben für das deutsche Schulsystem dargestellte Kooperationsdiskurs wurde in ähnlicher Ausformung auch für andere nationale Kontexte nachgezeichnet. So schlussfolgern auch Studien, die asymmetrische Kooperationsverhältnisse im US-amerikanischen Schulsystem offengelegt haben, die Notwendigkeit einer Perspektivverschiebung im genannten Diskurs: Anstatt auf Maßnahmen der Aktivierung und (Aus-)Bildung von vermeintlich schwer erreichbaren migrationsgesellschaftlichen Akteur:innen müsse sich der Fokus auf die kritische Analyse und Transformation der schwer erreichbaren Institution Schule sowie ihrer Kooperationsziele, -vorstellungen und -routinen (Ishimaru 2014; Warren et al. 2011; Khalifa 2012) richten. Hierfür sei es essenziell, die den Kooperationsdiskurs strukturierenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse offen zu legen. Anstatt diese Verhältnisse über Defizitnarrative um migra-

tionsgesellschaftliche Akteur:innen zu naturalisieren, müsse gerade den so marginalisierten Akteur:innen mehr Macht bei der Gestaltung von Bildungsreformen zukommen, in den Worten Warrens:

Education reform [...] cannot be considered mainly in technical or organizational terms but rather should be addressed as a profoundly political problem. The failures of public education reflect the lack of power held by low-income communities of color, in resources, accountability, and performance. Those at the top of social class and power hierarchies seldom recognize or admit that these are systems of oppression. Rather, they rationalize these inequalities as the result of natural forces, even when they are interested in improving the lives of low-income children of color. Thus, people who face the direct consequences of these systems must play a central role in social change processes, because they can name the system and push for transformational change. (2014: 7)

In der Auseinandersetzung mit der Frage, wie eine so geforderte Machtverschiebung durch und in schulische(n) Kooperationen konkret aussehen kann, wird sich in Teilen der kritischen wissenschaftlichen Diskussion im US-amerikanischen Kontext an Modellen und Strategien des *Community Organizing* orientiert. Diese in den USA an unterschiedlichen Orten aktiven, vielfältigen lokalen sozialen Bewegungen haben dort eine lange Tradition. Sie schließen an zivilgesellschaftliche Kämpfe an, wie der afroamerikanischen Bürger:innen- und Frauenrechtsbewegungen der 1960er-Jahre sowie Zusammenschlüssen von Gewerkschaften mit Arbeitsmigrant:innen in den 1980er- und 1990er-Jahren (Warren et al. 2011: 16ff.). Diese Bewegungen zielten auch auf umfassende Reformen im US-amerikanischen Bildungssystem, indem sie sich u.a. für den Zugang zu öffentlichen Hochschulen für Studierende ohne Papiere oder den Ausbau von bilinguaem Unterricht in Schulen einsetzten (ebd.). Dadurch rückten Fragen von Mehrsprachigkeit und Mehrfachdiskriminierungen im Bildungssystem ins Zentrum von Aktivitäten des *Community Organizing* und Schulreformen wurden zu einem zentralen Bestandteil ihrer Agenden.

Warren und Kolleg:innen grenzen in ihrer Definition *Community Organizing* von *Advocacy*-Ansätzen sowie von solchen Ansätzen ab, die primär auf die Bereitstellung von Unterstützungsleistungen für marginalisierte Schüler:innen und Eltern abheben. Demgegenüber konzentrierten sich die Aktivitäten des *Community Organizing*

on building active participation and leadership at the ground level. As they organize, people may collaborate with professionals and policy advocates to lobby their issues and agenda, but the core work of organizing groups rests in building capacity of community members to create institutional and policy change on their own behalf. (Ebd.: 7)

In diesem Zusammenhang unterscheidet Warren zwischen dem Ziel eines *transaktionalen* und eines *transformatorischen* Wandels im Bildungssystem (2014: 8): Während der *transaktionale* Wandel auf punktuelle Reformen von Bildungsprogrammen und -praktiken abzielt, ist der transformatorische Wandel breiter angelegt und bezieht sich auf eine grundlegende Reformierung institutionalisierter Normen, Werte und Routinen (ebd.). Um einen solchen

Wandel von Schule herbeizuführen, bedarf es nach Warren sozialer Bewegungen sowie der Konzeption schulischer Kooperationen als Bestandteil ebensolcher. Die Adressierung von migrationsgesellschaftlichen ‚Partner:innen‘ als Veränderungsakteur:innen im Kontext bestehender Ungleichheitsverhältnisse bietet das Potenzial, gängige Kooperationsdiskurse zu verschieben und einen gerechtigkeitsorientierten Wandel von lokalen Schulpolitiken und institutionellen Praktiken zu unterstützen (ebd. 73; Mediratta et al. 2009). Wie dies konkret gelingen kann, untersucht u.a. Ishimaru (2017), indem sie bestehende Kooperationen zwischen Eltern und Schule im Kontext von Initiativen des *Community Organizing* auf ihr diskriminierungskritisches Transformationspotenzial hin analysiert hat. Aus den Ergebnissen ihrer Analysen leitet sie vier zentrale Dimensionen für gleichberechtigte Kooperationen ab. Hierzu zählen (1.) die Fokussierung dieser Kooperationen auf systemische Veränderungsziele, (2.) die Entwicklung von Strategien zum Aufbau von (institutionellen) Kapazitäten, Beziehungen und Netzwerken für die Herstellung gleichberechtigter Kooperationen, (3.) das Empowerment von sozial marginalisierten Eltern bzw. Erziehungsberechtigten als Expert:innen und Veränderungsakteur:innen im Bildungssystem, sowie (4.) die kontextsensible Gestaltung von schulischem Wandel als politischen Prozess (ebd.: 6). Zusammengenommen bilden diese Dimensionen ein konzeptionelles Modell für gleichberechtigte Kooperationen, das die ‚Spielregeln‘ traditioneller Partnerschaften im Kontext der Schule in Frage stellt (s. Tabelle I).

Tabelle I: ‚traditionelle Partnerschaften‘ vs. ‚gleichberechtigten Kooperationen‘ (nach Ishimaru 2017: 6, eigene Übersetzung)

	Traditionelle Partnerschaften	Gleichberechtigte Kooperationen
Ziele	Materielle Zuwendungen und konkrete Zielvorgaben innerhalb einer Kultur der Nichtanerkennung oder impliziten Schuldzuweisung	Systemischer Wandel innerhalb einer Kultur der gemeinsamen Verantwortung
Strategien	Im Inneren [der Institution Schule], technischer Wandel	Adaptive Veränderungen zum Aufbau von Kapazitäten, Netzwerken und Beziehungen innerhalb eines breiten Spektrums beteiligter Akteur:innen
Rolle von Eltern [und anderen schulischen Partner:innen]	Kund:innen und Leistungsempfänger:innen (Pädagog:innen/Fachkräfte bestimmen die Agenda)	Schulische Veränderungsakteur:innen, die die Agenda mitgestalten
Kontext	Unpolitischer Ansatz, der sich auf einzelne Schulen konzentriert	Politischer Prozess, der umfassende soziale Fragen berücksichtigt

Für den Aufbau von Kapazitäten, Netzwerken und Beziehungen für gleichberechtigte Kooperationen benötigt es nach Ishimaru zudem Strategien, die im

Gegensatz zu traditionellen Beteiligungsansätzen (1.) kollektiv, (2.) reziprok und (3.) relational ausgerichtet sind (s. Tabelle II):

Tabelle II: Strategien zum Aufbau von Kapazitäten, Netzwerken und Beziehungen (nach Ishimaru 2017: 7, eigene Übersetzung)

	Traditionelle Partnerschaften	Gleichberechtigte Kooperationen
Interventionsebene	Individuen (Eltern/Schüler:innen)	Kollektive (schulische Professionelle/Familien/Communities)
Direktionalität	Unidirektional	Reziprok
Macht	Einseitig	Relational

Erstens sei es zentral, dass Maßnahmen einer Stärkung schulischer Kooperationen nicht mehr allein bzw. hauptsächlich bei einzelnen Eltern und/oder migrationsgesellschaftlichen Akteur:innen ansetzen, sondern auch bei den in Schule tätigen Professionellen, um diese – z.B. über die Vermittlung einer rassistuskritischen Perspektive – auf Formen und Notwendigkeiten diskriminierungskritischer Kooperationen und hiermit verbundener schulischer Transformationsprozesse zu sensibilisieren. Bei der Identifikation von ‚wichtigen schulischen Partner:innen‘ sei es zudem von Bedeutung, sozial marginalisierte Schüler:innen in ihren breiteren sozialen Beziehungsgefügen in den Blick zu nehmen und auch solche Bezugs- und Erziehungspersonen in Kooperationsverhältnisse einzubeziehen, die bisher nicht bzw. zu wenig mitgedacht wurden (ebd.: 7f.).

Zweitens sei es für gleichberechtigte Kooperationen entscheidend, dominante Defizitperspektiven und die hiermit verbundene Fokussierung eines unidirektionalen Kompetenzaufbau bzw. einer einseitigen Professionalisierung von migrationsgesellschaftlichen Akteur:innen im Rahmen von Kooperationen zu verlassen. Es gelte das soziale und kulturelle Kapital von migrationsgesellschaftlichen Akteur:innen anzuerkennen und für schulische Transformationsprozesse produktiv zu machen. Hierfür müsse hinterfragt werden, inwiefern die von Schule verfolgten Normalitätsannahmen hinsichtlich ‚guter Partnerschaften‘ selbst Resultate von Diskriminierungsstrukturen sind. Ein solches Hinterfragen schulischer Wertmaßstäbe regt auch Tara J. Yosso (2005) an. Sie ergänzt Bourdieus Kapitaltheorie durch weitere Formen des sozialen und kulturellen Kapitals, die sich vor allem bei sozial marginalisierten Familien beobachten ließen, jedoch meist nicht als besondere Fähigkeiten und Ressource anerkannt werden. Hierzu zählt Yosso u.a. ein Aufstiegskapital, d.h. die Fähigkeit von Familien, trotz erfahrener institutioneller Barrieren hohe Bildungsaspirationen zu bewahren und zu verfolgen (ebd.: 76f.). Zudem verweist die Autorin auf ein Widerstandskapital in Form von Wissenshaushalten und Strategien von Familien, um schulischer Diskriminierung zu begegnen (ebd.: 80f.).

Ohne diese Kapitalsorten wiederum zu essenzialisieren bzw. bestimmten Familien als statisch zuzuschreiben, sensibilisiert Yossos Ansatz für die wechselseitige Anerkennung und den Einbezug von Wissen, Erfahrungen und Perspektiven im Rahmen schulischer Kooperationen. Ishimaru verweist diesbezüglich u.a. auf die Möglichkeit, sog. Kulturmittler:innen nicht lediglich als Vermittler:innen von schulisch relevantem Wissen an migrationsgesellschaftliche Akteur:innen zu verstehen, sondern als wichtige Expert:innen, z. B. wenn es darum geht, Schule und Pädagog:innen für Erfahrungen der (institutionellen) Diskriminierung seitens migrationsgesellschaftlicher Akteur:innen zu sensibilisieren (Ishimaru 2017: 16f.).

Drittens müsse für gleichberechtigte Kooperationen ein unilaterales Machtverständnis („Macht über“) durch ein relationales Verständnis („Macht mit“) ersetzt werden. Dieses gehe nicht davon aus, dass die Zunahme von Macht einer Person oder Gruppe den Verlust von Macht einer anderen impliziert. Vielmehr könne Macht im Rahmen relationaler Verhältnisse zwischen migrationsgesellschaftlichen Akteur:innen und Pädagog:innen kultiviert werden, um gemeinsam schulischen Wandel zu bewirken. Damit verbunden sei eine notwendige Veränderung der Beziehungsmuster und Interaktionen in und durch Kooperationen (Stone 2001). Dies könne z.B. bedeuten, dass Beteiligungsstrategien u.a. sozial marginalisierte Eltern darin unterstützen, ihre Interessen in Schule zu artikulieren oder die hier von ihnen und ihren Kindern erfahrenen Stigmatisierungen und Ausschlüsse anzusprechen und öffentlich zu problematisieren. Zum Abbau von Machtasymmetrien sind nach Ishimaru der Ausbau von Infrastrukturen und Ressourcen sowie gemeinsam verhandelte Richtlinien für gleichberechtigte Kooperationen zwischen unterschiedlichen Partner:innen ebenso essenziell wie die Einbindung migrationsgesellschaftlicher Akteur:innen in die Koordination und Steuerung von Kooperationen im Kontext der Schule (Ishimaru 2017: 24).

Das hier skizzierte Konzept für gleichberechtigte Kooperationen findet laut Ishimaru bisher nur fragmentarisch Anwendung in der Praxis. Die von ihr untersuchten Kooperationsverhältnisse verfolgten zwar in Teilen kollektive, reziproke und relationale Strategien, die mit einem partiellen Abbau von institutionellen Barrieren einher gingen, z.B. mittels der Bereitstellung von Kinderbetreuung oder Sprachdolmetscher:innen im Rahmen der Kooperation mit Eltern. Maßnahmen wie diese führten letztlich jedoch kaum dazu, dass die den Kooperationen traditionell zu Grunde liegenden Ziele und Machtasymmetrien grundlegend hinterfragt und transformiert würden. Vielmehr schreibe sich eine schulzentrierte Zusammenarbeit fort, die sich nach wie vor primär an den Normen, Zielen und Interessen der institutionellen Akteur:innen orientiere. Ishimaru führt diese Situation auch auf ambivalente politisch-behördliche Rahmenbedingungen zurück. Diese forderten und förderten sektorübergreifende Kooperationen sowie Projekte des *Community Organizing*, während sie gleichzeitig einen Wettbewerb zwischen den Akteur:innen um finanzielle und

personelle Ressourcen anleiteten. Diese paradoxe Situation beschreibt Ishimaru als „collabention“ (ebd.: 27).

Das Beispiel zeigt, dass neoliberal strukturierte Bedingungen der Förderung von Kooperationen die hierin agierenden Akteur:innen (subtil) darin einschränken können, Allianzen zu bilden und neue bzw. diskriminierungskritische Wege der Kooperation zu beschreiten. Zudem sehen sich Kooperationsprojekte im Kontext des *Community Organizing* stets der Gefahr ausgesetzt, von staatlichen Praktiken eines „Regierens durch Community“ (Rose 1999) vereinnahmt zu werden. Auf diese Dynamiken sensibilisiert auch Fendler (2006), die aus kritisch-genealogischer Perspektive eine Verschiebung staatlicher Regierungstechniken von der *Gesellschaft* hin zur *Gemeinschaft* im *Community*-Diskurs beschreibt. In diesem werde die Gemeinschaft (*community*) zu einem zentralen Ort des Regierens ernannt und der Anschein erweckt, dass Gemeinschaften primär außerhalb staatlicher Regierungsstrukturen agieren. Dadurch könne sich der *Community*-Diskurs zu einem entpolitisierten Wohlfühl-diskurs entwickeln – sowohl für die hierin organisierten Menschen als auch für staatliche Akteur:innen. Eine solch gouvernementale Vereinnahmung der kooperierenden Akteur:innen durch den *Community*-Diskurs kann Machtasymmetrien, die innerhalb und außerhalb von Kooperationen wirken, verschleiern. So seien auch an einem diskriminierungskritischen schulischen Wandel orientierte Kooperationen nicht davor gefeit, z.B. über die Definition der ‚zu empowernden Akteur:innen‘, stigmatisierende Zuschreibungen und Defizitperspektiven zu reproduzieren (ebd.: 314).

4 Kooperationen sind die Antwort – aber was war noch mal die Frage?

Wie in diesem Beitrag dargelegt, laufen Kooperationen zwischen Schulen und migrationsgesellschaftlichen Akteur:innen aktuell meist nicht auf einen diskriminierungskritischen Wandel von Schule hinaus. Die hier skizzierten Perspektiven im Anschluss an Strategien des *Community Organizing* können helfen, Machtasymmetrien, subtile Ausschlüsse und ambivalente Anerkennungsbedingungen im Rahmen hiesiger Kooperationen kritisch zu beleuchten. Sie sensibilisieren darauf, Kooperationen als zentralen Bestandteil diskriminierungskritischer Schulentwicklung zu denken, diese verstanden als ‚politisches Projekt‘, das die Schulen und hier stattfindenden Kooperationen in ihrem Verhältnis zu migrationsgesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen und -strukturen reflektiert. Auch zeigt der kritische Kooperationsdiskurs im US-amerikanischen Forschungsraum auf, dass es im deutschsprachigen Raum neben konkreten Konzepten mehr systematische Analysen von migrationsgesell-

schaftlichen Kooperationen braucht, die diese auf ihr diskriminierungskritisches Transformationspotenzial hin befragen.

Während im US-amerikanischen Kontext viele Schulen in z.T. staatlich geförderte Projekte des *Community Organizing* eingebunden sind, werden Schulentwicklungsprozesse im hiesigen Kontext bisher meist entkoppelt von ihren sozialen Gefügen sowie von bestehenden diskriminierungskritischen sozialen Bewegungen der Migrationsgesellschaft betrachtet. So organisieren sich migrationsgesellschaftliche Akteur:innen, die sich aktuell gegen Diskriminierung im Schulsystem und z.B. für Informations- und Beschwerdestellen für betroffene Schüler:innen und Eltern, eine community-basierte Antirassismusberatung sowie Landesantidiskriminierungsgesetze einsetzen, bisher meist außerhalb von Schulen bzw. nur bedingt in Kooperation mit diesen. Die Schulen zu fördern und zu fordern, sich in diese diskriminierungskritischen sozialen Bewegungen einzubringen, birgt das Potenzial, traditionelle Kooperationsvorstellungen auf den Kopf zu stellen. Die darüber in den Schulen lauter werdenden Stimmen, Erfahrungen und Perspektiven migrationsgesellschaftlicher Akteur:innen können nicht nur auf Diskriminierung als zentrale Ursache von Bildungsdisparitäten im Schulsystem sensibilisieren. Sie können zudem Fragen von Macht auf die Agenden von Politik und Schulen setzen und (neue) Kooperationen im Sinne partizipationsorientierter diskriminierungskritischer Schulentwicklungsprozesse anregen. Wesentlich hierfür ist, dass Schulen und Pädagog:innen bereit sind, traditionelle Kooperationsverständnisse zu hinterfragen, den Anspruch auf Deutungshoheit abzugeben und Macht zu teilen. Hierfür ist die Entwicklung einer diskriminierungskritischen Reflexivität (auch) in Bezug auf schulische Kooperationen im Rahmen der Aus- und Fortbildung von pädagogischen Professionellen zentral. Ein diskriminierungskritischer Blick muss sich auch auf Förderpolitiken von Kooperationen richten. Dabei gilt es den schmalen Grat zwischen der Einbindung migrationsgesellschaftlicher Akteur:innen in die Mitgestaltung diskriminierungskritischer Schulentwicklungsprozesse und der Auslagerung schulischer Kooperationsziele an eben diese Akteur:innen zu berücksichtigen.

Literatur

- Auerbach, Susan (2012): *School Leadership for Authentic Family and Community Partnerships: Research Perspectives for Transforming Practice*. New York: Routledge.
- Beauftragte des Berliner Senats für Integration und Migration (2012): *Vielfalt fördern – Zusammenhalt stärken. Bericht zur Umsetzung des Integrationskonzepts 2007 für den Zeitraum 2009 bis September 2011*. Berlin: Beauftragte des Berliner Senats für Integration und Migration.

- Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2012): Gute Schule – die Online-Kartei. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Bundesregierung (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Berlin.
- Conner, Jerusha/Zaino Karen (2014): Orchestrating effective change: How youth organizing influences education policy. In: American Journal of Education 120, 2, S. 173-203.
- Fendler, Lynn (2006): Others and the Problem of Community. In: Curriculum Inquiry 36, 3, S. 303-326.
- Fereidooni, Karim (2011): Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Wiesbaden: Springer VS.
- Gomolla, Mechthild (2023): Neue Bildungssteuerung als Wissenspolitik in der Post-Migrationsgesellschaft. Ergebnisse einer diskursanalytischen Untersuchung. In: Magnus, Frank/Geier, Thomas/Hornberg, Sabine/Machold, Claudia/Otterspeer, Lukas/Singer-Brodowski, Mandy/Stošić, Patricia (Hrsg.): Grenzen auflösen – Grenzen ziehen. Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft. DGfE-Schriftenreihe. Opladen: Barbara Budrich, S. 59-78.
- Gomolla, Mechthild/Kollender, Ellen (2019): Schulischer Wandel durch Elternbeteiligung? Kontinuitäten und Neuverhandlungen der Bilder von ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ im politischen Diskurs der BRD. In: Zeitschrift für Diversitäts- und Managementforschung 4, 1+2, S. 28-41.
- Großkopf, Steffen (2020): Pädagogische Begriffsproduktion und Ideologie: Das Beispiel Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. In: Großkopf, Steffen/Winkler, Michael (Hrsg.): Reform als Produktion. Ideologiekritische Blicke auf die Pädagogik. Kindheit – Familie – Pädagogik Band 5. Baden-Baden: Ergon, S. 93-116.
- Ishimaru, Ann M. (2014): Rewriting the Rules of Engagement: Elaborating a Model of District-Community Collaboration. Harvard Educational Review 84, 2, S. 188-216.
- Ishimaru, Ann M. (2017): From Family Engagement to Equitable Collaboration. In: Educational Policy 22, 2, S. 350-385.
- Ishimaru, Ann M. (2018): Re-imagining turnaround: families and communities leading educational justice. In: Journal of Educational Administration 56, 5, S. 546-561.
- Jording, Judith (2022): Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme. Differenzierungspraxen und Partizipationsbedingungen in der Grundschule. Bielefeld: transcript.
- Khalifa, Muhammad (2012): A Re-New-ed Paradigm in Successful Urban School Leadership: Principal as Community Leader. Educational Administration Quarterly 48, 3, S. 424-467.
- Klevermann, Nils (2022): Organisationen der postmigrantischen Gesellschaft. Eine Subjektivierungsanalyse von Kollektiven. Dissertation. Reflexive Übergangsforschung – Doing Transitions, Band 9. Tübingen: Barbara Budrich.
- KMK (2013). Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Eltern.

- Kollender, Ellen (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld: transcript.
- Kollender, Ellen (2021): „Dann ist man wieder die mit dem Migrationshintergrund.“ Subjektivationsprozesse von Eltern vor dem Hintergrund neoliberaler Bildungsreformen. In: Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (Hrsg.): Eltern und pädagogische Institutionen: Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven. Weinheim: Beltz-Juventa, S. 72-90.
- Kollender, Ellen (2022): Zwischen Dekonstruktion und Reproduktion diskriminierender Schulkulturen: Kooperationen von Schulen und zivilgesellschaftlichen Bildungsinitiativen im Kontext von Flucht. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 7, 2. S. 180-193.
- Kollender, Ellen (2023): (Selbst-)Bildungsprozesse von und in ‚Migrantenorganisationen‘. Ambivalente Kooperations- und Anerkennungsbedingungen im migrationsgesellschaftlichen Kontext von Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 26, 6, S. 1449-1469. Wiesbaden: Springer.
- Mediratta, Kavitha/Shah, Seema/McAlister, Sara (2009): Community Organizing for Stronger Schools: Strategies and Successes. Cambridge: Harvard Education Press.
- Rose, Nikolas (1999): Powers of Freedom: Reframing political thought. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen (Hrsg.) (2013). Förderprogramm zur Stärkung von Diversität und Partizipation (Partizipationsprogramm). Strategische und inhaltliche Weiterentwicklung der Projektförderung durch das Land Berlin. Abschlussbericht zum Qualitätsdialog. Berlin: Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen.
- Stone, Clarence N. (2001): Civic Capacity and Urban Education. In: Urban Affairs Review 36, 5, S. 595-619.
- Warren, Mark R. (2014): Transforming Public Education: The Need for an Educational Justice Movement. New England Journal of Public Policy 26, 1, Artikel 11.
- Warren, Mark R./Mapp, Karen L. and the Community Organizing and School Reform Project (2011): A Match on Dry Grass. Community Organizing as a Catalyst for School Reform. New York: Oxford University Press.
- Westphal, Manuela (2018): Eltern als Bildungspartner. In: Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola B./Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 388-391.
- Yosso, Tara J. (2005): Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. In: Race Ethnicity and Education 8, 1, S. 69-91.

Rassismuskritische Perspektiven

Gleichheitsbekundungen unter Verbündeten – Rassismus und das Un-/Sagbare an den Schnittstellen von Professionalisierung, Schule und Schulentwicklung

Aysun Doğmuş

1 Einleitung

Vor dem Hintergrund benachteiligender Strukturen des Bildungssystems in Deutschland wird in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung bereits seit Mitte der 1990er-Jahre die Notwendigkeit migrationsgesellschaftlicher Professionalisierung von (angehenden) Lehrer:innen diskutiert. (Doğmuş et al. 2016; Fereidooni & Massumi 2015). Trotz divergierender Zugänge, Unterschiede im Hinblick auf die gegenstandstheoretischen Implikationen oder der angesprochenen Bezugsprobleme im Spannungsfeld migrationsgesellschaftlicher Differenz und Differenzkonstruktionen, Rassismus und Diskriminierung besteht Einigkeit darüber, dass das professionelle Handeln von Lehrer:innen im Zusammenhang struktureller Möglichkeitsräume in Schule zu betrachten ist. Daher geht die formulierte Professionalisierungsnotwendigkeit auch mit Perspektiven auf die Schulentwicklung einher, in denen die institutionalisierte Dimension benachteiligender Strukturen angesprochen ist (Gomolla & Radtke 2009).

Kaum diskutiert ist allerdings bisher, wie das Verhältnis von Professionalisierung, Schule und Schulentwicklung und das darin bedeutsame Zusammenspiel der Kontinuität und Persistenz benachteiligender Strukturen mit transformativem Wandel zu konzeptualisieren ist (Moldenhauer et al. 2021). Ebenso ist das empirische Wissen über Dynamiken und Prozesse in bereits initiierten Maßnahmen innerhalb der Lehrer:innenbildung und Schulentwicklung noch unzureichend. Dass hierbei jedoch rassismusrelevante Dynamiken auch während der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Migrationsverhältnissen und Rassismus bedeutsam sind, verdeutlichen Studien und Analysen von Lehrveranstaltungen im Studium (Akbaba 2021; Barasi 2024) oder auch Arbeiten, die sich mit Fortbildungen für Lehrer:innen befassen (Gomolla et al. 2016; Riegel 2016; Steinbach & Tilch in diesem Band; Weiß 2017). In dieser Verdichtung machen die Ergebnisse auf Dynamiken in Prozessen migrationsgesellschaft-

licher Professionalisierung aufmerksam, mit denen sich zugleich Anfragen an Schulentwicklung ergeben.

Hieran anknüpfend widmet sich der Beitrag Dynamiken im Rahmen einer Langzeitfortbildung für Lehrer:innen. Die Fortbildung reagiert mit ihrer als diversitätsbewusst und diskriminierungskritisch beschriebenen Programmatik auf die Notwendigkeit migrationsgesellschaftlicher Professionalisierung und bezieht die Schulentwicklungsaufgabe in der Rolle einer Multiplikator:in ein. Im Unterschied zu den bisherigen Forschungen zeigt sich die rassismuselevante Dynamik allerdings vornehmlich im kollektiv problematisierten Sprechen der Lehrer:innen über Rassismus an ihren Schulen, das ihnen zugleich dazu verhilft, sich wechselseitig einzustimmen, im Einsatz gegen Rassismus gleich zu machen und auf diese Weise zu Verbündeten zu werden und auch zu bleiben. Die dabei innerhalb der Fortbildung aktivierte (Re-)Produktion von Rassismus ist dennoch möglich, weil die involvierende Seite des Rassismus mit Effekten für die Interaktion ausgeblendet wird. In dieser Gleichzeitigkeit dokumentiert sich das potenziell Sagbare und Unsagbare als konstitutives Moment der symbolischen Gewalt von Rassismus (Doğmuş 2024; Weiß 2013).

Für die Heranführung an diese Analyse werden zunächst der Forschungskontext sowie die methodologisch-methodischen und heuristischen Analysewerkzeuge skizziert. Anhand empirischer Bezüge wird das Sagbare und Unsagbare und der dabei orientierende Modus als Gleichheitsbekundungen in der Bearbeitung von Rassismus unter Verbündeten konturiert. Gleichheitsbekundungen als wechselseitige Vergewisserung des Einsatzes gegen Rassismus werden dabei in zwei praxiswirksamen Modi erläutert: Der Modus der Auslagerung von Rassismus aus der Fortbildung und der Modus der Harmonisierung von Rassismus innerhalb der Fortbildung. Auf dieser Grundlage werden Gleichheitsbekundungen professionalisierungstheoretisch gewendet und als situative Konstellation konzeptualisiert, mit der die Fortbildung und damit einhergehend Prozesse der Professionalisierung zwischen Kontinuität, Persistenz und transformativem Wandel an der Schnittstelle von Schule und Schulentwicklung als heterotoper Ort (Foucault 1967), also als ein Ort von Gegenentwürfen zur machtvollen Ordnung der Gesellschaft, gedacht werden könnten. Angeregt wird die Frage, wie das Unsagbare sagbar gemacht werden kann und worin die kontextbezogenen Grenzen liegen könnten.

2 Das Un-/Sagbare rekonstruieren: die Besprechung von Rassismus auf den Vorder- und Hinterbühnen der Schule und der Fortbildung

Die im Beitrag vorgestellten Analysen sind im Kontext der praxeologisch konzeptualisierten Studie *Professionalisierung und Schulentwicklung in Migrationsverhältnissen* entstanden. Das Forschungsfeld stellt eine zweijährige Langzeitfortbildung für Lehrer:innen zur diversitätsbewussten und diskriminierungskritischen Schulentwicklung dar. Eine Besonderheit der Fortbildung besteht darin, dass die Lehr-/Lerninhalte Schulentwicklung einbeziehen und die Lehrer:innen für ihre Rolle als Multiplikator:in an ihrer jeweiligen Schule qualifiziert werden. Das übergeordnete Ziel der Studie ist die Rekonstruktion der Professionalisierungsprozesse sowie der Transferprozesse und Rekontextualisierungen in der Schule. Für die Datenerhebung fand vom Herbst 2020 bis zum Sommer 2022 teilnehmende Beobachtung während der gesamten Fortbildung statt, aus der heraus Beobachtungsprotokolle mit Bezug auf Kontextinformationen, Reflexionen der Beobachtungen und Involviertheiten im Feld entstanden sind und sukzessive dichte Beschreibungen vorgenommen werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2008). Zudem wurden im letzten Drittel der Fortbildung mit 13 Lehrer:innen narrativ-episodische Interviews (Flick 2004) durchgeführt. Hierbei erzählten die Lehrer:innen über ihre berufsbiographischen Wege, Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit und ihren schulischen Alltag als Lehrer:in, sowie für sie relevante Momente aus der Fortbildung. Ebenso wurden Beobachtungen aus der Fortbildung eingebracht und den Lehrer:innen die Möglichkeit gegeben, ihre Perspektive zu elaborieren.

Die Auswertung erfolgt über verschiedene Analysewerkzeuge und Analysestrategien, für die methodologisch-methodische Zugänge der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) in der Zusammenführung mit Zugängen der intersektionalen Mehrebenenanalyse (Doğmuş 2022; Winker & Degele 2010) Orientierung geben. Mit Bezug auf das Forschungsanliegen werden ergänzend über Zugänge der Rassismustheorie, Professionalisierungs- und Schul-/Schulentwicklungstheorie Heuristiken entwickelt, die es ermöglichen, Frage- und Blickrichtungen in der Analyse zu präzisieren. Konkret erfolgt die Auswertung mit der formulierenden und reflektierenden Interpretation der Dokumentarischen Methode. Der Aufmerksamkeitsfokus richtet sich dabei auch auf die Analyse der Wechselseitigkeit von Norm und Habitus (Bohnsack 2014; Doğmuş 2022) mit Rückbezug auf die Schule und Fortbildung als organisationale Rahmung (Amling & Vogd 2017). In Anlehnung an den Begriff der sozialen Praxis von Bourdieu (2009) werden zudem die sich habituell wiederholenden Interaktionen im Fortbildungsgeschehen analysiert, sodass auch Dynamiken und Prozesse und die dabei wirksamen sozialen wie feldspezifischen

Strukturbedingungen in ihren Verflechtungen wahrgenommen werden können.

Für die Rekonstruktion des Sagbaren und Unsagbaren und die in dieser Gleichzeitigkeit aktivierte rassismusrelevante Dynamik wurde in Anlehnung an Goffmans Theatermetapher (2000: 100f.) eine Vorder- und Hinterbühne konzeptualisiert, mit der auch die unterschiedlichen Datensorten ins Verhältnis zueinander gesetzt und die Möglichkeiten der komparativen Analysen erweitert werden konnten. Vor diesem Hintergrund stellt die Fortbildung im Vergleich zu den Schulen, an denen die Lehrer:innen tätig sind, eine Hinterbühne dar. An diesem Ort sprechen die Lehrer:innen über Ereignisse an ihren Schulen, die sie auf der Vorderbühne der Schule nicht ohne Weiteres aus- und ansprechen können. Zugleich wird die Fortbildung kontextspezifisch zu einer Vorderbühne, in deren Hinterbühnen, wie die Pausen, Arbeitsgruppen und das Interview Dinge zur Sprache kamen, die auf der Vorderbühne der Fortbildung nicht oder nicht unmittelbar zur Sprache gebracht wurden. Außerdem kann von einer Hinterbühne ausgegangen werden, die sich außerhalb der benannten Hinterbühnen der Fortbildung und des Interviews platziert, und sich dem forschungspraktischen Zugriff entzieht. Diese Konzeption präziserte den analytisch-rekonstruktiven Blick dafür, was, wann an welchem Ort und in welcher Konstellation wie zu einem Sachverhalt gesagt oder verschwiegen wird und ermöglichte Vergleiche für die Rekonstruktion des Sag- und Unsagbaren, in deren kontinuierlichen Gleichzeitigkeit rassismusrelevante Dynamiken wirken können.

Dieser Bezug des Sag- und Unsagbaren erfolgte in der Analyse vertiefend über eine rassismustheoretische Heuristik, für die Rassismus als symbolisches Gewaltverhältnis verstanden wird (Doğmuş 2024; Weiß 2013). Dies ermöglicht die (Re-)Produktion von Rassismus etwa über die Verknüpfung vielschichtiger Involviertheiten wahrzunehmen, sodass die Beteiligung an der (Re-)Produktion nicht nur durch die Aktivierung des rassismusrelevanten Wissens erläutert werden kann, sondern bspw. auch über das Schweigen in konkreten rassismusrelevanten Situationen. Mit dieser Heuristik war es deshalb möglich, im Verlauf der Fortbildung und mit Einbezug der Interviews nachzuzeichnen, über was und wen gesprochen oder nicht gesprochen wird, wenn über Rassismus gesprochen wird, wie die eigene Praxis in beschriebenen Situationen aufgegriffen oder ausgelassen wurde und welches Verständnis von Rassismus und Differenz als thematisiertes Bezugsproblem orientierend war. Wesentlich war dabei auch, die pädagogisch-professionelle und professionalisierungsrelevante Involviertheit in Rassismus über die soziale Situiertheit der Lehrer:innen im rassistischen Gefüge einzuholen und zugleich zu dezentrieren, um die Varianten der Involviertheiten präzisieren zu können. Die Verdichtung des Sag- und Unsagbaren im orientierenden Modus der Gleichheitsbekundungen, also auch als eine interaktiv hergestellte, habitualisierte Praxis im Fortbildungsgeschehen, stellt dabei den Doppeleffekt dar, mit dem die Lehrer:innen sich im

Einsatz gegen Rassismus verbünden und auch verbündet bleiben können, während rassismusrelevante Dynamiken wirken. Die Dynamiken können wirken, weil die Lehrer:innen ihre Involviertheiten in die (Re-)Produktion von Rassismus in der Rolle der Beobachtung auslagern und ihre Differenz im rassistischen Gefüge und Differenzen in Bezug auf das Bezugsproblem Rassismus in der Rolle der Beteiligung harmonisierend überbrücken. Die habitualisierte Praxis der Gleichheitsbekundungen kann dennoch als situative Konstellation verstanden werden, weil nicht gewusst werden kann, ob sie zukünftig aufrechterhalten oder instabil und brüchig wird. Darüber hinaus ist zu befragen, ob diese Praxis und das ihr immanente Unsagbare zum Gegenstand der Reflexion an der Schnittstelle von Professionalisierung, Schule und Schulentwicklung formuliert werden kann.

3 Verbündete werden und bleiben: Gleichheitsbekundungen als situative Konstellation des Sagbaren und Unsagbaren in der Bearbeitung von Rassismus

Gleichheitsbekundungen als situative Konstellation des Sagbaren und Unsagbaren in der Bearbeitung von Rassismus wird im Folgenden anhand empirischer Rekonstruktionen aus den Beobachtungen während der Fortbildung und aus den Interviews konturiert. Dabei werden Gleichheitsbekundungen im Einsatz gegen Rassismus als geteilter Anspruch und auch als gemeinsame Praxis der Lehrer:innen in den zwei Modi der Auslagerung und Harmonisierung und den darin eingenommenen Rollen der Beobachtung und Beteiligung aufgeschlüsselt. Insbesondere wird aufgezeigt, wie sich die Lehrer:innen auf diese Weise verbünden und verbündet bleiben können, während rassismusrelevante Dynamiken in der Gleichzeitigkeit des Sag- und Unsagbaren wirken.

a. Auslagerung von Rassismus aus der Fortbildung und die Rolle der Beobachtung

Die Auslagerung von Rassismus aus der Fortbildung stellt einen wesentlichen Modus von Gleichheitsbekundungen der an der Fortbildung teilnehmenden Lehrer:innen dar. Er verdichtet sich in der Rolle der Beobachtung, die von ihnen im Sprechen von Rassismus eingenommen wird. Zunächst kann dazu angemerkt werden, dass diese Rolle im Kontext von Rassismus in mehrfacher Hinsicht bedeutsam ist. Denn da Rassismus als symbolisches Gewaltverhältnis verkannt und anerkannt auch in den alltäglichen Selbstverständlichkeiten der

Schule eingelagert ist (Doğmuş 2024), setzt seine Beobachtung ein Erkennen und Kennen voraus. Das Er-/Kennen verweist auf Instabilitäten des Rassismus und destabilisiert ihn zugleich, weil Varianten seiner Wirkungs- und Funktionsweise dechiffriert und entlarvt werden. In der Rolle der Beobachtung wird daher auch die Rolle des:r Zeug:in aufgerufen und mit ihr das Potenzial an Ort und Stelle zu intervenieren, mindestens aber die Rolle der Intervention kontextspezifisch einzunehmen.

Auch wenn die Lehrer:innen nicht immer explizit von Rassismus sprechen, dokumentieren ihre Erzählungen und argumentativen Kommentare - wie etwa die folgenden Zitate aber auch der Zuspruch für die Fortbildung verdeutlichen - migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse an ihren jeweiligen Schulen als ein geteiltes Wissen. Auf diese Weise konstituiert die Beobachtung von Rassismus ihren konjunktiven Erfahrungsraum, der in der Fortbildung den kollektiven Orientierungsrahmen aufspannt und ermöglicht, dass sie sich affirmativ aufeinander einstimmen und die Fortbildung zu einem Ort unter Verbündeten herstellen können. Das gemeinsame und besprechbare Bezugsproblem der Lehrer:innen findet sich folglich im Rassismus an ihren Schulen, außerhalb der Fortbildung, das wiederkehrend im Fortbildungsgeschehen auf der Hinterbühne der Schule und gleichermaßen auf der Vorderbühne der Fortbildung artikuliert wird. Homolog dazu findet die Artikulation des Bezugsproblems in den Interviews – also der Hinterbühne der Fortbildung – statt, etwa wenn die Lehrer:innen Anlässe für ihre Teilnahme an der Fortbildung beschreiben:

das waren [an der Schule] viele Stereotype, die ich nicht gutheißen konnte. Da sie einfach nicht richtig waren. Da ich auch das Gefühl hatte, sobald ein Kind [...] englischsprachig war [...] war das [...] ganz toll. Und wenn da [...] rumänisch und bulgarisch oder türkisch oder arabisch [...] war, läuteten [...] die Alarmglocken. [...], dann muss man natürlich immer sagen, dass wir hier [...] in einem Bereich angesiedelt sind, der sehr gefährlich ist. Und, dass mir das sehr wichtig war, dass wir hier auch unsere Einstellung gegenüber muslimisch stämmigen Familien auch anders [...] wieder neu ausrichten [I-Metin Dar].

Rassismus wird dabei vornehmlich als Stereotyp konzeptualisiert und im Beziehungsgeflecht von Lehrer:innen und Schüler:innen verortet, sodass die Lehrer:innen insbesondere über Einstellungen ihrer Kolleg:innen und über die Diskriminierung von Schüler:innen sprechen, zuweilen aber auch auf schulkulturelle Routinen eingehen:

Also auch so mit dem Drumherum, so mit den Festen und sowas, so christliche Feste werden bei uns an der Schule irgendwie dann auch mal begangen, und also was weiß ich, Advents-Ding oder sowas. Und die anderen Feste, die ganz viele andere Schüler bei uns an der Schule feiern, das wird so ... [I-Tatjana Müller].

In der Rolle der Beobachtung distanzieren sich die Lehrer:innen folglich von Praktiken im Schulgeschehen, in gewisser Weise von rassistischen Stereotypen und einer prinzipiell rassistischen Einstellung. Mit diesem Verständnis von Rassismus ist die Distanzierung auch möglich, sodass Gleichheitsbekun-

dungen in der gemeinsamen Problematisierung von Rassismus auch mit indirekten Bekundungen der Abgrenzung und Andersheit einhergehen: ‚Ich bin nicht so wie meine Kolleg:innen‘.

In dieser einseitigen Verdichtung der beobachtenden Rolle und dem ihm immanenten Verständnis von Rassismus wird Rassismus jedoch aus der Fortbildung ausgelagert und somit Involviertheiten der Lehrer:innen innerhalb der Fortbildung und der Schule ausgeblendet. Ihre Beteiligung an der (Re-)Produktion von Rassismus nicht nur über die Aktivierung rassismusrelevanten Wissens, sondern auch über eine (ver-)schweigende, nicht intervenierende Zeugenschaft ist kein Gegenstand der Beobachtung, zumindest wird sie auf der Vorderbühne der Fortbildung nicht thematisiert und bleibt folglich unsagbar. Das Sagbare des Rassismus konzentriert sich vielmehr auf den *Rassismus der Anderen* – der Lehrer:innen an den Schulen oder in den Schulroutinen – sowie auf *deprivilegierende Rassismuserfahrungen der Anderen* – hier von Schüler:innen. In ihrer Rolle der Beobachtung platzieren sich die Lehrer:innen in einem Außen und fokussieren in ihren Gleichheitsbekundungen die Rolle der Intervention, die mit der Fortbildung ausgelotet und gestärkt werden soll. Schließlich dokumentiert die von den Lehrer:innen erlebte Diskrepanz zwischen eigenen Ansprüchen an Schule und der schulischen Praxis vor Ort, dass nicht nur die problematisierte Praxis im Kollegium oder allgemeiner der Schule eine routinierte ist, sondern auch, dass routinierte Handlungsoptionen zur Unterbrechung eben dieser fehlen. Die Fortbildung fungiert also als Hoffnungsträgerin resp. die Position in der Schule, die die Lehrer:innen mit der Fortbildung anstreben. Der Lehrer Metin Dar pointiert dies im Interview so:

dass man leider, so ist es einfach, gewisse Positionen innehaben muss, um etwas nachhaltig zu verändern. Und natürlich das Kollegium [...] das Ganze unterstützt. Aber, [...] wenn zum Beispiel unsere Antisemitismus-Beauftragte oder auch für die Schulentwicklung [...] die Funktion [...], die Person, die das innehat, etwas sagt, ist das etwas anderes, als wenn zum Beispiel nur irgendjemand aus [dem] Kollegium etwas sagt. Also, man braucht leider eine gewisse Position im Schulsystem, um etwas zu verändern [I-Metin Dar].

Allerdings bedarf es dazu auch des zertifizierten Expert:innenwissens:

Ich hatte das Gefühl, dass ich [in meiner Funktion als Multiplikator] gerade im Bereich der Schulentwicklung und auch, wenn es darum geht, Rassismus [...] und solche schwierigen, ja, Themen [...] im Kollegium besprechen kann und aufgreifen würde. Dass ich das besser kann, eben nach so einer Qualifizierung [I-Metin Dar].

Die Intervention zur Unterbrechung von Rassismus *und* der eigenen Beteiligung verhält sich folglich relational zur Multiplikator:innenrolle. Sie soll positional legitimieren, „schwierige Themen“ in der Schule aufzugreifen und zu besprechen, und impliziert das dafür als notwendig erachtete zertifizierte Expert:innenwissen im Sinne einer Kompetenz, die mit der Fortbildung gestärkt werden soll.

b. Harmonisierung von Rassismus in der Fortbildung und die Rolle der Beteiligung

Während Gleichheitsbekundungen im Modus der Auslagerung von Rassismus aus der Fortbildung dazu verhelfen, die Fortbildung auf der Hinterbühne der Schule als einen gemeinsamen Ort unter Verbündeten herzustellen, verhilft der Modus der Harmonisierung, diesen Ort als solchen aufrecht zu erhalten. Denn die Harmonisierung verweist auf Differenzen im Hinblick auf das gemeinsam geteilte Bezugsproblem, insbesondere wenn die Rolle der Beteiligung am Rassismus eingenommen wird und Involviertheiten in Rassismus thematisch werden könnten. Sie verweist ebenso darauf, wie diese Differenzen im Rahmen der Fortbildung bearbeitet werden. Die Differenzen wiederum differenzieren zugleich das Bezugsproblem des Rassismus in zweierlei Hinsicht. Zum einen wird ausgehandelt, welche Sachverhalte legitimer Weise als Rassismus beschrieben werden können und in welchem Verhältnis Rassismus mit anderen Macht- und Herrschafts- und/oder Diskriminierungsverhältnissen steht. Zum anderen steht die positionale Differenz der Lehrer:innen im rassistischen Gesellschaftsgefüge zur Disposition. Der Modus der Harmonisierung in situativen Konstellationen der Gleichheitsbekundungen hingegen verhilft, diese Differenzen in der Fortbildung als einen im doppelten Sinne geteilten Ort unter Verbündeten zu überbrücken. Tatjana Müller etwa zeigt sich sowohl während der Fortbildung als auch im Interview hinsichtlich der Erfahrungen mit Rassismus in der eigenen Schulzeit, die Lehrer:innen innerhalb der Fortbildung erzählen, betroffen. Sie bewertet diese Erfahrungen im Interview mit „krass“, lacht und führt aus:

Also ich bin eigentlich immer so entsetzt, dass das Menschen passieren muss, zum einen. Zum anderen halt Scham, also mal ganz ehrlich. Ich bin eine deutsche Kartoffel, und wenn ich dann höre, dass meine Landsmänner und -frauen sich nicht benehmen können, finde ich schon schlimm. [...] ganz ehrlich, habt ihr keine vernünftige Kinderstube durchlebt. [...] also das [...] ja beklemmt irgendwie auch [I-Tatjana Müller].

Die Identifizierung von Tatjana Müller mit „ihren Landsmänner[n] und -frauen“ wird in der Positionierung als „deutsche Kartoffel“ vorgenommen und wird folglich innerhalb einer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung hergestellt (Mecheril 2003). Die darüber evozierte Selbstadressierung als potenziell rassistisch drückt sie zudem über das Gefühl der Scham und der Beklemmung aus. Zugleich kann sie im Modus der Auslagerung von Rassismus ihre Verstrickung ausblenden, indem sie jedoch nicht mehr nur auf Stereotype und Einstellungen rekurriert, sondern auf eine „vernünftige Kinderstube“. Ihre Beteiligung hingegen wird über Betroffenheitsbekundungen harmonisierbar, während sie die erzählten Rassismuserfahrungen der Lehrer:innen anerkennt. Die Harmonisierung verstärkt sich auch dadurch, dass neben der Unterscheidung zwischen rassistisch (unvernünftig) vs. nicht rassistisch (vernünftig) eine Opfer-Konkurrenz-Logik eröffnet wird. Tatjana Müller vergleicht Erfah-

rungen der Diskriminierung, um darüber ihre Erfahrungen im Vergleich zu den benannten Lehrer:innen zu relativieren:

also ganz ehrlich, meine diskriminierenden Vorfälle, irgendwie was mir so in meinem Leben bislang passiert ist, hält sich auch einfach im Rahmen. Also ich glaube da haben Andere ganz andere Dinge [I-Tatjana Müller].

Diese Relativierung nehmen zuweilen auch Lehrer:innen vor, auf die sich Tatjana Müller bezieht, die folglich im rassistischen Gefüge deprivilegiert sind und in der Fortbildung von Rassismuserfahrungen – allerdings nur – aus ihrer eigenen Schulzeit erzählen. Diese Relativierung zeigt sich jedoch auf der Hinterbühne der Fortbildung in der Pause und im Interview, wie bspw. bei Metin Dar. Dabei geht es jedoch eher um eine Irritation darüber, was im gleichen Redefluss zu Rassismuserfahrungen der anwesenden Lehrer:innen als Diskriminierungserfahrung wiederum von anderen Lehrer:innen eingebracht wird. Er bezieht sich hierbei auf eine Anfangsrunde, bei der alle Lehrer:innen von diskriminierenden Erfahrungen berichten sollten, und neben rassistischen Diskriminierungen in der Schule, Diskriminierungen aufgrund von Armut oder im Kontext von Geschlechterverhältnissen etwa Diskriminierungen als Lehrperson oder im Stand-/Landgefälle eingebracht wurden. Im Interview changiert Mehmet Dar zwischen der von ihm in einem Pausengespräch vorgenommen Relativierung und der Relativierung eben dieser. Schließlich beschreibt er einen Prozess, den er durchlaufe. Er könne feststellen, dass auch er Stereotype und Vorurteile habe, die er begonnen hätte zu reflektieren. Seine Irritation wird innerhalb der Fortbildung jedoch nicht sagbar. Vielmehr erfolgt die Harmonisierung von Rassismus in Gleichheitsbekundungen, indem der Fokus ähnlich wie bei Tatjana Müller auf anerkennende Betroffenheitsbekundungen gewendet und festgestellt wird, dass alle Menschen Stereotype und Vorurteile hätten und zu Diskriminierung neigten, je nach dem auf welcher Seite sie in Diskriminierungsverhältnissen positioniert sind.

Eine andere Variante der Harmonisierung dokumentiert sich in der Interaktion der Lehrer:innen Christina Langer und Orlanda Yeboah in der Fortbildung und das Sprechen darüber im Interview. Christina Langer zeigt sich im Interview getroffen, als sie kritisiert, was in der Fortbildung zuweilen als rassistisch festgestellt werden würde. Auf dem Land etwa, wo sie herkomme, sei es ganz normal zu fragen, „wo kommst Du her, wenn da ein fremdes Gesicht auftaucht“ und weiter:

Einfach nur sagen, du bist weiß und bist von vornherein Rassistin? Was kann ich dafür, was meine, meistens, Vormänner aus anderen Familie gemacht haben? Meine Familie war nicht dabei [...] Ja, Amerika ist bestimmt ähnlich. Es waren nicht alle Familien involviert in die Sklaverei. Und wenn, dann ist das ganz lange her und man kann das ganze mal aufarbeiten oder sowas. Und wirklich was ändern wollen. Aber nicht indem man sagt, du bist weiß, da hast du ja sowieso schon die ganzen rassistischen Strukturen in dir eingesogen. Also, du musst erstmal sowieso Abbitte leisten und das, und das, und das, und das darfst du gar nicht erst sagen [I-Christina Langer].

Christina Langer setzt in ihrer Kritik folglich die soziale Position *weiß* ähnlich wie Tatjana Müller mit der Zweiteilung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen im rassistischen Gesellschaftsgefüge gleich. Anders als Tatjana Müller empört sie sich aber nicht über „ihre Landsmänner und -frauen“, sondern über scheinbar undifferenzierte Verurteilungen ihrer deutschen Zugehörigkeit und über die mangelnde Anerkennung ihrer antirassistischen Bemühungen. Dabei verweist sie auf eine Lehrer:in in der Fortbildung. Orlanda Yeboah sei „bisschen auch so auf dem Trip.“ Mit ihr aber möchte Christina Langer zusammenarbeiten, sie hätte tolle Ideen. Ihr ginge es manchmal nur nicht schnell genug. Dies sei der Grund, warum es zu solchen „unvernünftigen Sachen“ käme. Sie selbst sei zu alt dafür oder zu belesen, sie könne nicht „einfach so grob daher schlachten und alle über einen Kamm scheren. Ist mir zu doof, einfach.“

Auf der Vorderbühne der Qualifizierung äußert sie dies alles nicht. Was sie aber tut, ist, Orlanda Yeboah zu sagen, sie sei ungeduldig. Ein Kommentar, den Orlanda Yeboah im Interview aufgreift: Sie selbst nimmt ihre Forderungen nicht als ungeduldig war. Im Gegensatz zu Christina Langer sei sie von Rassismus betroffen und nicht seit vielleicht zehn Jahren, sondern ihr Leben lang zwangsweise mit Rassismus und seinen Effekten befasst. Dennoch ermahnt sie sich selbst zur Vorsicht, nicht in „Schubladen“ zu verfallen, zu differenzieren und zu würdigen:

da habe ich auch schon gedacht so schön, dass ihr da seid, also das muss man auch irgendwie ein bisschen so mit anerkennen. Das versuche ich gerade so ein bisschen auch zu sehen ah gucke mal hier die sind [...] freiwillig hier, die müssen nicht hier sein [I-Orlanda Yeboah].

Während Christina Langer in der Bewertung von Orlanda Yeboah ihre unterschiedlichen Positionen im rassistischen Gesellschaftsgefüge ausblendet, kopelt sie zugleich sowohl die Wirkungs- und Funktionsweise von Rassismus, als auch ihre antirassistischen Bemühungen davon ab. Christina Langer blendet folglich die ihr zur Verfügung stehenden positionalen Privilegien aus und idealisiert zugleich antirassistische Bemühungen (Weiß 2013). Dass sie zur Unterstützung ihrer Empörung und argumentativen Richtigkeit auf die Vernunft, das un-/geduldige Alter und ihre Belesenheit rekurriert und dadurch rassistusrelevantes Wissen bei der Beschreibung von Orlanda Yeboah nutzt, bleibt ebenfalls ausgeblendet. Der Wunsch der Zusammenarbeit wirkt daher auch ambivalent und wird in gewisser Weise zu einer Harmonisierung ihrer Differenz und Differenzen. Bei Orlanda Yeboah hingegen bewegt sich die Ambivalenz zwischen dem Sprechen über Rassismus und den potenziellen Effekten bei ihren *weißen* Kolleg:innen. Sie changiert dabei ähnlich wie Mehmet Dar, aber nicht mehr nur in der Anerkennung von potenziellen Diskriminierungserfahrungen ihrer *weißen* Kolleg:innen jenseits von Rassismus, sondern in der Anerkennung ihrer antirassistischen Bemühungen im Wissen darüber, dass dies nicht selbstverständlich ist.

4 Das Unsagbare sagbar machen – Lehrer:innenfortbildung als heterotope Orte denken

Mit dem Beitrag wurden rassismusrelevante Dynamiken im Rahmen einer Langzeitfortbildung für Lehrer:innen herausgearbeitet. Das Spezifische zeigte sich in der Funktionsfähigkeit von Rassismus trotz einer affirmativen Auseinandersetzung im Einsatz gegen Rassismus. Dies ermöglicht zugleich Erkenntnisse über die vielschichtigen Wirkungs- und Funktionsweisen des Rassismus. Sie siedeln sich in den Bereichen des Sag- und Unsagbaren an und verdichten sich in Gleichheitsbekundungen, die als eine habitualisierte Praxis im Fortbildungsgeschehen vor allem als eine Praxis der Bearbeitung von Rassismus unter Verbündeten bedeutsam ist. Im relationalen Modus der Auslagerung und Harmonisierung wird die Fortbildung als ein gemeinsamer Ort hergestellt, dessen potenzielle Teilung in Differenz und Differenzen überbrückt wird. Die Überbrückung ist jedoch doppeldeutig, denn Differenzen können mit dem Brückengang nicht einfach hinter sich gelassen werden. Auf den Hinterbühnen des Sagbaren sind sie gegenwärtig. Vielmehr scheint es, dass unangenehme Momente im Angesicht des Rassismus überbrückt werden und dadurch auch reziproke Konfrontationen und Bezüge eigener Involviertheiten umgangen werden können. Diese Akte der Überbrückung und des Umgehens verhelfen jedoch auch dazu, rassismusrelevante Dynamiken und in der Folge die (Re-)Produktion von Rassismus aufrecht zu erhalten. Nicht zuletzt wirkt hierbei aber auch die symbolische Gewalt des Rassismus, die verhindert, dass seine Wirkungs- und Funktionsweisen unmittelbar erkannt und zur Sprache gebracht werden können, wie etwa seine Verflechtungen mit natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen oder in der (ver-)schweigenden Zeugenschaft.

Hieran anknüpfend kann danach gefragt werden, wie das Unsagbare sagbar gemacht werden kann und worin die möglicherweise kontextbezogenen Grenzen liegen könnten. Dies setzt voraus, Professionalisierung zwischen Kontinuität, Persistenz und transformativem Wandel und an der Schnittstelle von Schule und Schulentwicklung als einen Prozess ernst zu nehmen und in der Konsequenz Gleichheitsbekundungen zwar als eine habitualisierte Praxis auszudeuten, aber nicht zu determinieren. Gleichheitsbekundungen können eher als situative Konstellationen konzeptualisiert werden, die auf das Sagbare und Unsagbare im Sprechen über Rassismus zu einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort, mit bestimmten Akteur:innen hinweisen. Für den Kontext von Fortbildungen wäre dabei die Perspektive virulent, sie nicht nur als Orte unter Verbündeten herzustellen, sondern das ihr immanente Potenzial der Heterotopie (Foucault 1967) weiter auszuschöpfen (Bergold-Caldwell et al. 2020). Also als

wirkliche Orte, wirksame Orte, die in die Einrichtung der Gesellschaft hineingezeichnet sind, zuzusagen Gegenplatzierungen oder Widerlager, tatsächlich realisierte Utopien, in denen die

wirklichen Plätze innerhalb der Kultur gleichzeitig repräsentiert, bestritten und gewendet sind, gewissermaßen Orte außerhalb aller Orte, wiewohl sie tatsächlich geortet werden können (Foucault 1967: 39).

Die affirmative Auseinandersetzung der Lehrer:innen und ihr Einsatz gegen Rassismus kennzeichnet bereits die Fortbildung als diesen heterotopen Ort auf der Hinterbühne der Schule. Möglichkeiten, darüber zu sprechen, warum Gleichheitsbekundungen so relevant sind, welche Funktionen sie auch jenseits des sich Verbündens erfüllen und was passieren könnte, wenn eigene Involviertheiten, Differenz und Differenzen aus- und angesprochen würden, könnten weitere Dimensionen der Heterotopie öffnen und die Wirkungs- und Funktionsweisen von Rassismus überlisten. Dabei muss es nicht darum gehen, alles zu jeder Zeit zu sagen, sondern vielmehr auszuloten, welcher Kontextbedingungen es bedarf, um etwas zu sagen, was möglicherweise – wie Tanja Müller bspw. beschreibt – Scham auslöst oder beklemmt, oder wie Metin Dar beschreibt, was es schwierig macht, in der Schule über Rassismus zu sprechen. Diese Zugänge könnten für die Lehrer:innen auch einen Übungsraum neuer Praxis und der Imagination des Neuen mit der ihr immanenten Ungewissheit darstellen, an dem sie in ihrer Rolle als Multiplikator:innen in der Schule anknüpfen können.

Literatur

- Akbaba, Yalız (2021): Die gegensätzliche Positionierung erforschen: Ideen für eine politisch literate Methodologie. In: Gensluckner, Lisa/Raser, Michaela/Thomas-Olalde, Oscar, Yildiz, Erol (Hrsg.) Die Wirklichkeit lesen – politische Literalität und politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transcript, S. 51-68.
- Amling, Steffen/Vogd, Werner (2017) (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der paxeologischen Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.
- Barasi, Dennis (2024): Studieren unter Bedingungen des ökonomisierten Lehramtsstudiums. Eine rassismuskritische Perspektive auf Professionalisierungsprozesse angehender Lehrer*innen. Wiesbaden: Springer VS.
- Bergold-Caldwell, Denise/Scholle, Jasmin/Maurer (2020): Heterotope Interventionen – von der Notwendigkeit anderer Räume in der diskriminierungssensiblen Bildungsarbeit. In: Bücken, Susanne/Streicher, Noelia/Velho, Arstide/Mecheril, Paul (Hrsg.): Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungsettings. Analysen, Reflexionen, Kritik. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-126.
- Bohnsack, Ralf (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, Wern/Kramer, Ralf-Thorsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-55.

- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Stuttgart: Barbara Budrich Verlag.
- Bourdieu, Pierre (2009): Entwurf einer Theorie der Praxis. 2. Auflage. Frankfurt/ M.: Suhrkamp.
- Doğmuş, Aysun (2022): Professionalisierung in Migrationsverhältnissen. Eine rassismuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer:innen. Wiesbaden: Springer VS.
- Doğmuş, Aysun (2024; i.E.): Alltagsrassismus in symbolischen Gewaltverhältnissen der Schule - Ein- und Ausschluss, Widerstand und die Bedeutung der Gefühle. In: A. M. Joseph-Magwood & A. Polat (Hrsg.): Alltagsrassismus – Herausforderung für die Praxis sozialer und pädagogischer Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (2016) (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Fereidooni, Karim/Massumi, Mona (2015): Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). Bundeszentrale für Politische Bildung, Jg. 65, 40/2015. S. 38-45.
- Flick, Uwe (2004): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 2. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie.
- Foucault, Michel (1967): Andere Räume. In: Barck/Karlheinz (Hrsg.): Aisthesis: Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik; Essais. 5., durchgesehene Auflage. Leipzig: Reclam, S. 34-46.
- Goffmann, Erving (2008): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 8. Auflage. München: Piper Verlag.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Gomolla, Mechtild/Schwendowius, Dorothee/Kollender, Ellen (2016): Qualitätsentwicklung von Schulen in der Einwanderungsgesellschaft: Evaluation der Lehrerfortbildung zur interkulturellen Koordination (2012-2014) Veranstaltet vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) Hamburg in Kooperation mit dem Projekt 'Beratung, Qualifizierung, Migration' (BQM). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. <https://openhsu.ub.hsu-hh.de/handle/10.24405/4292>. Zugriffen am: 06.10.2023.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster: Waxmann
- Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till.-Sebastian (2021) (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Band 61. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3., korrigierte Auflage. München: Oldenbourg.
- Riegel, Christine (2016): Bildung. Intersektionalität. Othring. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: Transcript.
- Weiß, Anja (2013): Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Weiß, Michael (2017): Rassismuskritische Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Würzburg: Würzburg University Press.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2010): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit. 2. Auflage. Bielefeld: Transcript.

Rassismus im Gepäck: die Adressierung migrantisierter Eltern als machtvolle Praktik der Rassifizierung am Beispiel von *Rucksack Schule NRW*

Ash Can Ayten, Sara Hägi-Mead, Sofiane Kaci & M Knappik

1 Einleitung

Kooperationen zwischen Schule und Elternhaus sind grundgesetzlich und in den Schulgesetzen der Länder verankert. Erziehung und Bildung werden dabei als gemeinsame Verantwortung und Aufgabe von Eltern und Schule definiert (Killus/Paseka 2021). Qualitätsmerkmale für die Zusammenarbeit von Schule und Eltern umfassen neben „einer lebendigen Willkommens- und Begegnungskultur, vielfältigen Informationswegen und einer respektvollen Gesprächskultur, der Etablierung von Bildungs- und Erziehungskooperationen“ insbesondere auch den Punkt „Partizipationsmöglichkeiten für alle Eltern“ (Vodafone 2013, zit. in Wild 2022: 45). Dabei wird wiederholt darauf hingewiesen, dass hinsichtlich jeglicher Interaktion zwischen Eltern und schulischen Akteur:innen ein Machtgefälle berücksichtigt werden müsse, denn einer symmetrischen Kommunikation (Thümmler 2023, Schürer/Lintorf 2023) sowie einer tatsächlichen Partizipation stehen jeweils inhärent strukturelle Hindernisse im Wege.

Ein Aspekt, der in der Forschung zu Eltern-Schule-Kooperationen bislang ausgeklammert bleibt, ist eine Analyse von Zielgruppenkonstruktionen innerhalb von Kooperationsprogrammen. Denn während das generelle Ziel der ‚Bildungs- und Erziehungspartnerschaft‘ gesetzlich alle Eltern einschließt, richten sich Kooperationsprogramme häufig an bestimmte Zielgruppen. Die Konstruktion dieser Zielgruppen und deren Legitimation bildet bislang noch keinen Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Diesem Aspekt soll im Folgenden anhand des Programms *Rucksack Schule NRW* nachgegangen werden, einem Eltern-Schule-Kooperationsprojekt, das schulische Aktivitäten in Deutsch und Herkunftssprachen mit häuslichen Aktivitäten in Herkunftssprachen koordinieren möchte. Zentrales Moment der Kooperation sollen hierbei begleitete Elterngruppen sein, in denen Eltern Arbeitsmaterialien ihrer Kinder bearbeiten. Auch wenn bzw. gerade, weil ein Programm wie *Rucksack Schule* als erfolgreich gilt (Roth 2015: 14), lassen sich strukturelle

Widersprüche nicht negieren:¹ Diesen möchten wir mit Blick auf die spezifische Kooperationskonstellation und Zielgruppenkonstruktion nachgehen und hierbei insbesondere die Frage diskutieren, inwiefern die Adressierung der Eltern in einem solchen Programm rassifizierend ist.

Im Folgenden werden wir in einem ersten Schritt den Forschungsstand zu Zielgruppenkonstruktionen in Kooperationen zwischen Schule und Eltern darlegen (Abschnitt 2). In einem nächsten Schritt erläutern wir den Begriff der Rassifizierung und ihre Verwobenheit mit (Neo-)Linguizismus (Abschnitt 3) und explizieren damit unsere Analyseperspektive auf das Programm *Rucksack Schule NRW*. Die Ergebnisse dieser Analyse diskutieren wir im Anschluss (Abschnitt 4). Wir schließen unseren Beitrag mit einem Fazit und Ausblick (Abschnitt 5).

2 Zielgruppenkonstruktionen in Eltern-Schule-Kooperationsprogrammen

Auch wenn die gesetzlich festgeschriebene Kooperation zwischen Eltern und Schule in Bildungs- und Erziehungsfragen alle Eltern umfasst, adressieren einige Programme gezielt ‚bestimmte‘ Eltern. So richten sich manche direkt an Schulen mit niedrigem Sozialindex und/oder in sozioökonomisch benachteiligten Stadtvierteln (Kruschel/Schuppener/Leonhardt 2023, Akue-Dovi et al. 2021) und begründen ihre Zielgruppenkonstruktion somit sozialräumlich, wobei die Verknüpfung zwischen sozioökonomischer Benachteiligung und Unterstützungsbedarf in der Eltern-Schule-Kooperation nicht weiter hinterfragt wird. In schulformbezogener Forschung zu Eltern-Schule-Kooperationen hingegen wird auf die hohe Bedeutung der Haltung der Lehrkräfte gegenüber den Eltern für das Gelingen der Kooperation (Thümmler 2023) sowie für die weitere Bildungsbiographie (Schürer/Lintorf 2023) hingewiesen, und zwar unabhängig vom sozioökonomischen Status der Eltern. Wild (2022) betont zudem, dass gelingende Kooperationen immer das Zusammenspiel intra- und interinstitutioneller Kooperationsstrukturen berücksichtigen müssen, also sowohl die Zusammenarbeit der Akteur:innen innerhalb der Schule als auch die Zusammenarbeit der schulischen und Eltern-Akteur:innen.

In Bezug auf Sprachbildungsprogramme, die auf Schule-Eltern-Kooperation setzen – wie das im Folgenden näher betrachtete Programm *Rucksack*

1 Strukturelle Unstimmigkeiten des Programms betreffen insbesondere auch die Stellung des Herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU) im Programm und die Diskrepanz zwischen den Aufgaben, die er im Programm erfüllen soll, und der schulrechtlichen und -organisationalen Schlechterstellung der HSU-Lehrkräfte, welche die im Programm vorgesehene Kooperation der Lehrkräfte des Sachunterrichts und des HSU zumindest erschwert.

Schule – ist die bisher ausbleibende Analyse der Zielgruppenkonstruktion besonders relevant. Denn ein gesicherter Befund auch aktueller (inter-)nationaler Studien (vgl. Kämpfe et al. 2023) ist die Reproduktion „dominante[r] Positionen“ in der Zusammenarbeit und die Bestimmung der „legitimen Sichtweisen auf Bildung, Betreuung und Erziehen“ durch die schulischen Akteur:innen (Betz et al. 2017: 164). Dies ist von besonderer Bedeutung für die Analyse von Zielgruppenkonstruktionen im Kontext von Eltern-Schule-Kooperationsprogrammen, die Sprachbildung fokussieren, wie etwa das im Folgenden zu analysierende Programm *Rucksack Schule*. Denn Eltern mit sogenanntem ‚Migrationshintergrund‘² werden häufig als sozial benachteiligt konstruiert (vgl. z.B. El-Mafaalani 2017), was bedeutet, dass vor allem ihnen gegenüber solche „legitimen Sichtweisen“ (Betz et al. 2017) definiert werden. Bezogen auf das Programm *Rucksack Schule* zeigt die Analyse von Roth et al. (2015), dass hier Eltern bzw. Müttern v.a. die Rolle der Lernenden zukommt, während Elternbegleiter:innen und Lehrpersonen v.a. die Rolle der Wissenden und Vermittelnden einnehmen. Terhart und von Dewitz (2017: 152) weisen darauf hin, dass „zielgruppenspezifische Maßnahmen [...] dadurch eben gerade nicht zu einer Normalisierung von sprachlicher Heterogenität [führen]“, sondern „Prozesse des Othinging [...] mehrsprachiger Familien begünstigen [können]“. So merkt eine Mutter aus der Elterngruppe im Rahmen der Begleitstudie von Roth et al. (2015: 94) an, dass sie die Adressierung als Nicht-Deutsche durch das Programm als Übergriffigkeit empfindet.

Gleichzeitig belegen Studien wie die AIDA:A-Studie (Kuger et al. 2021) oder auch die 4. JAKO-O-Studie (Killus/Tillmann 2017), dass sich „Bildungsaktivitäten“ und „häusliche Unterstützung schulischer Lernprozesse“ in Familien ‚mit und ohne Migrationshintergrund‘ nicht signifikant voneinander unterscheiden und Unterschiede nicht verallgemeinerbar sind (Wehner 2018: 60). Auch die verbreitete Interpretation einer nicht-erfüllten Elternbeteiligungserwartung als Unwilligkeit, Desinteresse oder Ängstlichkeit (Kämpfe et al. 2023), die bei Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ besonders thematisiert wird, lässt sich nicht nachweisen. Hingegen wird in Studien, die sich Perspektiven migrantisierter oder rassifizierter Eltern auf Schule widmen (Uçan 2022, Wagner 2020) oder diese miteinbeziehen (Dean 2020), immer wieder deutlich, dass Eltern einerseits hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder haben und sich trotz des Machtgefälles immer wieder gegenüber Schulen für die Bildungschancen ihrer Kinder einsetzen; sowie andererseits, dass sie herkunftsbezogene institutionelle Diskriminierung erfahren (ebd.: 261-285).

- 2 Den Terminus *Migrationshintergrund* werden wir im Weiteren in Anführungsstriche setzen, um uns von einer damit suggerierten, einheitlichen Bezugsgröße zu distanzieren. Im Bildungskontext suggeriert ‚mit Migrationshintergrund‘, ‚mit Zuwanderungsgeschichte‘ oder ‚mit internationaler Familiengeschichte‘ eine Homogenität, die vor allem in einer Fremdschreibung und einer Defizitperspektive fußt, in der Realität jedoch den vielfältigen Hinter- und Vordergründen von Familien nicht gerecht werden kann und daher in der pädagogischen Praxis *Othinging* (s. Abschnitt 3) bedeutet.

Vor diesem Hintergrund sind konkrete Antworten auf die Frage der Zielgruppenkonstruktion in Eltern-Schule-Kooperationsprogrammen gerade im Kontext von Sprachbildung, welche sich vornehmlich an migrantisierte Eltern richten, dringend erforderlich. Diese Frage soll nun im Folgenden unter dem Aspekt der Rassifizierung analysiert werden. Dieser Aspekt wird im Folgenden (Abschnitt 3) als Analyseperspektive erläutert, die anschließend für die Untersuchung der Zielgruppenkonstruktion (Abschnitt 4) herangezogen wird.

3 Der Begriff der Rassifizierung als Analyseperspektive

Mit Rassifizierung (Banton 1977) und dem daran angelehnten Begriff der Migrantisierung wird ein „einschneidender, gesellschaftlicher Prägungsprozess“ (Eggers 2005: 1) bezeichnet, bei dem Menschen unter Heranziehung von willkürlichen, an koloniale Rassevorstellungen anschließenden Merkmalen als eine scheinbar homogene Gruppe konstruiert, von einer nicht weiter markierten Mehrheitsgruppe abgegrenzt und im Verhältnis zu ihr abgewertet werden. Rassifizierung geschieht sowohl interindividuell wie auch strukturell, wie etwa durch Gesetze, Bildungsprogramme oder die Verteilung von finanziellen Mitteln. Rassifizierung stellt für Menschen, die hiervon betroffen sind, eine starke gesundheitliche Belastung dar (Ayten/Hägi-Mead 2023) und verlangt von rassifizierten Subjekten permanent, sich gegen das an sie herangetragene negativ homogenisierende Fremdbild zur Wehr zu setzen und seine Internalisierung zu erkennen, zu vermeiden oder zu verlernen (Ogette 2022). Umgekehrt werden durch Rassifizierung *weiße* Subjekte³ hergestellt, ohne dass dieser Vorgang eigens markiert wird. Indem Menschen als inferior und unerwünscht markiert und von der Gruppe der *weißen* Subjekte unterschieden und abgespalten werden, entsteht die Gruppe der *Weißten* als vermeintlich homogen, widerspruchsfrei und überlegen (vgl. Rommelspacher 2009).

In Bezug auf Sprachbildungsprogramme ist ein weiterer Aspekt von Bedeutung, nämlich der Zusammenhang zwischen (Neo-)Linguizismus und Rassismus. Linguizismus ist auf Sprache bezogener Rassismus (Dirim 2010). Er operiert disziplinierend oder ausschließend mit Sprachverboten oder, wie im subtileren Neolinguizismus (ebd.), mit Sprachgeboten. Historisch fußt er auf Sprachbeschreibungen, die, in enger Verbindung mit Rasetheorien, eine Rangordnung von Menschen anhand der von ihnen gesprochenen Sprachen aufstellten (vgl. Knappik/Ayten 2020). Auf diese Weise wurden Sprachbeschreibungen Teil der Legitimationslegenden des Kolonialismus, die bis heute hierarchisch verteilte Sprachprestiges prägen. Mit der schulischen

3 Mit Eggers et al. (2009) wird die Kursivsetzung von *weiß* gewählt, um auf den Konstruktcharakter der sonst selbstverständlich unmarkiert bleibenden Kategorie zu verweisen.

Differenzierung zwischen erwünschten und marginalisierten (bzw. mit Knapik/Ayten 2020 dekapitalisierten) Sprachen wird diese Hierarchisierung perpetuiert, wie sich unter anderem in der gravierenden Schlechterstellung des Herkunftssprachlichen Unterrichts und seiner Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Sprachenfächern sowie in Sprachverboten migrantisierter Sprachen zeigt. Im US-amerikanischen Diskurs wird für ähnliche Zusammenhänge der Terminus „raciolinguistic ideologies“ (Rosa/Flores 2023: 106) verwendet. Mit diesem Terminus wird noch stärker auf die „co-naturalization“ (dies.: 90) von Sprache und *race* hingewiesen, also auf den erwähnten Verweis- und Platzhaltercharakter von Sprach- und Rasetheorien und auf die rassifizierende Funktion sprachbezogener Aussagen. In Bezug auf Sprachbildungsprogramme sind Prozesse von Rassifizierung und deren Begründungsstrukturen bislang noch kaum untersucht worden, da Sprachbildung in erster Linie als Antwort auf einen notwendigen Bedarf, die Unterstützung in der Aneignung der dominanten Sprache als Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit, konzeptualisiert und argumentiert wird. Jedoch stellt dieser Aspekt eine notwendige Analysedimension von Sprachbildung im Allgemeinen und von Eltern-Schule-Kooperationen im Kontext von Sprachbildung im Besonderen dar, wie nun am Beispiel des Programms *Rucksack Schule* gezeigt werden soll.

Im Folgenden analysieren wir zunächst,⁴ wie bestimmte Eltern zur Zielgruppe des Programms gemacht werden (Abschnitt 4.1), bevor wir auf den Aspekt des Silencings und der Tabuisierung von Rassismuserfahrungen und von Rassifizierung eingehen (Abschnitt 4.2) und diskutieren, inwiefern gerade der Verweis auf Sprachbildung als neolinguizistischer Begründungszusammenhang den Prozess der Rassifizierung verschleiert (Abschnitt 4.3).

4 Zur Problematik der Problematisierung von Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘: Analyse der Elternzielgruppe im Programm *Rucksack Schule*

Rucksack Schule NRW stellt seit 2002 ein Angebot zur Verzahnung von Sachunterricht und Herkunftssprachenunterricht in der Grundschule dar. Ziele des Programms sind laut der Bezirksregierung Arnsberg (LaSI, o.J.) neben der „Förderung der Mehrsprachigkeit und Stärkung bildungssprachlicher Kompe-

4 Da die projektinternen Dokumente nicht für eine wissenschaftliche Auswertung freigegeben sind, wurde für diesen Text eine theoretische Analyse anstelle einer (sonst naheliegenden) Dokumentenanalyse gewählt. Anhand der im Folgenden erläuterten Analyseperspektive werden die Programmstruktur sowie im Programmkontext bereits veröffentlichte Zielgruppenansprachen aus migrationspädagogischer, linguizismuskritischer und rassismuskritischer Perspektive analysiert.

tenzen“ die „Einbindung der Eltern/Familien als Bildungspartner“ und die „Förderung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaften“ im Rahmen einer „migrationssensible[n] und diversitätsbewusste[n] Unterrichts- und Schulentwicklung“ (ebd.). Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern ist damit ein wesentlicher Bestandteil des Programms: Letztere werden als „Experten für die Erziehung ihrer Kinder sowie für das Erlernen der Herkunfts-/Familiensprachen angesprochen“ (LaKI, o.J.). Laut Runderlass des Ministeriums für Schule und Bildung NRW ist es Ziel des Programms, „über das Engagement der Eltern als Bildungspartner den Lernprozess der Kinder ganzheitlich zu begleiten und zu stärken“ (MSB 2023). Dabei sollen „Eltern durch ihre Mitwirkung weitere Expertisen und Anregungen zur optimalen Förderung ihrer Kinder und [...] deren mehrsprachiges Potenzial“ vermittelt werden (ebd.).

Laut Eigendarstellung soll das Programm grundsätzlich für alle Eltern verfügbar sein – auf der Programmhomepage werden mittlerweile „Eltern mit und ohne internationaler Familiengeschichte sowie Grundschulen“ (LaSI, o.J.) als Zielgruppen benannt. Doch in der Ausgestaltung des Programms werden Eltern ‘mit Migrationshintergrund’ als Arbeitsrahmen gesetzt (LaKI, o.J.): „Rucksack ist ein Bildungsprogramm für Eltern mit Migrationshintergrund, das einen besonderen Schwerpunkt auf die Förderung der Mehrsprachigkeit der Kinder legt“ (Roth et al. 2015: 29). Wie wir im Folgenden zeigen, verschleiert dies den strukturellen Rassismus, der zu Bildungsbenachteiligung führt, und erzeugt die Gefahr, dass eine defizitorientierte Perspektive auf Eltern konstruiert wird, die eine entsprechende Haltung aller Programmakteure ihnen gegenüber verstärkt.

Bereits in den niederländischen Vorläuferprogrammen von *Rucksack Schule* wurden ‚junge Mütter mit Migrationshintergrund‘ zur Zielgruppe des ‚Elternbildungsprogramms‘. Damit wurde die strukturelle Benachteiligung individualisiert und pädagogisiert (Proske 2002) und migrantisierte Mütter/Eltern wurden so als zu Erziehende/Lernende konstruiert. Diese Zielgruppenkonstruktion und ihre defizitäre Begründung wurden bei der Einrichtung des Programms in Nordrhein-Westfalen übernommen, ist aber nun in komplexer Weise in Argumentationen und Zielsetzungen im Kontext der mehrsprachigen sprachlichen Bildung verwoben. Daher sollen im Folgenden beide Stränge des „Programms zur Sprach- und Elternbildung“ (LaKI, o.J.) näher betrachtet werden: jene, die sich auf Sprache beziehen, und jene, die sich auf Eltern beziehen.

a. *Eltern ‚mit‘ und ‚ohne‘ ‚Migrationshintergrund‘: Zur Differenzierung, Migrantisierung und Rassifizierung von Eltern*

Eltern als Zielgruppe werden in *Rucksack Schule* zu einem Dreh- und Angelpunkt des Programms, das der Grundschule so zugleich „ein Angebot zur diversitätsbewussten Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (LaSI o.J.) bieten

kann. Dies geschieht zum einen dadurch, dass die Eltern „als Experten für die Erziehung ihrer Kinder sowie für das Erlernen der Herkunfts-/Familiensprachen angesprochen“ (ebd.) und zum anderen wöchentlich „durch ElternbegleiterInnen angeleitet“ werden. In dieser Umschreibung wird *Rucksack Schule* als ein Elternbildungsprogramm definiert. Dabei werden die Eltern aber auch zugleich zu „Experten“ (LaSI o.J.) *gemacht*: Das Programm setzt mit Hilfe der Elterngruppen auf die *Bildung* der „Erziehungskompetenz“ (LaKI o.J.: 12) der Eltern und ihres sprachlichen Handelns und richtet darin den Blick auf Expert:innenschaft als eine wöchentlich zu erbringende Leistung – auch wenn die Anleitungen und die Materialien nur ein Angebot darstellen sollen. Während Expert:innen im Grunde keiner Anleitung bedürften, sondern vielmehr die Quelle für eine benötigte Expertise wären, erfahren die Eltern durch diese Ansprache jedoch einen spezifischen unausgesprochenen Auftrag: Wenn nämlich davon die Rede ist, dass „das Potenzial aller Beteiligten zusammengeführt und die diversitätsorientierte Öffnung der Schule unterstützt“ (ebd.) wird, dann meint die Benennung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft eine Leistungsanforderung für die Eltern, diesem programmatisch gesetzten Expert:innenentum gerecht zu werden, und die diversitätsorientierte Schule und den diversitätsorientierten Unterricht zu unterstützen. Dabei wird diese Leistungsanforderung nicht an alle Eltern gleichermaßen gestellt, da mit dem Programm nicht alle Eltern effektiv angesprochen werden.

Aus einer migrationspädagogischen Sicht wird hierbei eine Defizitorientierung weiter fortgeschrieben. Die Fokussierung auf solche mehrsprachigen Eltern, mit sog. ‚Migrationshintergrund‘, bzw. einer ‚internationale[n] Familiengeschichte‘ (LaSI, o.J.), erzeugt „natio-ethno-kulturell kodierte Zugehörigkeitsordnungen“ (Geier/Mecheril 2021: 174) und homogenisiert diese zugleich diffus. Für das Programm *Rucksack Schule* wird der Moment der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit zu einem augenscheinlich verbindenden Element dieser Zugehörigkeitsordnungen, die zugleich synonym mit dem Migrationsanderen zu werden scheint. Zu diesen durch das Programm vorgegebenen Zugehörigkeitsordnungen muss sich die Schule als eine amtssprachliche Institution verhalten und strukturiert und (re-)produziert damit Herrschaftsverhältnisse. Damit werden grundsätzlich hierarchische Differenzen bzw. Machtverhältnisse nicht nur verschleiert (vgl. Betz et al. 2017), sondern auch reproduziert. Auch wenn die Eltern als ‚Erziehungsexpert:innen‘ adressiert werden und das Ziel einer Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Eltern formuliert wird, wendet sich *Programm Rucksack Schule NRW* damit dezidiert an migrationsandere Eltern und rassifiziert sie durch Einbettung in ihm innewohnende neolinguistische Diskurse. Die Zielgruppenkonstruktion ist also verbunden mit einer Migrantisierung und Rassifizierung bestimmter Eltern.

b. *Silencing und Tabuisierung von Rassismuserfahrungen*

Die Reduktion der strukturellen Bildungsungerechtigkeit auf herkunftsbedingte bzw. migrationsbedingte Faktoren verschiebt die strukturelle Diskriminierung in den Bildungsinstitutionen hin zu einer Problematisierung von strukturell Bildungsbenachteiligten. Rassistische Diskriminierungserfahrungen von Schüler:innen, ihren Eltern und HSU-Lehrkräften (vgl. Ayten/Hägi-Mead 2023) in den Schulen werden somit durch ein Programm wie *Rucksack Schule*, das sich auf eine Wertschätzungskultur und eine Förderung beruft, weitgehend unsichtbar macht und als Erfahrungen ‚gesilenced‘ und tabuisiert. Silencing und Tabuisierung sind zugleich auch die Mittel, mit denen Räume des *Weißseins* (Eggers et al. 2009) aufrechterhalten werden. Mit einem Programm wie *Rucksack Schule* werden Eltern- und Schüler:innengruppen hergestellt, die jenen Gruppen von Eltern und Schüler:innen gegenübergestellt werden, die selbstverständlich als deutsch gelten (und *weiß* gelesen werden). Während die eine Gruppe der Eltern als fremd, bildungsfern und förderungsbedürftig wahrgenommen wird und generell negative Merkmale zugeschrieben bekommt, wird bei den *weiß* gelesenen Eltern davon ausgegangen, dass sie ihre Kinder genug unterstützen und dass ihr Erziehungsstil mit den Prinzipien der schulischen Bildung vereinbar sei (s. auch Abschnitt 2.2). Tatsächlich können Prozesse und Erfahrungen der Rassifizierung als das gemeinsame Merkmal der Gruppe der migrantisierten Eltern und Schüler:innen gesehen werden, die jedoch in diesem Programm bislang nicht betrachtet und nicht als Ursache von Bildungsungleichheit angesehen wurden.

c. *Die Verschleierung der Rassifizierung: Neolinguizismus in „Sprach- und Bildungsprogrammen“*

Die bisher herausgearbeiteten Zusammenhänge der Rassifizierung von Eltern treten in Schule-Eltern-Kooperationen wie *Rucksack Schule* jedoch nicht offen zutage, sondern werden durch die Betitelung als „Sprach- und Bildungsprogramm“ mit Verweis auf einen angeblichen Bildungsbedarf (von Eltern!) begründet und legitimiert. Dies stellt eine neolinguizistische Argumentationsstruktur dar, die die Rassifizierung und den bestehenden strukturellen Rassismus und Linguizismus des monolingualen Schulsystems verschleiern. Die Vorstellung, Bildungschancen mehrsprachiger Schüler:innen migrantisierter Eltern seien durch schulische und häusliche Parallelisierung sprachlicher Bildung zu stärken (Roth 2015: 11, Nikbin 2013: 203, Becker 2006: 63f., RAA 2007:8), ignoriert die Herstellung linguizistischer Strukturen und klammert strukturell wirkenden Rassismus im Bildungssystem aus. Herkunftssprache wird dabei Teil einer zweifachen Zuschreibungspraktik: Durch die

herkunftssprachliche Ansprache und Benennung von Eltern als (Erziehungs-)Expert:innen werden deren Diskriminierungserfahrungen einerseits als Eigenverantwortung konstruiert. Hierin steckt eine Silencinggefahr in Form familiärer Verinnerlichung und institutioneller Re-Normalisierung von strukturellem Rassismus. Mit der Verwendung der Herkunftssprachen zur Ansprache nur ganz bestimmter Eltern, bei gleichzeitig unkritischem Blick auf einen strukturell rassifizierend-monolingualen Schulkontext, werden die Eltern außerdem aufgefordert, zu familialen Mitwirker:innen dieser Rassifizierung zu werden. Der strukturelle Rassismus wird in der Verwendung der Herkunftssprachen nicht nur verschleiert, sondern verwickelt die Eltern als Herkunftssprachensprecher:innen in eine Genealogie der direkten Migrantisierung und damit im schulischen Kontext in eine sprachliche Veränderung als ‚anders als Deutsch‘-Sprecher:innen (Ayten i.V.). Zugespitzt formuliert zeigt sich die Nutzbarmachung von ‚Herkunftssprache‘ in der Programmstruktur bei gleichzeitiger Marginalisierung als machtvollere Praktik der Herstellung von Anderen: Eltern, die angeleitet werden, ‚ihr‘ Problem der ‚falschen‘ Sprachigkeit, das sie ihren Kindern ‚vererben‘, im familialen Raum zu ‚lösen‘, ohne dass sich Schule als System ändern muss (vgl. Terkessidis 2018). Dieser Zirkelschluss selbsterhaltender rassismusrelevanter Strukturen ist somit immer potenziell Teil von Sprach- und Bildungsprogrammen im Schulkontext, wie dem des Programms *Rucksack Schule*.

5 Fazit und Ausblick

In unserem Beitrag haben wir einige Aspekte erläutert, die die Rassifizierung und den Linguizismus, die aus einem Programm wie *Rucksack Schule* heraus reproduziert und zugleich durch ihn verschleiert werden, aufhellen. Die Analyse von Eltern-Schule-Kooperationen unter dem Blickpunkt der Rassifizierung macht explizierbar, wie und dass Eltern-Schule-Programme ohne tieferes Hinterfragen und Begründen der erzeugten Zielgruppen zu einer Problematisierungshaltung gegenüber den angesprochenen Personen führen. Demnach sind sie nach derzeitiger fachwissenschaftlicher Sicht und mit Blick auf die Zielgruppe ‚Eltern‘ als bedenklich einzustufen.

Sprach- und Bildungsprogramme, die die Schulen durch das Versprechen und die Bereitstellung von Kooperation mit *bestimmten* Eltern unterstützen, perpetuieren diese Schulen als Orte der kumulierten sozialstrukturellen Benachteiligung: Sie werden zum Spiegel der bildungsbiographischen Marginalisierung ihrer Schüler:innen entlang der bereits bestehenden systematischen Diskriminierung bei gleichzeitiger Verknappung ihrer mitgebrachten sprachlichen Ressourcen, inklusive ihrer Eltern. In dem Versprechen, gerade diese Ressourcen wahrzunehmen, werden betrachtete Ressourcen als

differenzerzeugende Kategorien von spezifischen Sprachen und ‚Herkünften‘ und genereller Migrantisierung zu Zuschreibungsressourcen für die Schule kapitalisiert und für die Betreffenden hingegen dekapitalisiert.

Rucksack Schule NRW stellt nach unserer Analyse Neolinguizismus dar, bei dem die Eltern dann als Zielgruppe migrantisierend rassifiziert und als wichtige Programm-Mitträger:innen zu Mittäter:innen dieser Form des Rassismus gemacht werden, da sie zuschreibungsvolle Programminhalte auch familial reproduzieren. Mit dem Programm *Rucksack Schule NRW* wird aus ausgewählten Eltern eine migrantisierte Problem-Zielgruppe konstruiert, die sodann durch familiäre Sprachförderung und Erziehung gegen ihre eigene rassifizierende Marginalisierung im Bildungssystem und die ihrer Kinder als ‚Expert:innen‘ ‚auf Augenhöhe‘ anzukämpfen eingeladen wird.

Die Analyse von Rucksack Schule zeigt exemplarisch, wie dringend erforderlich eine gezielte rassismuskritische Auseinandersetzung mit der in der Forschung bislang ausgeklammerten Zielgruppenkonstruktion innerhalb von Kooperationsprogrammen zwischen Schule und Eltern sind. Es ist wahrscheinlich, dass auch in anderen, ebenfalls ‚gut gemeinten‘ Programmen Schule als Rucksack konstituiert wird, Teilnehmende Schule als Rucksack (im Sinne von Last) empfinden und biographisches Gepäck entsprechend nicht als Chance oder Ressource erlebt wird. Da „es keinen Raum gibt, in dem [Rassismus] nicht zu finden ist“ (Ogette 2022: 53), ist es nicht verwunderlich, dass dies auch auf Schule zutrifft. Es ist auch nicht verwunderlich, dass man aus einer *weißen* Perspektive diesem Rassismus ungern ins Gesicht schaut. Notwendig sich auch institutionell damit auseinanderzusetzen ist es hingegen schon.

Literatur

- Akue-Dovi, Adolé Jennifer/Feld, Imogen/Gerick, Julia/Riel, Hannah van/Vaccaro, Eric (2021): Schule für Eltern öffnen - das Projekt SchulMentoren in Hamburg. In: Die Deutsche Schule 113, 3, S. 325-330.
- Ayten, Aslı C./Hägi-Mead, Sara (2023): „Lass, mach es nicht, denk an deine eigene Gesundheit“. In: SchulVerwaltung aktuell 11, 3, S. 82-85.
- Ayten, Aslı C. (i.V.): Zum Herkunftssprachlichen Unterricht in NRW aus der Perspektive seiner Lehrkräfte. Diss. Wuppertal: Bergische Universität Wuppertal/School of Education.
- Banton, Michael (1977): The Idea of Race. London: Tavistock.
- Becker, Jürgen (2006): „Rucksack“ – Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. In: Regiestelle E&C der Stiftung SPI: „Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund – Sozialer Zusammenhalt durch interkulturelle Strategien und integrierte Ansätze in benachteiligten Stadtteilen“. Dokumentation zum Fachforum vom 26. und 27. Juni 2006. Berlin: Sozialpädagogisches Institut, S. 63-68. <http://www.eundc.de/pdf/50000.pdf> [Zugriff: 31.07.2023].

- Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Kayser, Laura B./Zink, Katharina (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Dean, Isabel (2020): Bildung - Heterogenität - Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Dirim, İnci/Gomolla, Mechthild/Hornberg, Sabine/Stojanov, Krassimir (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann, S. 91-113.
- Eggers, Maureen M. (2005): Rassifizierung und kindliches Machtempfinden. Wie schwarze und weiße Kinder rassifizierte Machtdifferenz verhandeln auf der Ebene von Identität. Diss. Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/Philosophische Fakultät.
- Eggers, Maureen M. (2009): Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland. In: Eggers, Maureen M./Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2., überarb. Aufl. Münster: Unrast, S. 56-72.
- Eggers, Maureen M./Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hrsg.) (2009): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2., überarb. Aufl. Münster: Unrast.
- El-Mafaalani, Aladin (2017): Sphärendiskrepanz und Erwartungsdilemma. Migrations-spezifische Ambivalenzen sozialer Mobilität. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, 6, S. 708-725.
- Geier, Thomas/Mecheril, Paul (2021): Grenze, Bewegung, Beunruhigung. Skizze einer zugehörigkeitstheoretisch informierten Migrationsforschung. In: Zeitschrift für Migrationsforschung 1, 1, S. 171-196.
- Kämpfe, Karin/Knappik, M/Uçan, Yasemin/Winter, Christina (2023): Sprachliche Bildung in geteilter Verantwortung? Kooperation von Familie, Kita und Grundschule im Kontext sprachlicher und institutioneller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft. In: *Zeitschrift für migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik*, 2, S. 58-86.
- Killus, Dagmar/Paseka, Angelika (2021): Kooperation zwischen Eltern und Schule: eine Orientierung im Themenfeld. In: *Die Deutsche Schule* 113, 3, S. 253-266.
- Killus, Dagmar/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (2017): Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 4. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann.
- Knappik, M/Ayten, Aslı C. (2020): Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In: Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hrsg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidak-

- tische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer VS, S. 233-265.
- Kruschel, Robert/Schuppener, Saskia/Leonhardt, Nico (2023): Eltern als Bildungspartner*innen inklusiver Schulen. Familienorientierte Zusammenarbeit in Stadtvierteln in herausfordernder Lage. In: Hoffmann, Mirjam/Hoffmann, Thomas/Pfahl, Lisa/Rasell, Michael/Richter, Hendrik/Seebo, Rouven/Sonntag, Miriam/Wagner, Josefine (Hrsg.): Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 295-302.
- Kuger, Susanne/Walper, Sabine/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2021): Aufwachsen in Deutschland 2019. Alltagswelten von Kindern, Jugendlichen und Familien. Bielefeld: wbv.
- [LaKI] Landesstelle für Kommunale Integration (o.J.): Rucksack Schule. Ein Programm zur Sprachbildung und Elternbildung. <https://www.ggs-neandertal.de/wp-content/uploads/2018/03/Rucksack%20Schule.pdf> [Zugriff: 08.03.2024].
- [LaSI] Landesstelle für Schule und Integration (o.J.): Rucksack Schule - Landeskoordination. <https://www.bra.nrw.de/bildung-schule/landesstelle-schulische-integration/rucksack-schule-landeskoordination> [Zugriff: 08.03.2024].
- [MSB] Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023): 11-02 Nr. 50. Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen für die Durchführung des Landesprogramms „Rucksack Schule NRW“. Runderlass des Ministeriums für Schule und Bildung vom 09.03.2023. In: Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes Nordrhein-Westfalen. <https://bass.schul-welt.de/pdf/19789.pdf?20230623065856> [Zugriff: 28.07.2023].
- Nikbin, Anne (2013): Praxisporträt. Rucksack in der Grundschule. In: Stange, Wolfgang/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Springer, S. 203-209.
- Ogette, Tupoka (2022): exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen. 11. Aufl. Münster: Unrast.
- Proske, Matthias (2002): Pädagogisierung und Systembildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, 2, S. 279-298.
- [RAA] Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (2007): Handbuch für Griffbereit-Elternbegleiterinnen. Essen.
- Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Mecheril, Paul/Melter, Claus (Hrsg.): Rassismuskritik. Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 25-38.
- Rosa, Jonathan/Flores, Nelson (2023): Rethinking Language Barriers & Social Justice from a Raciolinguistic Perspective. In: *Deafalus*, 152, 3, S. 99-114.
- Roth, Hans-Joachim (2015): Einführung: Was ist eigentlich RUCKSACK? In: Roth, Hans-Joachim/Terhart, Henrike (Hrsg.) (2015): Rucksack. Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien. Interkulturelle Bildungsforschung, Band 23. Münster: Waxmann, S. 9-25.
- Roth, Hans-Joachim/Terhart, Henrike/Gantefort, Christoph/Röglin, Indra/Winter, Christina/Anastasopoulos, Charis (2015): Die Kölner RUCKSACK-Studie. In: Roth, Hans-Joachim/Terhart, Henrike (Hrsg.) (2015): Rucksack. Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien. Interkulturelle Bildungsforschung, Band 23. Münster: Waxmann, S. 29-193.

- Schürer, Sina/Lintorf, Katrin (2023): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ein einlösbarer Anspruch am Grundschulübergang? In: Haider, Michael/Böhme, Richard/Gebauer, Susanne/Gößinger, Christian/Munser-Kiefer, Meike/Rank, Astrid (Hrsg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 27. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 158-164.
- Terkessidis, Mark (2018): Harte Verhandlungen. Über die Wertepluralität in einer Gesellschaft der Vielheit. In: Rodenstock, Randolph/ Sevsay-Tegethoff, Nese (Hrsg.): Werte – und was sie uns wert sind. Eine interdisziplinäre Anthologie. Roman Herzog Institut, S. 109-125.
- Terhart, Henrike/Dewitz, Nora von (2017): Migrationsbedingt mehrsprachige Familien im Fokus sprachlicher Bildungsangebote. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Sprachliche Bildung, Band 1. Münster/New York: Waxmann, S. 143-158.
- Thümmel, Ramona (2023): Zwischen Anerkennung und Marginalisierung. Perspektiven von Lehrkräften der Förderschule auf die Zusammenarbeit mit Eltern aus benachteiligten Lebenslagen. In: Hoffmann, Mirjam/Hoffmann, Thomas/Pfahl, Lisa/Rasell, Michael/Richter, Hendrik/Seebo, Rouven/Sonntag, Miriam/Wagner, Josefine (Hrsg.): Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 237-244.
- Uçan, Yasemin (2022): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Eine qualitative Studie zu Erziehung und Elternschaft im Kontext von Migration. Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften. Wiesbaden: Springer.
- Wagner, Matthias (2020): „Fremde“ Kinder in deutschen Bildungsinstitutionen? Biographische Reflexionen über Differenz- und Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften. Wiesbaden: Springer.
- Wehner, Constanze (2018): Sprachliche Praxis lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher. Formale, non-formale und informelle Lern- und Bildungskontexte im Vergleich. Wiesbaden: Springer VS.
- Wild, Elke (2022): Effektive Kooperation im multiprofessionellen Team und in der schulischen Elternarbeit – zwei interdependente Qualitätsmerkmale inklusiver Schulen. In: Serke, Björn/Streese, Bettina (Hrsg.): Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 43-51.

„je:tz find ich die rassistischen strukturen in der schule“ – Professionalisierungsprozesse im Sprechen über diskriminierungskritische Schulentwicklung

Anja Langer

1 Jenseits des sensibilisierten Subjekts: Problemaufriss

Eine grundlegende Herausforderung für diskriminierungskritische Schulentwicklungsarbeit liegt darin, dass Diskriminierung, so etwa in Form von Rassismus, als soziales Ordnungsverhältnis überaus wirkmächtig und als gesellschaftliches Strukturprinzip zu denken ist. Die konkreten Ausformungen von (struktureller) Diskriminierung sind aufgrund ihrer gesellschaftlichen Normalisierung oft kaum *als diskriminierend* wahrnehmbar und scheinen selbstverständlich. Ich möchte dies zu Beginn meiner Ausführungen exemplarisch anhand eines kurzen Datenausschnittes verdeutlichen, der paradigmatisch für das Erleben der Herausforderung im Kontext diskriminierungskritischer Schulentwicklung steht. Im Lichte dieser Herausforderung widme ich mich sodann der Frage, als was diskriminierungskritische Schulentwicklung im Sprechen von Pädagog:innen entworfen wird und inwiefern dieses Sprechen als Professionalisierungsprozess gedeutet werden kann.

Bei dem Datenausschnitt handelt es sich um die Äußerung eines Mitglieds eines sogenannten ‚Präventionsteams‘ an einer Gemeinschaftsschule. Die Arbeit dieses Präventionsteams ist programmatisch auf schulentwicklungsbezogene Antidiskriminierungsarbeit ausgerichtet; konkret befasst sich die Steuergruppe zum Zeitpunkt der Datenerhebung mit der Erstellung eines schuleigenen Antidiskriminierungskonzeptes. Das Teammitglied Kiro hat im Vorfeld der Sitzung einen Entwurf für ein Kapitel dieses Antidiskriminierungskonzeptes verfasst, in dem es um die „untersuchung von regeln und routinen“ (PT 12.2020) der Schule geht. Als der Entwurf in der Sitzung diskutiert werden soll, berichtet Kiro:

Kiro: also ich hab mir als ich das runtergeschrieben hab ein bisschen schwer getan wie man (.) äh: so detektivmäßig sich auf die: suche begibt [...] oka:y je:tz find ich die rassistischen strukturen in der schule (.) das ist gar nicht so einfach glaub ich (ebd.)

Kiro entwirft die „untersuchung von regeln und routinen“ hier als ein herausforderndes Unterfangen; dies insofern, als dass „rassistisch[e] strukturen“ in

seiner Äußerung als etwas Verstecktes markiert werden, das der Suche bedarf. Die als Selbstadressierung inszenierte Formulierung „jetzt find ich die rassistischen strukturen“ wird als beinahe naiv hervorgebracht; sie wird aufgerufen im Zusammenhang mit der Markierung von Unsicherheit und der Notwendigkeit einer „detektivmäßig[en]“ Suche.

Als paradigmatisch deute ich diese Äußerung, da sich in ihr – etwas abstrakter und mit Judith Butler (2019) gesprochen – die unumgängliche Verstrickung des „eigene[n] Denken[s] [...] in seine historische Zeit“ (ebd., 16) offenbart. Diese Verstrickung nimmt Butler zum Anlass einer Forderung und einer Überlegung, wie ihr begegnet werden könnte: Es sei notwendig, gerade aufgrund eigener Verstrickungen über Macht- und Herrschaftsverhältnisse in einer Weise nachzudenken, die nicht lediglich in deren Affirmation und Fortschreibung mündet (ebd.). Butler führt diesbezüglich aus:

Dies mag nach einem hochreflexiven oder introspektiven Vorhaben klingen, einem Versuch der Selbstüberwachung, doch das Gegenteil ist der Fall: Die kritische Reflexion auf unsere eigenen historischen Bedingungen erfordert eine Bewegung über eine subjektzentrierte Epistemologie hinaus. (ebd.)

Eine solche „Bewegung“ (ebd.), die nicht auf sensibilisierte und selbstreflexive Individuen setzt und ebendiese als Ausweg aus diskriminierenden Verhältnissen stilisiert, steht im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen. Anhand der Rekonstruktion eines Gesprächsausschnittes des Präventionsteams wird illustriert, wie sich im Zuge von Steuergruppenarbeit eine (Be-)Deutungsverschiebung anbahnt, die individuelle Sensibilisierung nicht (mehr) als maßgebliche Komponente diskriminierungskritischer Schulentwicklung veranschlagt.

Hierfür werde ich zunächst auf die Relation von Veränderungen organisationaler Praxis und Prozessen der Professionalisierung eingehen und diese – auch dezidiert im Kontext von Diskriminierungskritik – als potenziell wechselseitig konstellieren (2). Von Veränderungen organisationaler Praxis spreche ich in diesem Kontext, da sich das Präventionsteam, dessen Sprechen ich – nach einer kurzen methodologisch-methodischen Einordnung (3) – adressierungsanalytisch rekonstruieren werde (4), mit dem schuleigenen Aufnahmeverfahren neuer Schüler:innen auseinandersetzt und damit organisationale Fragen aufruft. Die Rekonstruktionsergebnisse leiten mich zu der Überlegung einer Kritik des Alltäglichen in Form einer kollektiven ‚Sensibilisierung‘, die sich durch ein Nachdenken über die Veränderbarkeit schulischer Strukturen auszeichnet und damit Kontingenz visibilisiert (5).

2 Professionalisierung und organisationale Praxis: Zum Potenzial eines Wechselspiels

Mich interessiert im Folgenden, inwiefern schulische Steuergruppengespräche über organisationale Praxis als Medium von Professionalisierungsprozessen der beteiligten Pädagog:innen plausibilisiert werden können; anders formuliert: unter welchen Bedingungen sich das Sprechen über Organisationales im Rahmen von Steuergruppensitzungen als Bestandteil von (diskriminierungskritisch ausgerichteten) Professionalisierungsprozessen deuten lässt. Um dem Verhältnis von Schul- bzw. Organisationsentwicklung und Professionalisierung nachzugehen, rufe ich zunächst Perspektiven auf Schule als – durch Steuergruppen veränderbare bzw. zu verändernde – Organisation auf und verbinde ebendiese anschließend mit professionstheoretischen Überlegungen.

In ihrem Beitrag zu einer praktikentheoretischen Perspektive auf Transformationen von Schule kritisieren Anna Moldenhauer und Nele Kuhlmann (2021) die verbreitete Annahme, dass Schul- bzw. Organisationsentwicklung von „rational handelnde[n] Akteur:innen, [...] welche die eigene Schule systematisch gestalten“ (Moldenhauer/Kuhlmann 2021: 260), betrieben wird. Die Autorinnen fassen indes Schulentwicklung als komplexen, kontingenten und damit zukunftsungewissen Prozess (ebd.: 260f.). Diese Erkenntnis ernst nehmend, erscheint es aufschlussreich, den situativen Vollzug von Schulentwicklungsprozessen sowie die sich darin zeigenden Spannungen zu erforschen (ebd.). Dass die „Veränderbarkeit und Prozesshaftigkeit“ (Kuhlmann/Moldenhauer 2021: 190) organisationaler Strukturen von Einzelschulen überhaupt sinnvoll in den Blick genommen werden kann, gründet sich in der mittlerweile etablierten Adressierung von Schulen als relativ eigenverantwortliche Handlungseinheiten (ebd.; Fend 1986; Lambrecht 2021). Die Konsequenz hieraus ist, dass der „organisationale schulische Rahmen [...] nicht mehr einfach als gegeben angenommen werden [kann]“ (Kuhlmann/Moldenhauer 2021: 190). Angesichts von Schulentwicklungsaufforderungen und -erwartungen sind Lehrer:innen dazu angehalten, „Positionierungen und Sinnzuschreibungen im Hinblick auf die Organisation“ (ebd.: 191) ‚ihrer‘ Schule vorzunehmen. Dies geschieht maßgeblich im Rahmen von schulischen Steuergruppen, die von Hans-Günter Rolff (2007) – normativ aufgeladen – „als Basis von Schulentwicklung“ (ebd.: 41) beschrieben werden und denen ein großes Innovationspotenzial attestiert wird. Zudem erlaube Steuergruppenarbeit den an ihr beteiligten Lehrer:innen, ihre Professionalisierung eigenverantwortlich voranzutreiben (ebd.: 94). Wie Elisabeth Baum et al. (2010) kritisch hervorheben, sei für Rolff bereits die bloße Implementierung von Steuergruppen ein „wesentlicher Schritt für die Weiterentwicklung einer Schule zur lernenden Organisation“ (ebd.: 142). Konträr zu einem solch emphatischen Blick auf Steuergruppenarbeit kann die Tatsache, dass die Einrichtung von Steuergruppen nicht

zuletzt bildungspolitisch intendiert ist, aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive durchaus kritisch betrachtet werden. Dies insofern, als dass Einzelschulen abverlangt wird, sich eigenverantwortlich zu optimieren (Lehmann-Rommel 2004). Ich werde hierauf im Laufe des Beitrags zurückkommen und entlang meiner Rekonstruktionen argumentieren, dass die Implementierung von Steuergruppen als ambivalent zu betrachten ist.

Mit Blick auf den dargestellten programmatischen Anspruch merken Till-Sebastian Idel et al. (2022) zurückhaltender an, dass ein „sich zwangsläufig ergebendes Zusammenspiel“ (ebd.: 227) von Schul- bzw. Organisationsentwicklung und Professionalisierung ein vorschneller Schluss wäre.¹ Organisationale Veränderungen berühren nicht per se Prozesse der Professionalisierung; Schulentwicklung kann etwa auch von „reflexhafte[n] [...] Impulsen“ (ebd.) bestimmt sein und „kommt also möglicherweise auch ohne Reflexion aus“ (ebd.). Gleichzeitig kann durchaus davon ausgegangen werden, dass die Auseinandersetzung mit der Veränderung der organisationalen Praxis von Schule „Reflexionsanlässe“ (ebd.: 226) schaffen kann, die wiederum Professionalisierungsprozessen ‚dienlich‘ sein können. Auseinandersetzungen mit der organisationalen Praxis scheint demnach eine *Potenzialität* für Professionalisierungsprozesse der beteiligten Akteur:innen eingeschrieben zu sein (ebd.: 226f.). Was konkret diese Potenzialität ausmacht, werde ich in einem *ersten* Schritt im Allgemeinen, in einem *zweiten* Schritt mit Blick auf den Anspruch der Diskriminierungskritik erkunden.

Konkretisierungsbedürftig ist in diesem Kontext, welches Verständnis von Professionalisierung angelegt wird. Professionalisierung verstehe ich zunächst mit Daniel Wrana (2013) als „Eintreten in ein Wissensfeld“ (ebd.: 63) und als „reflexiv[e] Positionierung“ (ebd.: 64) in diesem Wissensfeld. Ausschlaggebend für diese Fassung von Professionalisierung ist, dass ‚das Wissensfeld‘, in dem sich pädagogische Professionelle reflexiv zu verorten haben, ein heterogenes und konfliktuelles ist. Wrana hält fest:

[D]as Wissensfeld [wird] gerade nicht als eines begriffen, das in sich stabil ist [...]. Das Feld konstituiert sich vielmehr über verschiedene Positionen, widerstrebende und konkurrierende Wissensordnungen, in denen Lehren und Lernen, Schüler_innen etc. als jeweils etwas anderes erscheinen. (ebd.: 63f.)

Prozesse der „reflexiven Positionierung“ (ebd.: 64) und damit der Professionalisierung vollziehen sich demnach dann, wenn angesichts „different[e] Angebote“ (ebd.) ein informiert-abwägender Umgang mit ebendiesen gefunden wird, der nicht nach „der einen richtigen Antwort“ (ebd.) sucht. Stattdessen geht es darum, „Entscheidungen [...] vor dem Hintergrund, dass es auch

1 Idel et al. (2022) fokussieren in ihren Ausführungen nicht dezidiert *Organisationsentwicklung*, sondern thematisieren allgemeiner Schulentwicklung. Im Zuge ihrer Ausführungen wird die Veränderung organisationaler Praxis neben anderen Schulentwicklungsaspekten in den Blick genommen.

andere Antworten auf die gestellte Frage gibt“ (ebd.), zu fallen. Abgegrenzt wird sich von einem Verständnis, dass Professionalisierung als „lineare[n] Erwerb individueller Eigenschaften“ (ebd.: 63) konzipiert, wie es bspw. Kompetenzmodelle tun.

Auch Sabine Reh (2004) distanziert sich von einem individualisierenden Verständnis von Professionalisierung: Die von ihr als problematisch markierte und mittlerweile prominente Formel „Professionalität durch Reflexivität als Bekenntnisstruktur“ (ebd.: 360) sei zu ersetzen durch „ein[.] andere[s] Modell[.] – Reflexivität als *organisatorische* Struktur“ (ebd.).² Eine Schaffung von „Kommunikationsnotwendigkeiten“ (ebd.: 368) durch die Etablierung von Teamarbeit diene einer organisatorischen Sicherstellung von „Diskursivität“ (ebd.). Auf diese Weise könne die Wahrscheinlichkeit einer „Perspektivierung des Wissens und [eines; d.V.] Umgang[s] mit Nichtwissen“ (ebd.) erhöht werden. Zwei Jahrzehnte später scheint dies noch immer aktuell – insbesondere mit Blick auf Diskurse rund um Schule im Anspruch von Diskriminierungskritik, sind diese doch geprägt von individualisierenden Forderungen nach ‚sensibilisierten Lehrer:innensubjekten‘. So konstatiert Dorothee Schwendowius (2022) im Kontext von Überlegungen zu schulischen Diversitätsakteur:innen, dass es „insbesondere angesichts der allgegenwärtigen Tendenz zur individuellen Responsibilisierung“ (ebd.: 211) bedeutsam scheint, „reflexionsfreundliche[.] Arbeits- und Kommunikationsstrukturen“ (ebd.) in den schulorganisatorischen Alltag zu implementieren. Zwar lässt sich Professionalisierung nicht auf Steuergruppenarbeit reduzieren, doch können Gespräche im Rahmen von Steuergruppensitzungen als Potenzial für Professionalisierungsprozesse verstanden werden, wenn sie sich durch eine Distanzierung von individualisierenden Erklärungs- oder Lösungsmustern auszeichnen. Im Vordergrund steht stattdessen vielmehr ein kommunikatives Abwägen, das durch Wissen um Kontingenz und Nichtwissen, durch ein Ent- und Verwerfen von Bedeutungen im Lichte der Auseinandersetzung mit heterogenen Wissensfeldern geprägt ist (Wrana 2013; Reh 2004).

Diese Weichenstellung ist nun weiterzudenken mit Blick auf die Frage danach, was Professionalisierungsprozesse zu welchen macht, die – unabhängig von dem eigenen programmatischen Anspruch von Steuergruppen – als *diskriminierungskritisch* verstanden werden können (Messerschmidt 2016). Susanne Gottuck et al. (2022) plädieren in ihrer Fassung diskriminierungskritischer Professionalisierung für eine „Auseinandersetzung mit [...] ‚normal‘ gewordenen, normierenden und normalisierenden Selbstverständlichkeiten“ (ebd.: 163); Saphira Shure (2022) stellt die Bedeutsamkeit der „Reflexion der (zumeist als selbstverständlich erachteten) fundamentalen Setzungen“ (ebd.: 40)

2 Reh (2004) selbst beschränkt diese Perspektive auf ein Reflektieren über „Unterricht“ (ebd.: 368). Wie Idel et al. (2022) argumentieren, scheint Rehs Überlegung allerdings ebenso fruchtbar und passend für Steuergruppengespräche über Aspekte, die sich nicht lediglich auf Unterricht fokussieren (ebd.: 231f.).

heraus. Insofern spezifische Setzungen und scheinbare Selbstverständlichkeiten auch der organisationalen Praxis von Schule implizit zugrunde liegen und damit Macht- und Ungleichheitsverhältnisse im Zuge organisationalen Tuns aufrechterhalten werden, wird offenkundig, dass die fragende Auseinandersetzung mit Schule als Organisation in Verbindung steht mit Professionalisierungsprozessen. Es geht hier – so würde ich es etwas abstrakter bezeichnen – um eine Form der Infragestellung und Kritik organisationaler Strukturen, die Kontingenz visibilisiert (Reckwitz 2008: 19; siehe hierzu auch Foucaults Verständnis von Kritik: Foucault 1992). Der Betonung bedürftig scheint mir mit Blick auf diese Forderung, dass ein solches Kritisieren und Infragestellen enorm voraussetzungsreich ist und von Lehrer:innen verlangt, sich nicht zuletzt *vom eigenen Denken zu distanzieren*.³

Wie sich im empirischen Material – so möchte ich im Verlauf herausstellen – zeigen wird, zeichnet sich das Sprechen des Präventionsteam dadurch aus, dass „different[.] Angebote“ (Wrana 2013: 64) dessen, was diskriminierungskritische Schulentwicklung mit Blick auf die Frage nach schulischen Aufnahmeverfahren ausmachen könne bzw. müsse, verhandelt und mit- sowie gegeneinander geführt werden. Zeigen wird sich auch, dass und wie die Notwendigkeit, das eigene ‚Wissen‘ zu perspektivieren, markiert wird, Selbstverständlichkeiten hinterfragt werden und sich hierbei spezifische Positionierungsbebewegungen vollziehen.

3 Datengrundlage und methodologisch-methodische Überlegungen: Steuergruppengespräche als Adressierungsgeschehen

Die Datengrundlage der folgenden Rekonstruktionen ist ein Gesprächsausschnitt aus einer Sitzung des bereits erwähnten Präventionsteam. Die Arbeit des Präventionsteam ist bildungspolitisch intendiert: Es wurde im Rahmen des bundesweiten BMFSFJ-Programmes ‚Respekt Coaches‘ (BMFSFJ 2021) ins Leben gerufen. Das Programm wird von Mitarbeiter:innen der Jugendmigrationsdienste in Kooperation mit Schulen in ganz Deutschland umgesetzt; Präventionsteam bestehen aus je einer:inem Mitarbeiter:in der Jugendmigrationsdienste (die:der sogenannte ‚Respekt Coach:in‘) und mehreren Lehrer:innen der jeweiligen Schulen.

Eines dieser Präventionsteam habe ich über das Schuljahr 2020/2021 im Rahmen meines laufenden Dissertationsprojektes ethnographisch begleitet; die ca. monatlich stattfindenden Sitzungen wurden audiographiert und liegen für

3 Der Tragweite dieser Herausforderung wird m.E. im Kontext diskriminierungskritischer Perspektiven auf Professionalisierung tendenziell zu wenig Beachtung zuteil.

die Rekonstruktion in transkribierter Form vor. Der Respekt Coach ist im vorliegenden Fall Kiro, dessen Äußerung auch den Auftakt dieses Artikels bildete. Zusammen mit Kiro arbeiten ca. sieben Lehrer:innen der Gemeinschaftsschule im Präventionsteam. Fünf dieser Lehrer:innen waren bei der Sitzung, aus welcher der Datenausschnitt für diesen Artikel stammt, anwesend.

Das übergreifende Interesse meines kumulativ angelegten Dissertationsprojektes gilt – kurz gesagt – der Frage danach, wie hegemoniale Zugehörigkeitsordnungen (im Sprechen von Pädagog:innen) in unterschiedlichen, diskriminierungskritisch ausgerichteten Settings delegitimiert, unterlaufen und potenziell verschoben werden. Mit Blick auf diesen Artikel wurden meine Rekonstruktionen angeleitet von der Frage, als was diskriminierungskritische Schulentwicklung im Sprechen des Präventionsteams entworfen wird und welche Selbst- und Fremdpositionierungen hierbei von den Sprecher:innen vorgenommen werden.

Das Sprechen im Rahmen des Präventionsteams betrachte ich aus methodologischer Perspektive als Adressierungsgeschehen (Ricken et al. 2017). Im Zuge der Verkettung von (Re-)Adressierungen werden „Normen der Anerkennbarkeit zitier[t] und iterier[t] und [... die Steuergruppenmitglieder zeigen sich] gegenseitig an[...], welches Tun Intelligibilität“ (Idel et al. 2022: 232) beanspruchen kann. Unter Rekurs auf die subjektivierungstheoretisch und -analytisch ausgerichteten Arbeiten von Norbert Ricken et al. (2017) heben Till-Sebastian Idel und Sven Pauling (2018) hervor, dass im Rahmen von Teamgesprächen über Schulentwicklung analysiert werden kann, wie pädagogische und kollegiale Anerkennungsordnungen aufgerufen und fortgeschrieben, möglicherweise jedoch auch verändert werden. Im Zuge der adressierungsanalytischen Rekonstruktion wurde sequenziell und unter Rekurs auf die heuristischen Fragen der Adressierungsanalyse (Kuhlmann et al. 2017; Idel/Pauling 2018) vorgegangen.

4 Sprechen über schulische Aufnahmeverfahren: Adressierungsanalytische Rekonstruktionen

In der Präventionsteamsitzung, aus der der folgende Gesprächsausschnitt entnommen ist, wird das schuleigene Aufnahmeverfahren neuer Schüler:innen, das u.a. auch Aufnahmegespräche beinhaltet, zum Gegenstand der Verhandlung gemacht. Konkret ergibt sich die Diskussion aus der Frage, was mit Blick auf die Durchführung der Aufnahmeverfahren von ‚diskriminierungskritischer Relevanz‘ sein könne. Eines der Teammitglieder – die Lehrerin Laura, die zudem als Mittelstufenleiterin fungiert, – äußert den Gedanken, dass die Entwicklung eines „validen rasters“ für Aufnahmeverfahren „illusorisch“ sei.

Daraufhin meldet sich die Lehrerin Corinna mit diesem längeren Monolog zu Wort:

Corinna: ähm (.) da kommt es auch ganz doll darauf an WER oder mit welchem: ähm: wissen hintergrund und sensibilisierung führt diese gespräche, (.) das heißt (-) ähm man könnte darüber nachdenken we:r (.) ja wer wer sollte da anwesend sein bei diesen gesprächen (.) und eben die lehrkräfte die UND die schulleitung die es die die gespräche durchführen (-) dahingehend zu sensibilisieren (.) [...] dass es sich (.) die: die dafür ver- für die durchführung der gespräche verantwortlich sind auch als teil ihrer vorbereitung (-) das als selbstverständnis haben (.) dafür sensibilisiert zu sein (-) das halt ich für ähm für effekTiver weil dadurch flexibler als (-) ähm jetzt (.) sich auch nur aufs raster zu konzentrieren (4) (PT 12.2020)

Wurde von Laura zuvor allgemein von *Aufnahmeverfahren* neuer Schüler:innen gesprochen, rückt das Teammitglied Corinna nun explizit die *Aufnahmegespräche* in den Mittelpunkt und positioniert sich als Wissende darüber, worauf es bei ebendiesen ankommt. In ihrem zunächst faktischen Sprechen markiert sie die Relevanz derjenigen, die die Gespräche durchführen. Die globale Fokussierung auf spezifische Personen wird sodann in Bezug darauf spezifiziert, was diese Personen ausmachen müsse, nämlich eine Trias von „wissen hintergrund und sensibilisierung“. Die drei Begriffe scheinen nicht ineinander aufzugehen. Aufnahmegespräche im Anspruch von Diskriminierungskritik werden als nicht von jederfrau zu leisten konstruiert. In einen unpersönlichen und eher distanzierten Modus des Vorschlagens wechselnd formuliert sie dann eine mögliche Konsequenz ihrer Feststellung. Diese kann vor dem Hintergrund der Verschiebung von „durchführen“ zu „anwesend sein“ als kontrollierender Gestus gegenüber denjenigen, die die Gespräche führen, gelesen werden; es scheint, als ginge es um eine Ernennung von ‚Aufpasser:innen‘.

Corinna kehrt sodann zurück zu denjenigen, die die Gespräche führen, und entwirft ebendiese als sensibilisierungsbedürftig durch das Präventionsteam. Sie zeigt sich als eine, die nicht nur Kolleg:innen, sondern auch hierarchisch Höhergestellten („UND die schulleitung“) in Fragen der Sensibilisierung voraus ist; Sensibilisierung wird als von außen anleitbar konstruiert. Der Monolog kulminiert in der Einforderung der Entwicklung eines spezifischen Selbstverständnisses der Gesprächsführer:innen. Dieses Selbstverständnis bleibt jedoch diffus bzw. wird lediglich als „dafür sensibilisiert zu sein“ entworfen. Diese Formulierung suggeriert, dass Sensibilisiert-Sein ein Zustand ist, der instrumentell erreicht werden kann.

In Corinnas Äußerung kommt folgende Logik zum Ausdruck: Da nicht vorab festgelegt werden kann, was Aufnahmegespräche im Anspruch von Diskriminierungskritik ausmacht, braucht es statt formalisierter Vorgaben Flexibilität, die in Form eines Sensibilisiert-Seins der Gesprächsführer:innen Gestalt erlangen kann. Corinna konstruiert die Mitglieder des Präventionsteams hier als ‚Auswähler:innen der Auserwählten‘ und als verantwortlich für die Inangsetzung der Formierung von Selbstverständnissen Anderer. Zum Ausdruck kommt eine Norm individueller Verantwortlichkeit, wobei zugleich

transportiert wird, dass die individuelle Verantwortlichkeit zunächst der Einsicht in ebendiese bedarf.

Das Gespräch läuft fort:

Kiro: maja,

Maja: vielleicht nu:r ergänzend ich äh stimm da mit euch überein ähm zugleich zu gucken (.) welche formulare oder welche vorgehensweisen könnten auch zu diskriminierung führen also struktuRELLEN diskriminierung [...] (-) es kann in den abläufen liegen es kann in den ähm voraussetzungen in den gesprächen liegen oder so [...] (.) aber (.) auf jeden fall individuelle sensibilisierung ist (-) ähm natürlich das wichtigste (.) im endeffekt (3) (ebd.)

Maja verschiebt den Fokus des Gespräches von der Frage, welches Selbstverständnis die Gesprächsführer:innen haben sollten, hin zu der Frage nach struktureller Diskriminierung. Es geht damit nicht mehr um das ‚wer‘ bzw. die Gesprächsführer:innen als Individuen, sondern um das ‚wie‘ bzw. die organisationalen Bedingungen des Aufnahmeverfahrens. Die Sprecherin bringt das Präventionsteam als Instanz hervor, die sich einer Untersuchung von organisationalen Strukturen zuwenden könne bzw. solle. Die Formulierung „könnten auch zu diskriminierung führen“ impliziert, dass der Blick auf Formulare, Abläufe und Voraussetzungen nicht unmittelbar und selbstläufig Diskriminierung offenbart, sondern dass es vielmehr um eine überlegende Auseinandersetzung geht, bei der sich zu fragen ist, welche Effekte spezifische Strukturen zeitigen.

Auffällig ist, dass Maja ihren Vorschlag durch eine mehrfache implizite und explizite Affirmation ihrer Vorredner:innen rahmt. Sie positioniert sich als eine, die die enorme Relevanz individueller Sensibilisierung hervorhebt und diese im Modus der Beteuerung wiederholt unterstreicht. Sie signalisiert, dass die Frage nach diskriminierenden Strukturen als Additum zu verstehen ist. Sensibilisierung und der Blick auf Organisationales seien beide bedeutsam und gleichzeitig zu leisten, wodurch diese beiden Aspekte als voneinander abgrenzbar, als zwei getrennte Dinge hervorgebracht werden. Möglicherweise fungiert die Affirmation der Vorredner:innen in erster Linie als sozial verträgliche Rahmung dessen, worum es Maja eigentlich geht – und zwar die Thematisierung struktureller Diskriminierung.

Hierauf schließt Kiro an:

Kiro: [...] ich glaub das könnte man als (.) systematik ja vielleicht nehmen das man sagt man schaut sich eben alle formulare mal an (.) oder man (.) denkt sich nochmal selber durch wie läuft denn so ein aufnahmeverfahren und so weiter und so fort [...] ich glaub das schwierige ist zu gucken wie- worauf (.) GUCKT man überhaupt (.) weils irgendwie ja um: (.) das alltägliche geht (-) (ebd.)

Kiro greift den Vorschlag Majas auf und entwirft ihn als mögliche „systematik“. Mit dem als Frage formulierten Vorschlag eines Nachdenkens über den Ablauf von Aufnahmeverfahren entwirft der Sprecher ein Bild von diskriminierungskritischer Schulentwicklung als etwas, in dessen Zuge Bekanntes und Vertrautes neu in den Blick genommen werden, indem sich etablierten Struk-

turen fragend zugewendet wird. Er spricht insgesamt eher distanziert und unpersönlich und verleiht seinem Vorschlag nicht etwa einen appellierenden Charakter. Möglicherweise gründet dies in einer Unsicherheit, ob der Vorschlag überhaupt ein sinnhaftes Vorgehen sein könnte. So zeigt sich Kiro nämlich abschließend als zwar nicht *überfordert*, aber zumindest *gefordert* von diesem Vorschlag. In ähnlicher Weise wie in seiner Äußerung zur Notwendigkeit einer „detektivmäßig[en]“ Suche nach rassistischen Strukturen, die eingangs angeführt wurde, verweist er auch hier auf die Herausforderung eines Blicks auf das Alltägliche.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die von Corinna markierte Notwendigkeit einer individuellen Sensibilisierung von Maja zwar fortgeführt, aber auch relativiert wird. Die Diskussion verschiebt sich hin zu der Bedeutsamkeit organisationaler Strukturen, die zu hinterfragen sind. Mit Kiro wird diskriminierungskritische Schulentwicklung dann schließlich als diffizile Kritik des Alltäglichen entworfen.

5 Kollektive ‚Sensibilisierung‘ qua Kontingenzvisibilisierung: eine Kritik des Alltäglichen

Ausgehend von diesen Rekonstruktionen und den zuvor aufgerufenen Perspektiven und Befunden stelle ich nun abschließende Überlegungen zum Sprechen des Präventionsteams als diskriminierungskritisch ausgerichtetem Professionalisierungsprozess an. Im Gesprächsausschnitt wird deutlich, dass und wie die beteiligten pädagogischen Fachkräfte im Zuge eines Aushandlungsprozesses (relativ) konkurrierende Deutungen von ‚Diskriminierungskritik‘ ent- und werfen und darum ringen, „Entscheidungen reflexiv vor dem Hintergrund“ (Wrana 2013: 64) unterschiedlicher Ausgestaltungsmöglichkeiten zu fällen. Die Implementierung des Präventionsteams – verstanden als Schaffung einer „Kommunikationsnotwendigkeit[.]“ (Reh 2004: 368) – erlaubt, dass ein solcher Aushandlungsprozess stattfinden kann, „Diskursivität“ (ebd.) also organisatorisch sichergestellt wird. Mit Blick auf Rehs Problematisierung eines Professionalisierungsverständnisses im Sinne von „Reflexivität als Bekenntnisstruktur“ (ebd.: 360) ist allerdings auffällig, dass es nur schwer möglich scheint, den diffus bleibenden Entwurf, individuell sensibilisierter Lehrer:innen als erstrebenswertes Ideal zurückzuweisen. Letztlich zeigt sich jedoch, dass sich die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit organisationalen Strukturen ‚durchsetzt‘ und nach einem Umgang mit dem eigenen Nichtwissen hinsichtlich des Ablaufes von Aufnahmeverfahren gesucht wird. Ist der Vollzug des Sprechens vor diesem Hintergrund mit Wrana (2013) und Reh (2004) als Prozess der Professionalisierung zu lesen, so wird darüber hinaus im Sprechen Majas und Kiros die Notwendigkeit einer Kritik des Alltäglichen im Zuge

eines Nachdenkens über die schuleigene organisationale Praxis hervorgebracht. Dies wiederum kann als Annäherung an eine Infragestellung „fundamentale[r] Setzungen“ (Shure 2022: 40) verstanden werden.

Begreift man die bildungspolitische Initiierung des Präventionsteams als Anrufung der Einzelschule, die sich in Eigenverantwortung zu entwickeln hat, dann zeigt sich im Sprechen des Präventionsteams durchaus, dass diese Anrufung aufgenommen und fortgeschrieben wird. Wie diese Anrufung im Konkreten ausgedeutet wird, ist unterschiedlich. Insbesondere bei der Sprecherin Corinna konnte diesbezüglich rekonstruiert werden, dass die Eigenverantwortlichkeit der Schule übersetzt wird in eine individuelle Verantwortlichkeit einzelner Lehrkräfte, die ein für Diskriminierung sensibilisiertes Selbstverständnis zu formieren hätten. Hierfür sei zwar das Präventionsteam mitverantwortlich, doch wird die Schaffung dieses Teams damit letztlich konterkariert. Die Norm der Eigenverantwortung der Schule wird in einem individualisierenden Modus weitergegeben an einzelne Kolleg:innen – gouvernementale Praktiken scheinen hier wiederum gouvernementale Praktiken zu zeitigen bzw. zu potenzieren (Lehmann-Rommel 2004). Im Verlauf des Gespräches wird die von Corinna hervorgebrachte Individualisierungsnorm nicht in derselben Weise fortgeschrieben. Dass sich auf Ebene der Einzelschule im Zuge schulischer Steuergruppenarbeit auch eine fragend-kritische Auseinandersetzung mit organisationalen Strukturen anbahnen kann, deutet sich im Zuge Majas Äußerung an und wird im Sprechen Kiros weiter prozessiert.

Werden Pädagog:innen im Sprechen über schulische Aufnahmeverfahren zu Kritiker:innen des Alltäglichen, anstatt tendenziell diffus auf die Notwendigkeit von ‚Sensibilisierung‘ zu verweisen, eröffnet dies die Möglichkeit, danach zu fragen, „wie [... Schöler:innen; d.V.] von der sozialen Welt geformt werden – und zu welchem Preis“ (Butler 2018: 180). Im Anschluss an ein Foucaultsches Verständnis von Kritik würde es dann darum gehen, Abschied zu nehmen von einem „sich selbst verfügbaren [...] und regulierenden Subjekt“ (Münste-Goussar 2017: 87) und damit von einem ‚sensibilisierten Subjekt‘. Weiter nachzugehen wäre jedoch durchaus der Überlegung, inwiefern sich möglicherweise *gerade in* der fragenden Auseinandersetzung mit schulischen Strukturen etwas vollzieht, das als kollektive ‚Sensibilisierung‘ verstanden werden könnte. Im Mittelpunkt stünde dann nicht ein sensibilisiertes Subjekt, sondern Prozesse der ‚Sensibilisierung‘ verstanden als ein fortlaufendes und unabschließbares Unterfangen, das immer aufs Neue geprägt ist von einer fragenden Auseinandersetzung mit tradierten schulischen Strukturen und der Herausstellung deren Veränderbarkeit. Hiermit einhergehend scheint mir in der Zurückweisung eines „validen rasters“ für Aufnahmeverfahren und der Einforderung einer „flexible[n]“ Herangehensweise an ebendiese etwas zum Ausdruck zu kommen, das – anders als bislang möglicherweise angeklungen – nicht *gänzlich* als problematisch abzutun ist: Denn unter Rekurs auf Überlegungen Adriana Cavareros betont Butler (2018), dass die Frage „Wer bist du?“

(ebd.: 45) eine ist, die sich eindeutigen und (vorab) kategorisierbaren Antworten entzieht und angesichts derer man sich – bspw. im Zuge schulischer Aufnahmeverfahren – stets mit der Herausforderung konfrontiert sieht, sie zwar stellen zu müssen, dies allerdings, „ohne eine vollständige oder abschließende Antwort [...] erwarten“ (ebd.: 60) zu können.

Literatur

- Baum, Elisabeth/Bondorf, Nadine/Ullrich, Heiner (2010): Kooperation in Steuergruppen – Wanderungen auf schmalen Grat. Zwei Fallstudien über Chancen und Grenzen der Lehrerkooperation. In: *Die Deutsche Schule* 102, 2, S. 139-150.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2021): Präventionsprogramm. Respekt Coaches an Schulen. BMFSFJ. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/integration-und-chancen-fuer-junge-menschen/respekt-coaches-anti-mobbing-profis>
- Butler, Judith (2018): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2019): Rücksichtslose Kritik. Körper, Rede, Aufstand. Konstanz: Konstanz University Press.
- Fend, Helmut (1986): „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Die Deutsche Schule* 78, 3, S. 275-293.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Gottuck, Susanne/Ivanova-Chessex, Oxana/Shure, Saphira/Steinbach, Anja (2022): (Un-)Erschütterbare Fundamente? Normativitätstheoretische Überlegungen zu Schule und Lehrer*innenbildung. In: Ivanova-Chessex, Oxana/Shure, Saphira/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 154-166.
- Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (2018): Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit. In: *Die Deutsche Schule* 110, 4, S. 312-325.
- Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven/Hinrichsen, Merle/Hummrich, Merle/Moldenhauer, Anna/Asbarand, Barbara/Martens, Matthias (2022): Reflexion und Reflexivität in Prozessen der Schulentwicklung. Methodologische Zugänge in der rekonstruktiven Forschung. In: Reintjes, Christian/Kunze, Ingrid (Hrsg.): *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 226-241.
- Kuhlmann, Nele/Moldenhauer, Anna (2021): Sprechen über (Nicht-)Verantwortlichkeiten. Relationierungen von Professionalität und organisationaler Praxis. In Bender, Saskia/Dietrich, Fabian/Silkenbeumer, Mirja (Hrsg.): *Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 189-204. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27459-7_11
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93, 2, S. 234-235.

- Lambrecht, Maike (2021): Schultheoretische Performativität. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur „Handlungseinheit Schule“. In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Wiesbaden: Springer VS, Wiesbaden, S. 89-111.
- Lehmann-Rommel, Roswitha (2004): Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 261-283.
- 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.
- Moldenhauer, Anna/Kuhlmann, Nele (2021): Praktikentheoretische Perspektiven auf Transformationen von Schule. In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 245-268.
- Münste-Goussar, Stefan (2017): Künste der Existenz oder Reflexion. Zweierlei Modi der Beziehung zu sich. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 74-88.
- Reckwitz, Andreas (2008): Unschärfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie. Bielefeld: transcript.
- Reh, Sabine (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, 3, S. 358-372.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Zu den theoretischen und methodologischen Perspektiven auf ›Anerkennung‹ in der Erforschung von Unterrichtspraktiken. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93, 2, S. 193-233.
- Rolff, Hans-Günter (2007): Steuergruppen als Basis von Schulentwicklung. In: Berkemeyer, Nils/Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Schulische Steuergruppen und Changemanagement. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa, S. 41-60.
- Schwendowius, Dorothee (2022): Biographien und berufliches Engagement von ‚Diversitätsakteur*innen‘ in Schulen der Migrationsgesellschaft. In: Akbaba, Yalız/Bello, Bettina/Fereidooni, Karim (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer VS, S. 193-215.
- Shure, Saphira (2022): Überlegungen zu einer diskurstheoretischen Perspektive auf Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft. In: Akbaba, Yalız/Bello, Bettina/Fereidooni, Karim (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer VS, S. 29-43.
- Wrana, Daniel (2013): „Meinst du jetzt, ich solle lieber eine Mainstream-Fassung annehmen?“ Professionalität als reflexive Positionierung in einem Wissensfeld. In: Seyss-Inquart, Julia (Hrsg.): Schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung. Wien: Löcker, S. 53-74.

Zur Bedeutung und Funktion von Lachen im Sprechen über Rassismus – Veruneindeutigungen, Abwehr und Kritik im Fortbildungskontext

Anja Steinbach & Andreas Tilch

Einleitend: Lachen, Unbehagen und Positioniertheiten im Rassismus

Beim Schreiben über das Lachen im Kontext von Rassismus verspüren wir als Autor:innen ein Unbehagen, das bereits auf unterschiedliche Dimensionen des Gegenstandes verweist: ein Spannungsfeld zwischen historischer und gegenwärtiger Gewalt einerseits und dem lustvollen und heiteren Lachen andererseits, wobei letzteres in seinem Bezug zu Rassismus selbst zu etwas Gewaltvollem werden kann. Gleichwohl kann Lachen auch emanzipativ und empowernd sein. Das Unbehagen hängt insofern nicht nur mit dem Spannungsfeld an sich zusammen, sondern mit unseren spezifischen Positioniertheiten innerhalb rassistischer Verhältnisse, die *weiß* privilegiert bzw. migrantisiert sind. Zudem sind wir mit der Analyse und Beschreibung von Lachen sowie seinen vielfältigen Funktionen in der Thematisierung und Dethematisierung von Rassismus als Forschende an der Verschiebung von Thematisierungsweisen auch beteiligt, etwa indem wir amüsante, komische, scherzhafte Episoden im Sprechen über Rassismus fokussieren und diese in der Zitation und Analyse wiederholen. Da uns Lachen und Schmunzeln im Sprechen über Rassismus in Interviews und Gruppendiskussionen mit Lehrkräften und Schulsozialarbeiter:innen im Rahmen eines Projektes häufig begegnet sind und in der Analyse des Materials wiederholt spezifische Funktionen dieses Lachens und Verschiebungen durch das Lachen deutlich wurden, halten wir die rassismuskritische Auseinandersetzung hiermit für bedeutsam. Anstatt also vor dem Hintergrund des Unbehagens den Gegenstand fallen zu lassen, möchten wir versuchen, dieses Beteiligtsein im vorliegenden Beitrag zu thematisieren und reflexiv einzuholen.

Mit der Fokussierung von Lachen im Sprechen über Rassismus knüpfen wir an Arbeiten an, in denen der komische Diskurs zum Gegenstand der Analyse migrationsgesellschaftlicher Ordnungen (Shure 2021: 245) gemacht wird

und als „Austragungsort und zugleich Gegenstand der Verhandlung von Migrationsprozessen, Zugehörigkeiten und Identitätsverständnissen“ (Kotthoff et al. 2013: 14, zit. n. Shure 2021: 245) analysiert wird. Das (Lachen im) Sprechen über Rassismus ist dabei eingebettet in einen Diskurs, der sich nach wie vor durch eine sehr grundlegende und weitreichende „Schwierigkeit [auszeichnet, überhaupt] über Rassismus zu sprechen“ (Mecheril/Melter 2010: 62). Bevor wir unsere theoretischen Zugänge zum Lachen als kommunikative Praxis genauer darlegen, möchten wir zunächst das für diesen Beitrag grundlegende Verständnis von Rassismus(-kritik) explizieren. Im Anschluss an diese analytischen Blickrichtungen werden wir methodisch-methodologischen Überlegungen skizzieren und im Hauptteil anhand von drei exemplarischen Sequenzen verschiedenen Funktionen des Lachens im Sprechen über Rassismus aufzeigen. Diese führen wir abschließend theoretisierend zusammen.

1 Rassismus(-Kritik)

Rassismus verstehen wir nicht als etwas Außergewöhnliches, sondern als „Strukturprinzip gesellschaftlicher Wirklichkeit“ (Scharathow et al. 2011: 10), als Teil gesellschaftlicher Normalität (Brodén/Mecheril 2010:12), in der es keine „Position außerhalb des Rassismus“ (Mecheril/Melter 2010: 171) geben kann. Über Diskurse und darin enthaltene rassistische Wissensbestände entfaltet Rassismus seine Wirkmächtigkeit und zeigt sich auf struktureller, institutioneller und individueller Ebene. Hierarchisierungen und Ausschließungspraxen, die sich entlang von rassialisierten Einteilungen von Menschen oder Gruppen vollziehen verweisen auf den „Zusammenhang von Macht, Wissen und Bedeutungsproduktion für gesellschaftliche Wirklichkeitsvorstellungen“ (Kourabas/Mecheril 2022: 18) und lassen sich somit „nicht nur im Hinblick auf materielle Ausschlüsse und Zugangsbarrieren auf allen gesellschaftlich relevanten Ebenen“ (ebd.) nachzeichnen. Sie kommen auch in Diskursen, in „epistemischen Hegemonien“ (ebd.) zum Ausdruck, als gesellschaftlich breit geteilte Vorstellungen. Individuen „erklären sich und ihre Position in der Welt über Rassismus“ (Bojadžijev 2022: 17), indem auf jenes darin enthaltene „Unterscheidungsweisen“ (Mecheril/Brodén 2010: 12) zurückgegriffen wird. Hierüber werden Zuweisung zu gesellschaftlichen Positionen innerhalb von Rassismus mittels ‚Wissen‘ hergestellt und legitimiert. Dies erfolgt „in der Regel weit vom Willen zur Diskriminierung entfernt“ (ebd.: 13) und kann auch „mit einer freundlichen Interessensbekundung einhergehen“ (ebd.) – oder mit einem Lachen.

Rassismus nimmt insofern die Rolle eines Platzanweisers ein, der „in einem nicht deterministischen Sinne die Position sozialer Gruppen und Einzeller in einer sich so erst etablierenden sozialen Ordnung nahe[legt]“

(Scharathow et al. 2011: 11). Diese durch Rassismus ‚legitimierten‘ Einteilungen, Hierarchisierungen und damit verbundene Ungleichheiten und Machtverhältnisse wirken auch „in die Schule hinein, werden dort von Akteur:innen aufgegriffen, angewandt und kontinuierlich performativ (re-)produziert“ (Ivanova-Chessex/Steinbach 2023: 59). Vor diesem Hintergrund ist Rassismus auch Teil der biographischen Erfahrungen von Subjekten, wenngleich diese sehr unterschiedlich sein können. Dies zeigt u. a. die Bedeutsamkeit einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen „(im biografischen wie im historischen Sinne) Geschichte und Position“ (Mecheril/Melter 2010: 172), die auch als Standpunktsensibilität und -reflexivität gefasst werden kann, die „die eigene Verstrickung, Vor- und Nachteile sowie Handlungsmöglichkeiten und Verantwortungsübernahme in einer von Rassismen und anderen Herrschaftsformen strukturell beeinflussten Gesellschaft berücksichtigt“ (ebd.).

2 Lachen als kommunikative Praxis

Lachen lässt sich im Allgemeinen als „Teil des menschlichen Sozialverhaltens“ (Ostrower 2018: 8) verstehen. Obwohl Menschen einerseits potenziell „über praktisch alles lachen“, z. B. „aus Spott oder Verachtung, aus Mitgefühl oder aus Zuneigung“ und damit sowohl Feindseligkeit als auch Vertrautheit ausgedrückt werden kann, wissen wir andererseits nie so richtig, weshalb wir eigentlich lachen (ebd.: 8f). Während Lachen als physische Praxis sichtbar und mitunter auch hörbar ist, bleibt der dahinterstehende Humor als psychischer, kognitiver Prozess unsichtbar (ebd.: 9). Wir verstehen dieses nach außen sichtbare und hörbare Lachen als eine Art und Weise der Kommunikation, die ebenso wie andere Formen von verbaler und nonverbaler Kommunikation, auf eine sozialstrukturierte Weise vollzogen wird (Glenn 2009: 3). Lachen ist Teil einer symbolischen Sinnwelt bzw. wird interaktiv in diese eingebunden, d.h. das Lachen leistet auf eine humorvolle Weise systematisch einen Beitrag zur Aufrechterhaltung oder aber Verschiebung von Bedeutung (ebd.: 31). Insofern lässt sich Lachen als diskursive Praxis verstehen, die involviert ist in „Normalitäts- und Wahrheitsordnungen“ (Stadelbacher/Schneider 2012: 119, zit. n. Shure 2021: 250). Damit kann Lachen Ordnungen und Bedeutungen befragen, verschieben oder unterstreichen, aber auch de thematisieren (Shure 2021: 258). Ein solches Verständnis von Lachen, ermöglicht es Fragen zu stellen wie: „Welche diskursiven Formationen bringt Lachen hervor, welche diskursiven Machteffekte hat das jeweilige Lachen und welche Subjektpositionen gehen damit einher?“ (ebd.: 250).

Lachen bringt nicht nur schlicht Bedeutung hervor, sondern ist in einem subjektivierungstheoretischen Sinne auch an der Hervorbringung von Subjekten beteiligt und setzt diese in ein spezifisches Verhältnis zu anderen (ebd.).

Diese Verhältnissetzung durch ein Lachen kann sich in Form von Gruppensozialität, Romantik oder aber auch als Verletzung und Abgrenzung zeigen (Glenn 2009: 53). In jedem Falle braucht das Lachen ein „Echo“ (Bergson: 2011), es ist in dieser Hinsicht „immer das Lachen einer Gruppe“ (Ostrower 2018: 108). Es bedarf somit eines gewissen Passungsverhältnisses zwischen sozialen Übereinkünften, Erwartungen und dem Witz, damit dieser ‚laughable‘ ist (Freud 2000: 142). Critchley spricht hier gar von einem „tacit social contract“ der im Hintergrund wirksam sein muss (Critchley 2010: 4), Bergson von einem „heimliche[n] Einverständnis“ (Bergson 1972: 13), welches die Lachenden verbindet (s. auch Shure 2021: 258). Damit wird zum einen deutlich, dass Lachen einen „Schmierstoff für soziale Interaktionen“ (Ostrower 2018: 107) darstellen kann, „indem er zu sozialen Prozessen beiträgt und z. B. den Gruppenzusammenhalt stärkt, Spannung innerhalb einer Gruppe reduziert und eine positive Atmosphäre schafft“ (ebd.). Voraussetzung für jenes heimliche Einverständnis, auf welchem das kollektive Lachen basiert ist dabei der Rückgriff auf ein geteiltes wirksames (Normalitäts-)Wissen, welches ebenfalls „diskursiv hergestellt und vermittelt“ (Stadelbacher/Schneider 2012: 118) ist. Lachen kann aber nicht nur auf verbindende und harmonisierende Weise wirken, sondern auch auf feindschaftliche, trennende und aggressive Weise in Erscheinung treten und ist somit bedeutsam für die „social constructions of power in relationships“ (Glenn 2009: 169).

Ein kollektives Lachen beginnt, so Glenn (2009) mit einer Lacheinladung, die von anderen Personen akzeptiert oder abgelehnt werden kann. Das zweite Lachen lässt sich insofern als eine Reaktion, als eine Antwort auf das erste verstehen, mit dem eine Art Annahme der ‚Lacheinladung‘ vollzogen wird (ebd.: 54) und eine Bestätigung einhergeht, dass es sich um etwas Lachhaftes handelt. Glenn spricht von einer Bestätigung der „laughability“ (ebd.: 55) von etwas Gesagtem. Dies zu bestätigen, bedeutet zugleich, dass die Ernsthaftigkeit des angesprochenen Themas (z.B. der Witz auf Kosten einer Personengruppe) außer Acht gelassen und als nebensächlich markiert wird (ebd.: 127). Das Spannungsverhältnis zwischen Ernst und Spaß erzeugt in verschiedener Hinsicht ein gewisses Risiko: 1. Dass die Lacheinladung nicht angenommen, sondern als verletzend wahrgenommen und zurückgewiesen wird. 2. Dass auch andersherum eine Ablehnung der Lacheinladung bestraft werden kann, etwa mit dem Vorwurf, keinen Humor zu haben. 3. Dass der Lachgegenstand nicht als solcher (an-)erkannt wird.

Insofern jedoch Lachen und der komische Diskurs „ein vielfältiges, komplexes und relationales „Antwortregister“ (Waldenfels 1994) darstellt, ermöglicht es nicht nur die Verbindung im Sinne eines geteilten Wissens, sondern auch die Irritation der Klarheit von Realität(-swahrnehmung) (Shure 2021: 256); es fungiert im Modus des Ironischen als eine Form der „Artikulation von Ambivalenz, [als] das Sicheinlassen auf Verhältnisse, für die die Gleichzeitigkeit von Ja und Nein konstitutiv ist“ (Mecheril 2004: 132). In diesem Modus

können Dinge und Gedanken zur Sprache gebracht werden, die sich dem bewussten und sprachlichen Zugriff entziehen (Kotthoff/Jashari/Klingenberg 2013: 243), wie wir in den folgenden Abschnitten verdeutlichen wollen.

3 Methodisches Vorgehen

Zur Analyse von Lachen beziehen wir uns auf Interviews und Gruppendiskussionen mit Lehrer:innen und Schulsozialpädagog:innen, die an einer einjährigen rassismuskritischen Fortbildung teilgenommen haben.¹ Die leitfadengestützten Interviews (Witzel: 1985) wurden vor Beginn und nach Abschluss der Fortbildung erhoben. Sie zielten darauf, die Anliegen und Erwartungen der Teilnehmenden an die Fortbildung, ihre „individuelle[n] und kollektive[n] Handlungsstrukturen und Verarbeitungsmuster gesellschaftlicher Realität“ (ebd.: 67) vor dem Hintergrund ihrer Schulpraxis zu erfassen und zu rekonstruieren. Mit den Gruppendiskussionen (nach Bohnsack: 2014), die im direkten Anschluss an ein Modul zu Rassismus(-kritik) durchgeführt wurden, ging es primär um die Analyse der kollektiven Orientierungen und Wissensbestände sowie um kontroverse Argumentationen, Deutungen und deren Aushandlung unter den Teilnehmenden. Die erhobenen Daten wurden zunächst mit dem Verfahren des offenen Kodierens (Flick: 2002) inhaltlich strukturiert und anschließend themenbezogen und sequenziell analysiert und sind methodologisch an der Forschungshaltung der Reflexiven Grounded Theory (Breuer, Muckel & Dieris: 2019) orientiert. Der interpretative Forschungszugang ist mit dem Ziel verbunden, den (latenten) Sinn der Äußerungen, Erzählungen und Handlungen der Teilnehmer:innen deutend zu verstehen. Vor dem Hintergrund der skizzierten theoretischen und methodologischen Zugänge, wollen wir uns im Folgenden drei Spannungsfeldern von Lachen im Sprechen über Rassismus zuwenden und dabei den Kontext des Lachens, die Relevanz des leiblichen Erlebens und die Verwobenheiten mit Bedeutungsstrukturen fokussieren.

1 Erhoben wurde das Material im Rahmen des Projektes Professionalisierung für die Migrationsgesellschaft (ProMig), einer wissenschaftlichen Begleitung der Fortbildung, die darauf ausgerichtet ist, den Professionalisierungsprozess der Teilnehmenden zu analysieren und die Veränderung und/oder Stabilisierung von Deutungen und Handlungen zu rekonstruieren. Das Projekt wird aus Mitteln des Niedersächsischen Vorab (Nds. Ministeriums für Wissenschaft und Kultur) gefördert.

4 Zur Funktion und Bedeutung von Lachen im Sprechen über Rassismus im Fortbildungskontext

4.1 Spannungsfeld von Abwehr und Wahrnehmung schulischer Widersprüche

In dem folgenden Materialauszug antwortet eine Lehrerin in einem Interview vor Beginn der Fortbildung auf die Frage, ob bzw. inwiefern Rassismus an ihrer Schule thematisiert wird. Sie erläutert zunächst, dass die Thematisierung von Rassismus selbstverständlich sei und erläutert dann anhand einiger Beispiele, in welcher Weise dies erfolgt, u.a.:

Wir haben so einen Meckerkasten quasi, wo jemand was reinschmeißen könnte, wenn es irgendwie ein Problem gibt, das irgendwie mit Diskriminierung oder so zusammenhängt. Ist aber nie was drin bisher, also scheint nicht so schlimm zu sein ((Lachen)) (IP 7: Z. 248-255)

In dieser Sequenz wird auf einen sogenannten ‚Meckerkasten‘² verwiesen, der als gewöhnliche materialisierte schulische Praxis der (De-)Thematisierung von Diskriminierung präsentiert wird (siehe hierzu Steinbach/Tilch: 2023). Die Bezeichnung des Kastens als ‚Meckerkasten‘ verweist, insofern mit der Bezeichnung des Meckerns alltagsweltlich eine eher unnötige und nervende Dramatisierung verbunden wird, auf eine Abwertung, Verharmlosung und zugleich Individualisierung von Diskriminierungserfahrungen, bei der strukturelle und institutionalisierte Formen von Diskriminierung ausgeklammert bleiben. Dies spiegelt sich auch in der Schlussfolgerung wider, es sei ‚nicht so schlimm‘ mit Diskriminierung an der Schule; der leere Meckerkasten wird nicht zum Anlass, danach zu fragen, ob diese Praxis der Artikulation von Diskriminierungserfahrungen angemessen sei. Das kurze Lachen am Ende der Sequenz markiert das vorher Gesagte als ‚laughable‘ und richtet zugleich eine ‚Einladung zum Mitlachen‘ an die Interviewerin. Diese Einladung kann als Wunsch nach Rückversicherung gedeutet werden, als Bitte über das ‚Mitlachen‘ einen geteilten Werthorizont zu signalisieren und zwar in zweierlei Hinsicht: 1. In der affirmativen Bezugnahme auf die beschriebene Praxis ‚Du siehst es doch auch so, dass es nicht so schlimm ist mit Diskriminierung in der Schule‘? oder aber 2. in der ironisierenden Bezugnahme ‚Du verstehst mich und siehst auch, dass diese Schlussfolgerung bewusst verkürzt und ironisch gemeint ist?‘ Auf diese Weise kann das Lachen auch als Frage nach einer gemeinsamen Deutung der Erzählung über den leeren Meckerkasten verstanden werden und als Versuch der Herstellung einer Beziehung zwischen der Interviewenden und der Interviewten. Hier ist nun das Antwortgeschehen zentral. Erwidert die Interviewerin das

- 2 Der Meckerkasten ist eine Art Briefkasten, in den Schüler:innen ihre verschriftlichten Diskriminierungserfahrungen einwerfen können. Was genau im Falle eines im Meckerkasten vorhandenen Schreibens passiert, bleibt im Interview unklar.

Lachen nicht und signalisiert damit, mit Glenn gesprochen, „What’s so funny?“ (Glenn 2009: 49), missglückt der Witz – etwa, weil unklar ist, worüber eigentlich gelacht werden soll.

Diese Fragen, die wir vor dem Hintergrund der Aussagen nicht eindeutig beantworten können, zeigen, dass das Lachen die vorherige Äußerung zu einer überaus diffusen und uneindeutigen macht. Durch das Lachen wird unklar (gemacht) und vage gehalten, wie ernst es der sprechenden Lehrerin (und der Schule) nun mit dem „Meckerkasten“ und der Kritik an Rassismus und Diskriminierung ist. Auf diese Weise ergibt sich in der Vagheit ein Spannungsfeld zwischen Zurückweisung, Verharmlosung und Dethematisierung von Rassismus auf der einen Seite (der leere Meckerkasten symbolisiert, dass es Diskriminierung und Rassismus an der Schule nicht gibt) und der kritisch reflexiven Wahrnehmung schulischer Widersprüche auf der anderen Seite (der Meckerkasten ist leer, obwohl es Rassismus und Diskriminierung an der Schule gibt, womit der Meckerkasten als eine unzureichende Praxis sichtbar wird). Letztere Lesart bezieht sich auf die Möglichkeit, dass die mit einem Lachen gerahmte Erzählung einen Raum eröffnet, in dem die Schlussfolgerung „scheint nicht so schlimm zu sein“ als verkürzte Schlussfolgerung markiert wird und das Lachen die eigentliche Äußerung und die damit verbundene Behauptung schulischer „racelessness“ (Goldberg: 2002) ironisiert, kritisch befragt und somit eine Ambivalenz erzeugt. Auf diese Weise ließe sich auch das Wort „scheint“ interpretieren: es „scheint nicht so schlimm zu sein“ – aber vielleicht trägt der Schein ja auch? So könnte das Lachen hier zugleich einen Raum eröffnen, in dem Ambivalenzen und Unvereinbarkeiten artikuliert werden (Klingenberg 2013: 210) und in dem nicht nur die Äußerung selbst, sondern auch die Positionierung der sprechenden Person zu dieser Äußerung im Modus der „Uneindeutigkeit“ (ebd.) verweilen kann. Gerade im Kontext einer diskriminierungskritischen Fortbildung, in den die Erzählung eingebettet ist (und die vielleicht so etwas, wie eine Maßgabe, eine Art ‚moralische Instanz‘ darstellt), kann die Rahmung einer solchen Aussage mit einem Lachen möglicherweise dazu genutzt werden, die Äußerung mehr oder weniger bewusst in dieser Ambivalenz zu belassen und sich nicht eindeutig zu positionieren (Glenn 2009: 142).

4.2 Spannungsfeld von Komik und Problematisierung - Lachen als Abgrenzung von der schulischen Praxis

Die folgende Sequenz stammt aus einem Interview mit einem Lehrer, welches ebenfalls vor Beginn der Fortbildung durchgeführt wurde. In dem Abschnitt geht es zunächst um die Thematisierung von Rassismus in der Schule und um die Mitgliedschaft in der Initiative Schule ohne Rassismus.

Und gleichzeitig ist es dann natürlich einfach zu sagen, ich hab dieses Label [Schule ohne Rassismus] vor der Tür hängen und ähm da wird schon 'n bisschen was gemacht. Dann hat man das Thema auch schon mal abgehakt ((Lachen)). (IP 19: Z. 313-316)

Hier wird auf die mit dem „Label“ Schule ohne Rassismus (SoR) suggerierte Vorstellung rekurriert, dass durch den Beitritt in die Initiative, die Schule frei von Rassismus und das Thema Rassismus für die Schule damit bereits „abgehakt“ sei. Auf diese Imagination schulischen Unbeteiligtseins wird hier ironisch-lachend Bezug genommen. Die Ironie kommt dadurch zum Ausdruck, dass mit der Überspitzung „man“ hätte „das Thema“ schonmal „abgehakt“ und dem darauffolgenden Lachen, die Äußerung als nicht ganz ernst zu nehmend und zugleich als (ernste) Beschreibung tatsächlich vorhandener schulischer Dethematisierung von strukturellem und institutionellem Rassismus markiert wird. Die mit dem Lachen verbundene Rahmung der Äußerung, als etwas Komisches, Witziges, macht die Abgrenzung der Sprecherin gegenüber dem eigentlich Gesagten deutlich. Das Lachen verschiebt die Aussage somit hin zu einer expliziteren, wenngleich diese weiterhin in einer Ambivalenz haltenden, Problematisierung schulischer Routinen der Dethematisierung. Auf ironisierende Weise wird die schulische Praxis problematisiert, in der „man“ es sich „natürlich einfach“ macht, wegschaut, aus der Verantwortung zieht, sich hinter dem Label gewissermaßen versteckt. Hier hat das Lachen zunächst die Funktion, die Kritik an schulischer Realität ironisierend zum Ausdruck zu bringen.

Die sprechende Person problematisiert durch das Lachen allerdings nicht nur diese schulische Praxis der Dethematisierung von Rassismus, sondern positioniert sich selbst zugleich in Abgrenzung von denjenigen Kolleg:innen (dem abstrakten „man“), die das Label zu eben diesen Zwecken einsetzen. Die Sprecherin verortet sich selbst durch die lachende, ironische Abgrenzung in einem Außen, von wo aus die Problematisierung solcher schulischer Routinen und die Kritik am nicht-Handeln der Schule, der Kolleg:innen nun vorgenommen wird und – aus der Distanz – belächelt wird. Insofern deutet sich an, dass die sprechende Person die ironisierende Abgrenzung von dem abstrakten „man“ dazu einsetzt, die eigene Involviertheit in schulische Ordnungen der Dethematisierung von Rassismus abzuwehren (Tilch: 2022), was gerade deshalb ‚gelingt‘, weil es mit einem Lachen gerahmt, auf eine humorvoll charmante Weise in der ironischen Distanzierung zur Schulpraxis geschieht. Zugleich ließe sich die ironisierende Abgrenzung auch als selbstkritische Bezugnahme auf die eigene Involviertheit in schulische Praktiken der Dethematisierung interpretieren. Das Lachen und die Ironie lassen die kritische Bezugnahme auf die (schließlich auch selbst verantwortete) schulische Praxis möglicherweise erst zu, die auf ‚ernste‘ Weise nicht (so einfach) thematisierbar wäre. Das Lachen und der Scherz stellen somit für das darin liegende ernste Element eine Verkleidung dar, damit das was gesagt wird überhaupt sagbar wird. Der Ernst der Kritik ist – mit Freud gesprochen – hier nur in der „Witzverkleidung“ ausdrückbar (Freud 2000: 125). Das Lachen verweist somit nicht

nur auf Unsicherheit und markiert einen kritischen Blick auf die schulische Praxis, es fungiert auch als Abgrenzung, als Rückzug und Sprechmittel der Kritik im Kontext der Fortbildung.

4.3 Spannungsfeld von Solidarisierung und Entsolidarisierung im kollektiven Lachen

Mit der folgenden Sequenz aus einer Gruppendiskussion wollen wir die Funktion kollektiven Lachens beleuchten. Dem hier aufgeführten Materialauszug geht eine längere Sequenz vorweg, in der eine Lehrerin A ihre eigenen einteilenden, rassialisierenden Vorstellungen reflektiert, die in ihr aufkommen, wenn sie bspw. auf eine – so beschreibt sie es – „arabisch gelesene Frau mit Kopftuch“ trifft.

A: Also, das glaube ich ganz fest, dass ich das mache. Also, so, das ist/aber ich könnte jetzt natürlich/würde ich jetzt nochmal/vielleicht erstmal fragen, bevor ich das vielleicht innerlich ((lachend)) einfach mache (ne?)

B: Und dann kriegst du erstmal sieben Peitschenhiebe dafür, dass du das denkst.

C: Genau, auf jeden Fall <((Lachen))>

B: | Oder?

In dieser Gruppendiskussionssequenz wird an zwei Stellen gelacht: Zunächst lacht die Lehrerin A und scheint damit eine Diskrepanz zu markieren, zwischen dem Anspruch, eigene stereotype Bilder zu reflektieren sowie der Wirkmächtigkeit dieser Wissens- und Einteilungsordnungen. Wir nutzen diesen ersten Ausschnitt von A hier als Kontextinformation und wollen uns vor allem auf das zweite, das kollektive Lachen beziehen, das auf den Einwand „und dann kriegst du erstmal sieben Peitschenhiebe dafür, dass du das denkst“ und seine Bestätigung „genau, auf jeden Fall“ folgt³.

Warum ‚funktioniert‘ der Witz? Die Reaktion von B „und dann kriegst du erstmal sieben Peitschenhiebe...“ ist nicht nur mit einer deutlichen Abwertung der vorherigen Äußerung von A verbunden, die durch das kollektive Lachen sogleich bekräftigt und legitimiert wird, sondern stellt auch einen Wendepunkt

3 Wenngleich Peitschenhiebe lange Zeit und in verschiedenen Kontexten eine ‚übliche‘ Strafpraxis waren, stehen sie gegenwärtig vordergründig, so würden wir sagen, für ein bestimmtes Bild über den Islam und können hier als religiöse Strafpraxis aufgerufen sein. Zugleich kann die Strafpraxis auch als eine gewaltvoll-rassistische und koloniale Praxis verstanden werden, die vor allem von weißen Kolonisatoren ausging. Welche der beiden Assoziationen und Lesarten hier auch greift, die Äußerung und das Lachen bleiben Ausdrucksgestalt einer ironisierenden Umkehrung rassistischer Verhältnisse und zeichnen diese somit auch nach. In gewisser Weise füllt das Lachen damit die Unangemessenheit und Erklärungsbedürftigkeit dieser Umkehr.

in der Gruppendiskussion dar. Auf die mit der Strafphantasie verbundene Übertreibung der „Peitschenhiebe“, die es dafür gibt, „dass du das [rassismusrelevante; S./T.] denkst“, folgt das kollektive Lachen aus der Gruppe. Der Lachgegenstand ist hier sicherlich die Übertreibung der Strafpraxis an sich, kann aber zugleich als eine geteilte Erleichterung der Lachenden interpretiert werden, eine Erleichterung, den Pfad der rassismuskritischen Selbstthematizierung zu verlassen und diese reflexive Praxis an sich zu belächeln. Hier findet nun eine Verschiebung statt, denn die selbst-kritische Bezugnahme und damit der Reflexionsakt an sich erscheint durch das kollektive Lachen als Übertreibung, nicht die imaginierte Bestrafung durch die Peitschenhiebe. Das kollektive Lachen im Raum kann dabei sowohl als *laughing at*, als auch als *laughing with* (Glenn 2009: 114) gedeutet werden. Es wird *mit* dem Sprecher gelacht, der die übertriebene Strafpraxis als Konsequenz für den kritischen Selbstbezug artikuliert, somit kann das Lachen als Zustimmung, als Applaus für ihn gedeutet werden. Zugleich wird *über* die Kollegin und ihren kritischen Blick auf sich selbst gelacht. In dem Lachen sind damit zugleich Solidarisierungs- und Entsolidarisierungsbekundungen artikuliert.

Glenn verdeutlicht hierzu: „For the recipient, the choice to laugh means abandoning the „serious“ pursuit of topic and showing appreciation of the jests“ (ebd.: 127). Die Lachenden entscheiden sich unbewusst dafür, die erste Beschäftigung mit der eigenen Involviertheit in Rassismus aufzugeben und den Scherz anzuerkennen. Insofern das Lachen nicht unmittelbar nach der Aussage, sondern erst nach der verbalen Zustimmung erfolgt, bleibt die Frage offen, ob das kollektive Lachen ebenfalls im Sinne der Zustimmung zu interpretieren ist (im Sinne von: ja das Gefühl, in der Folge von rassismusrelevanten Gedanken, übermäßig bestraft zu werden, kenne ich, auch wenn es lachhaft klingt – dies wäre im Sinne des *laughing with*) oder als Zurückweisung (im Sinne von: Das ist ja absurd, was du da sagst – als *laughing at*) zu verstehen.

Der Wunsch nach einer zusätzlichen Bestätigung, der in dem abschließend fragenden „oder?“ aufscheint, kann auch auf eine Unsicherheit des Sprechenden hindeuten, dass das von ihm Gesagte eine gewisse Grenzwertigkeit symbolisiert, aus der heraus er sich nur mit erneuter Rückversicherung durch die Gruppe auf sicherem Boden wissen kann. Damit bleibt die Frage offen, wieviel Ernst in der Vorstellung und Artikulation einer Strafinstanz für rassismusrelevantes Denken – in dem Fortbildungssetting – steckt und ob nicht der Scherz – wie oben – eine Verkleidung darstellt, um Kritik zu artikulieren. So ließe sich dieser Einsatz auch interpretieren als eine Kritik an dem, was in der Abwehr von Diskriminierungs- und Rassismuskritik diskursiv häufig mit der Phantasie einer „Sprachpolizei“ bezeichnet wird (hierzu Tilch i.E.), die bei einem sprachlichen ‚Vergehen‘ zur Ordnung ruft oder bestraft. Vor diesem Hintergrund ließe sich das „oder?“ interpretieren als ein „Das wird man ja noch sagen dürfen“ und als Versuch, die anderen Gruppenteilnehmer:innen auf die eigene Seite zu holen.

5 Diskussion und Ausblick

Wir möchten abschließende zwei Funktionen von Lachen im Sprechen über Rassismus markieren, die uns besonders relevant erscheinen: der Modus der Abwehr und Distanzierung, sowie der Modus der Kritik und der ironisierenden Problematisierung. Beide Modi von Lachen kommen in den dargestellten Sequenzen zum Vorschein, zeigen sich jedoch auf höchst unterschiedliche Weise. In der Analyse der *ersten Sequenz* hält das Lachen die Äußerung insgesamt vage. Diese Uneindeutigkeit wurde als bedeutsam markiert, insofern durch Veruneindeutigungen Affirmation und Kritik koexistieren können und das eigentlich Gesagte somit ‚verkleidet‘ wird. In der *zweiten Sequenz* ist die Aussage durch das Lachen deutlicher als Kritik an Dethematisierungen von Rassismus in der schulischen Praxis interpretierbar. Zugleich bleibt die Involviertheit der lachend-sprechenden Person ausgeklammert und diese – über die ironisierend-distanzierende Bezugnahmen auf die Praxis – gewissermaßen außerhalb von schulischen Praktiken der Dethematisierung von Rassismus positioniert. In der *dritten Sequenz* zeigt sich das kollektive Lachen einer Gruppe. Auch wenn Lachen immer eine soziale und kollektive Funktion hat (Bergson: 2011) und sich grundsätzlich an eine oder mehrere (auch imaginierte) Personen richtet, zeigt sich diese Dimension des Lachens hier noch einmal deutlicher. Das gemeinsame Lachen, die gemeinsame Reaktion auf das Gesagte, der geteilte Wertehorizont stehen hier im Mittelpunkt und das Mitlachen der anderen signalisiert Zustimmung. Die Anwesenden der Gruppendiskussion teilen dabei nicht nur den bisherigen Raum der Gruppendiskussion, in der bereits Dinge sagbar und andere unsagbar waren, sondern auch den Raum der Fortbildung, die im Vorfeld stattgefunden hat. In dem kollektiven Lachen über die Peitschenhiebe-Metapher, entlädt sich möglicherweise auch etwas, das sich in und über diese Räume aufgestaut hat. Es scheint hier nicht um eine Kritik an rassistusrelevanten Strukturen und Praktiken in Schule zu gehen, sondern vielmehr um eine Kritik an der Rassismuskritik als Selbstkritik.

Die hier dargestellten Spannungsfelder und damit verbundene Ambivalenzen, die durch das Lachen hervorgebracht werden, zeigen, dass das Gesagte nicht einfach feststeht und gesetzt ist, sondern auf spezifische Weise durch das Lachen verschoben, in der Schwebe gehalten oder ins Gegenteil verkehrt wird. Dies ist aus unserer Sicht ein bedeutsamer Aspekt für die rassismuskritische Forschung (nicht nur) im Kontext von Schule und Lehrer:innenbildung. Das Lachen kann eine (selbst-)kritische Anfrage formulieren, in dem es – so wollen wir an Saphira Shures (2021) Beschäftigung mit Lachen und Ironie anknüpfen – den Zuhörenden die Frage zu stellen scheint: „Was tut ihr da eigentlich, was haltet ihr für wahr und wie wenig beachtet ihr die Unbestimmtheit der alltäglichen Wirklichkeit?“ (ebd.: 264). Das Lachen ist dementsprechend nicht nur als eine Einladung zum Mitlachen zu verstehen, sondern kann auch eine

fragende Praxis, eine Praxis der Kritik (s. a. Mecheril/Hoffarth 2011: 32) und einen Modus der Reflexion darstellen (ebd.: 30).

Insofern findet mit dem Humor, dem Witz, der Ironie, dem Lachen immer auch eine Maskierung dessen statt, was ernsthaft gesagt werden soll, aber nicht (ohne das Lachen) gesagt werden kann. Ähnlich zur freudschen „Witzverkleidung“ (Freud 2000: 125) sprechen Mecheril und Hoffarth (2011) davon, dass Ironie ihr Urteil verhüllt, sie eine „Maske der Kritik“ (Mecheril/Hoffarth: 33) sei. Shure (2021) spricht in diesem Kontext von einem „Schlupfloch“ (Shure 2021: 269). Damit die Kritik sagbar werden kann, sucht sie – als zum Teil verbotene, weil disruptive, destruktive und transformative Kraft – die Witzverkleidung, da sie durch „diese Kleider“ ihre Zurückweisung zu umgehen versucht (Freud 2000: 125). Der Witz oder die Rahmung durch ein Lachen bezieht auf eine Weise „das kritische Urteil“ nicht nur der lachend-Sprechenden (indem es ihr ermöglicht zu sagen, was nicht gesagt werden darf), sondern ermöglicht auch ein scheinbares Festhalten an sozialen Erwartungen (ebd.: 130). Auf diese Weise kann die Witzelnde/Lachende auch ein Feld der Sagbarkeit erweitern, indem sie die sozial wirksamen Verbote auf sublimale Weise durchbricht oder umgeht (ebd.: 126). Sie pflegt insofern „eine neue Art des Angriffs“ (ebd.) bzw. eine „Spielart einer kritischen Stellungnahme“, ohne dabei „Kritik im entschiedenen Sinne“ zu sein (Hoffarth/Mecheril 2011: 33). Insofern das Lachen die Kritik erst ermöglicht, wird deutlich, dass mit der Rahmung einer Aussage durch ein Lachen einer ernsten Sache der Ernst zumindest scheinbar oder partiell genommen werden kann und dazu verwendet werden kann „troubles-talk“ zu umgehen (Glenn 2009: 142). Lachen entdramatisiert und normalisiert den Ernst (ebd.: 63), hilft ihn zu umschiffen oder zu leugnen und fungiert damit auch als Abwehrmechanismus (Freud: 2000). Er verfäht „in der Form des Spielerischen“ und gewährt so eine „Art Sicherheitsabstand“ (Shure 2021:269).

In Bezug auf den Witz und das Lachen im Sprechen über Rassismus ließe sich somit sagen, dass sich unter dem Deckmantel des Lachens die Grenzen der Sagbarkeiten verschieben lassen – allerdings in zweierlei Richtungen: sowohl einer Stärkung der Artikulation von Rassismus (u.a. über Verlagerung eines ernsthaften Sprechens ins Komische, über Dethematisierungen und Abwehr), als auch seiner Infragestellung (Möglichkeit der Artikulation von (Selbst-)Kritik). Die Aufgabe rassismuskritischer Beschäftigungen mit dem Lachen im Sprechen über Rassismus, wäre es dem nachzugehen, welche Kritik auf Kosten von wem oder was ermöglicht oder auch verunmöglicht wird, wie das Lachen zu Reflexions- und Transformationsprozessen beitragen oder diese auch verhindern kann.

Literatur

- Bergson, Henri (2011): *Das Lachen: Ein Essay über die Bedeutung des Komischen*. Hamburg: Meiner – Verlag für Philosophie.
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung*. Stuttgart: UTB.
- Bojadžijev, Manuela (2022): *Rassismusforschung in Deutschland: Prekäre Geschichte, strukturelle Probleme, neue Herausforderungen*. Interview zur Eröffnung des Tagungsbandes. In: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hrsg.): *Wissen schafft Demokratie. Tagungsband zur Online-Fachtagung „Gesellschaftlicher Zusammenhalt & Rassismus“*, Band 11. Jena, S. 14-23.
- Breuer, Franz/Petra Muckel/Barbara Dieris (Hrsg.) (2019): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*, 4., durchgesehene und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS.
- Brodén, Anne/Mecheril, Paul (2010): *Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Critchley, Simon (2010): *On Humor*. London und New York: Routledge.
- Flick, Uwe (2002): *Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung*. (6. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freud, Sigmund (2000): *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*. In: Mitscherlich, A.; Richards, A.; Strachey, J. (Hrsg.): *Sigmund Freud. Studienausgabe. Psychologische Schriften (Bd. IV)*. Frankfurt am Main: Fischer-Verlag.
- Glenn, Philip (2009): *Laughter in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldberg, David Theo (2002): *The Racial State*. Oxford: Blackwell.
- Hoffarth, Britta/Mecheril, Paul (2011): *Ironie. Erkundung eines vergnüglichen Bildungsereignisses*. In: Aßmann, Alex/Krüger, Jens Oliver (Hrsg.): *Ironie in der Pädagogik*. Weinheim: Juventa, S. 25-47.
- Klingenberg, Darja (2013): *Zähne zeigen. Humor in der kritischen Migrationsforschung*. In: Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus/Arens, Susanne/Romaner, Elisabeth (Hrsg.): *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 209-225.
- Kotthoff, Helga/Jashari, Shpresa/Klingenberg, Darja (2013): *Komik (in) der Migrationsgesellschaft*. Konstanz: UVK.
- Kourabas, Veronika/Mecheril, Paul (2022): *Wissen um Rassismus in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen*. In: Ömer Alkın/Lena Geuer (Hrsg.): *Postkolonialismus und Postmigration*. Münster, Unrast Verlag, S. 299-316.
- Ivanova-Chessex, Oxana/Steinbach, Anja (2023): *Institutionalisierter Rassismus? Perspektiven für eine rassismus- und institutionentheoretische Schulforschung*, Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM), 1-2023, S. 56-74. <https://doi.org/10.3224/zem.v2i1.05>
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): *Gewöhnliche Unterscheidungen.: Wege aus dem Rassismus*. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Bachelor, Master. Migrationspädagogik*. Weinheim u. a.: Beltz, S. 150-178.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Ostrower, Chaya (2018): Es hielt uns am Leben. Humor im Holocaust. Wiesbaden: Springer VS.
- Scharathow, Wiebke/Melter, Claus/Leiprecht, Rudolf/Mecheril, Paul (2011): Rassismuskritik. In Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Reihe Politik und Bildung: Band 47. Rassismustheorie und -forschung (2nd ed.). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 10-12.
- Shure, Saphira (2021): De Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Kontext der Bedeutungsproduktion. Weinheim: Beltz Juventa.
- Stadelbacher, Stephanie/Schneider, Werner (2012): Die komische Seite der Macht – warum Lachen nicht harmlos ist. Überlegungen zum Komischen aus diskursanalytischer Perspektive. In: Heinlein, Michael/Seßler, Katharina (Hrsg.): Die vergnügte Gesellschaft. Ernsthafte Perspektiven auf modernes Amüsement. Bielefeld: transcript, S. 113-134.
- Steinbach, Anja/Tilch, Andreas (2023). Schule ohne Rassismus? Migrationspädagogische und organisationstheoretische Perspektiven auf die Thematisierung von Rassismus in der Schule. In: Forum pädagogische Organisationsforschung (Hrsg.). Aktuelle Herausforderungen der Organisationspädagogik. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik. Schriftenreihe der DGfE - Sektion Organisationspädagogik. (S. 11-28). Wiesbaden: Springer VS
- Tilch, Andreas (2022): Abwehr migrationsgesellschaftlicher Involviertheit und ihre Beziehung zum migrationsgesellschaftlichen Unbewussten – Überlegungen zu einer abwehrkritischen Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft. In: Ivanova-Chessex, Oxana/Shure, Saphira/Steinbach, Anja (Hrsg.): Lehrer*innenbildung – (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft. Weinheim: Beltz Verlag, S.309-324.
- Tilch, Andreas (i.E.): Die ‚Sprachpolizei‘ und die (Un-)Möglichkeit des Sprechens über Rassismus. In: Boger, Mai-Anh/Pazzini, Karl-Josef/Rauh, Bernhard/Schmerfeld, Jochen. Schriftenreihe des psychoanalytischen Colloquiums Regensburg.
- Waldenfels, Bernhard (1994): Antwortregister. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfehler. Weinheim: Beltz, S. 227-255.

Kritische Perspektiven auf Inklusion und Ableismus

„Eine Schule für alle“ mit Lacan ganz langsam gelesen

Mai-Anh Boger

Für wen ist „Eine Schule für alle“? Diese Frage ist zugleich absurd und ergibt Sinn. Absurd ist sie, insofern das „für wen?“ durch das „für alle“ bereits als beantwortet erscheint. Sinn ergibt sie, insofern das Wörtchen „Alle“ – in der formalen Logik als Quantor bezeichnet – als diskursives Zeichen nicht so operiert, wie es im wohldefinierten mathematischen Sinne sollte. „Alle“, so weiß auch der Alltagsverstand, meint selten wirklich alle und kann je nach Kontext Verschiedenstes bedeuten.

Vorliegender Beitrag untersucht die Logik sowie die Psycho- und Sozio-Logik der Quantoren „Eine“ und „Alle“ in der Formel „Eine Schule für alle“, um dieser Disparität nachzugehen. Dazu werden in der Spur des (Post-)Strukturalismus‘ und insbesondere der Strukturalen Psychoanalyse zwei Methoden relationiert: Die formal-logische Analyse widmet sich all jenem, das man sich logisch erschließen oder eben im wörtlichsten Sinne ausrechnen kann. Neben der Möglichkeit, eins und eins zusammenzuzählen, zeigt sich in der Psycho- und Sozio-Logik menschlichen Verhaltens jedoch regelhaft, dass diese sich nicht den Regeln der Logik unterwirft. Insbesondere die Quantoren „(Es existiert...) eine“ und „alle“ gehen mit komplexen Anforderungen an die psychodynamische Verarbeitung einher.

Zur Erörterung dieser psychodynamischen Prozesse werden im Folgenden ausgewählte theoretische Konzepte der Psychoanalyse Lacans eingeführt. Jedem Wort in der Formel „Eine Schule für alle“ wird dabei ein eigener Absatz gewidmet: Es geht um das phantasmatische *Eine* und die Entdeckung der Differenz (Absatz 1) und um das *objet* der Schule, in dem sich das Singuläre, das Partikulare und universalistische Anrufungen verschränken (Absatz 2). Sodann wird kurz die Logik des ‘Für’ in diesem Kontext erörtert (Absatz 3), bevor das Wörtchen „Alle“ als universalisierendes Zeichen, das ein Objekt bildet, unter die Lupe genommen wird (Absatz 4). Im Fazit wird zusammengefasst, inwiefern die Terme „Eine“, „Alle“ und „Differenz“ in ein ontologisches Problem münden, das mit Theorien, die sich dem Dreisteller singular-partikular-universal widmen, analytisch erschlossen werden kann.

1 Es gibt... EINE

Worin besteht die Psychodynamik der Eins? Die Psycho-Logik der Eins ist an zwei Stellen im Lacanschen Opus von systematischer Relevanz. Diese verhalten sich bezeichnenderweise gegenläufig zueinander. Entwicklungspsychologisch gereiht stehen sie vor und nach dem Spiegelstadium.

Zuerst steht die Eins für die primäre Symbiose, den Zustand des Ungetrenntseins vor Errichten einer Ich-Grenze (Lacan 1988; 1973). Ego und Alter sind zu diesem frühesten Zeitpunkt in der Entwicklung noch ungeschieden – oder eben: Sie sind noch ganz *eins*. Erst mit und nach Austritt aus dieser primären (Mutter-Kind-)Symbiose kann das Kind im psychologischen Sinne bis zwei zählen. Es entdeckt, dass die Mutter bzw. die primären Bezugspersonen sowie es selbst eigenständige Existenzen sind.

Nach Durchqueren der Brechungen des Spiegelstadiums geschehen sodann mit Eintritt in die ödipale Phase in Zusammenhang mit der Entwicklung der Fähigkeit zur Triangulation zwei Dinge zugleich: Wie das Wort Triangulation verrät, kann das Kind nun psychologisch bis drei zählen, was den psychischen Raum hin zu komplexen sozialen Relationen und Gruppen öffnet. Zudem wird durch das *tertium* auch der Vergleich möglich – und somit die Entdeckung der Differenz im vollen Sinne des Wortes als eine Differenz von A und B in Bezug auf ein Drittes (Grosz 1990; Fink 2013).

Traditionell wird die Entdeckung der Differenz unter dem Begriff „Kastrationskomplex“ verhandelt (Nasio 1988: 15ff). Die Geschlechterdifferenz bzw. deren Entdeckung gilt dabei als paradigmatisch für das Entdecken von Differenzen insgesamt, weswegen dieser Fachdiskurs sich als sehr anschlussfähig an inklusionstheoretische Studien über die subjektive Wahrnehmung von ‚Vielfalt‘ bzw. ‚Heterogenität‘ oder eben ‚Differenz‘ erweist (Frühauf & Hartmann 2022). Gemeinhin unterliegt die Entdeckung der Geschlechterdifferenz in der frühen Kindheit einer stabilen Verdrängung, die zum Ende der ödipalen Phase hin einsetzt (Nasio 1988: 32f; Widmer 2018). An spätere Entdeckungen von Differenz – wie zum Beispiel die Entdeckung, dass andere Kinder in viel ärmeren oder reicheren Familien aufwachsen als man selbst – können sich Menschen jedoch mitunter noch sehr genau erinnern. Oft chiffrieren die Erzählungen dieser späteren Entdeckungen von Differenzen im Sinne von „Deckerinnerungen“ (Freud 1899; Bedorf/Boger 2023) das für ein Subjekt paradigmatisch gewordene Modell des Umgangs mit Differenzen, das sich unter dem Zeichen des Ödipus einst eingeschrieben und dann der Verdrängung hingegeben hatte. Die Initialzündung der Entdeckung einer Differenz kann dabei stets in der Kurzschrift der formalen Logik verzeichnet werden als $\exists x'$; verbal: ‚Es gibt (mindestens) ein x (auf der Welt), das ...‘.

Es wird also davon ausgegangen, dass das Kind zunächst nicht um die Differenz weiß (die primäre Eins). Diese undifferenziert-universalistische Phantasie entfaltet sich dabei in beide Richtungen: Das Kind hält die Qualia seiner singulären Existenz für universal. ‚Alle sind wie ich‘ bedeutet jedoch auch ‚Ich bin wie alle‘. Alles ist eins, ein Ein-Alles. Differenz wird demgemäß im Zuge einer irritierenden Fremdheitserfahrung entdeckt, welche eine Dezentrierung erzwingt – so eine mögliche Zusammenfassung dieser Lacanschen These, die ich aufgrund der darin hervorgehobenen Nähe zur transformatorischen Bildungstheorie bevorzuge (Koller 2011; Wulfstange 2015). Die Entdeckung, dass es mindestens ein Subjekt gibt, das bezüglich mindestens einer Eigenschaft ‚anders‘ – also ‚nicht wie alle‘ – ist (die zweite Eins), leitet einen zunehmenden Prozess der Differenzierung ein, der idealiter in die Fähigkeit mündet, Differenzen wahrnehmen zu können, ohne diese in Ermangelung von Ambivalenz- und Ambiguitätstoleranz in entwertenden Kategorisierungen vereindeutigen zu müssen. Dabei wird der kindliche Egozentrismus, in dem man selbst das Maß der Dinge und den phantasiert-universalistischen Nullpunkt darstellt, zunehmend verlassen. Nach Abschluss dieser Dezentrierungen ist das *Alle* brüchig, da sich diese universalisierenden Phantasien immer wieder als falsch erwiesen. Sodann kann das Eins-Sein in dieser vielfach gebrochenen, ausdifferenzierten Ordnung nur durch den Kitt eines Phantasmas imaginär wiederhergestellt werden (die sekundäre Eins).

Die Entdeckung der Differenz kann und muss also auf vielgestaltige Weise prozessiert werden. Das neu entdeckte Fremd-Bild erfordert eine Verschiebung des Selbstbildes. Es ist Teil der psychoanalytischen Methode, die Theoriearbeit im Verbund mit der Betrachtung singulärer Aussagen zu vollziehen, am Fall zu zeigen, was sich mit einem Begriff erschließen lässt und von diesen Einzelfällen ausgehend zu den nächsten Fragen zu kommen (Warsitz/Küchenhoff 2015) – ein unendlicher Prozess (Freud 1937). Im Folgenden geht es demgemäß also nicht darum, einen Fall extensiv zu interpretieren, sondern darum, *Dimensionen der Fragen zu illustrieren, die durch das Einführen von Begriffen auftauchen*: Wie zeigt sich die Psychodynamik um die Begriffskette Eins-Alle-Differenz in Aussagen von Subjekten?

Ein Beispiel in diesem Sinne: Vier Menschen wurden gefragt, was sie mit der Formulierung „sich anders fühlen als die anderen“ assoziieren (genauer in: Boger 2019b, S. 57ff). Für ein Subjekt wird die entdeckte Differenz die Eingangspforte zu einem Leitmotiv: „Also das war mit ein Hauptthema eigentlich bei mir, dass ich mich nicht dazugehörig gefühlt hab, nicht wie die anderen“, sagt die eine spontan. Andere wiederum verknüpfen die Entdeckung einer Differenz nicht mit dem Topos der (Un-)Zugehörigkeit, sondern mit Metaphoriken der Devianz und der fraglichen Schuld. Im Duktus eines Geständnisses wird vorgetragen: „Da hab ich sofort dieses typische Bild mit den – mit den Schafen, mit dem schwarzen Schaf irgendwie. Ähm ich muss sagen – also ob

ich das jetzt zum Beispiel auf mich beziehen kann? So was... Ähm (3) geht. (lacht). Geb ich ganz ehrlich zu“. Wieder andere wählen als tertium ein flexibel-normalistisches Spektrum,¹ auf dem sie sich selbst verorten: „A[ber//Iso] ich glaub nicht, dass es jedem so oder jeder so schlecht ging“. Eine entdeckte Differenz kann aber auch mit positiv konnotierten Eigenschaften und Fähigkeiten in Verbindung gebracht werden: „Ich hatte das Gefühl, dass ich irgendwie dadurch, dass ich – also ne n- ich glaube total übersteigerte Empathie entwickelt hab-“, leitet ein anderes Subjekt ein und setzt mit einer Erzählung zu Solidarisierungsfähigkeit fort.

Die jeweils gewählten *tertia* in diesen singulären Aussagen sind so disparat, dass man als analysierende Person erst nach einem eigenen *tertium* fragen müsste, um diese vergleichen zu können (Tab. 1).

Tabelle 1: Singularität der gewählten tertia zur Beschreibung von Differenz

Fall	Erste Assoziation	Verdichtung	tertium
Jana	Unzugehörigkeit	Anders fühlt sich, wer sich unzugehörig fühlt.	Normalitätsvorstellung „Zugehörigkeit“
Mona	„schlecht gehen“/(Wohl)Befinden	Anders fühlt sich, wem es anders geht.	Normalitätsvorstellung „(psychische) Gesundheit“
Norma	„schwarzes Schaf“	Anders fühlt sich, wer gesteht, schwarz in einer weißen Herde zu sein.	Urteilendes tertium: Geständniszwang, Abweichung
Klara	Empathie	Anders fühlt sich, wer mit den Anderen fühlt.	Ethisch-politisches tertium: Solidarität

Quelle: Adaption der Tabelle aus Boger 2019b, S. 61

Dies waren nun vier im formalen Sinne ‚x-beliebige‘ Beispiele für ein *tertium*, insofern es zahlreiche weitere Optionen gäbe. Vier genügen jedoch zur Illustration des Kernarguments: Entgegen einer naiven Entdeckungspantasia wird Differenz nicht schlicht als Datum ‚vorgefunden‘, sondern sie wird in komplexen Prozessen konstruiert. Psycho-logisch kann man Eins und Eins nicht einfach zusammenzählen, sondern muss die Differenz zwischen Zweien über ein Drittes erfragen. Selbst innerhalb einer ‚Betroffenengruppe‘ sind die Äußerungen daher nicht gleichförmig, sondern man stößt in der Analyse auf das Singuläre in einer jeden Entdeckung von Differenz. In den Aussagen ist zudem der Blick der anderen Anderen spürbar. Wenn es (mindestens) *ein x* gibt, das bemessen an einem tertium anders ist als ich, bin auch ich für mindestens eine andere jene andere, jenes n-1. Fluidität und die Verschränkung von Perspektiven kennzeichnen diese Prozesse. Vorstellungen über den subjektiven und subjektivierenden Blick der anderen sowie Unterstellungen von Objektivitäten (zum Beispiel in der Konstruktion statistischer Normalitäten) kreuzen sich

1 Begriff von Jürgen Link (2013).

hier. Der Rekurs auf ‚Objektives‘ kann dabei in Verbindung mit Hoffnungen, aber auch mit Befürchtungen stehen, dass diese schwankenden, unsicheren Entdeckungsprozesse durch einen unabhängigen Dritten stillgestellt werden. An diesem Knotenpunkt zeigen sich gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse darin, wie viel diskursives Gewicht diese aufgerufenen Ordnungen beanspruchen können und wie stabil diese halten.

Im ungünstigsten Fall mündet eine solche Objektivierung über ein diskursiv gewichtiges *tertium* (wie z.B. die reproduzierten Normalitätsvorstellungen) in harsche Essentialisierungen und Naturalisierungen von Differenz und in die entsprechenden starren Kategorien und Fremdbilder. Bleibt die Fluidität erhalten, ergibt sich hingegen ein mit Blick auf den ontologischen Status der entdeckten Differenz schwankendes Sprechen, wie zum Beispiel in diesem wunderschön pointierten Satz: „Also ich wäre total gerne wieder eher so der gedankenlose Jugendliche, den es wahrscheinlich gar nicht gibt“ (genauer in Boger 2019b, 92). Die Aussage transportiert Zweifel, Unsicherheit über die Bedeutung und Signifikanz der Differenz: Man weiß nicht wirklich, ob man ‚anders‘ ist und wenn ja, in welchem Sinne.

Die Eins ist, wie die Beispiele illustrierten, psycho- und soziologisch höchst komplex, da jede Eins androht, eine neue Serie zu eröffnen. Mit der Eins beginnt eine *Serie an Fragen*, die im Gegensatz zur mathematischen Logik (1+1) nicht mit additiven Operationen beantwortbar sind. Sie erfordert singuläre Verknotungen und Triangulationen, um Sinn zu ergeben. Daher mag es mitunter leichter sein, eine entdeckte Differenz abzuwehren, um sich diese Mühen zu ersparen – was zurück zu der erstgenannten Spur der Symbiose als phantasmatische Einigkeit, als undifferenziertes Eins-Sein führt. Wird die Irritation hingegen nicht abgewehrt, kann der Existenzbeweis („Es gibt mindestens ein x, das...“) eine Differenzierung einleiten (n-1) und somit die Möglichkeitsbedingung der Anerkennung von Differenz bereitstellen.

Die illustrativen Beispiele zeigen zudem: Die Entdeckungen von Differenz kennzeichnen auch jeden – also nicht nur den psychoanalytischen – interpretativen bzw. rekonstruktiven/hermeneutischen Prozess. Auch hier müssen fortlaufend Differenzen entdeckt werden, die man nicht unschuldig auffindet, sondern in der Analyse durch das Anlegen eigener *tertia* stiftet. Der induktive Modus greift nach dem *Alle*, strebt nach Generalisierung, Abstraktion vom Einzelfall (je nach methodischer Schule). Die Entdeckung der Form $\exists x'$, das Singuläre, attackiert diesen Prozess. Oberflächlich betrachtet handelte es sich um Antworten auf die Frage, ob die Sprecherinnen in irgendeinem Sinne ‚anders‘ sind. In analytischer Distanz aber merkt man, dass die Frage, wer hier eigentlich spricht, durch die (vermeintlichen) Antworten erst ihre Brisanz gewinnt. Auch die Forschung ist in diesem Sinne von den virtuell infiniten Mühen, der durch eine Eins eröffneten Serie hinterherzulaufen, betroffen.

Ebendies gilt auch für das ‚Eine‘ in ‚Eine Schule für alle‘: Es kann einen Forschungs- und Entdeckungsprozess einleiten, kann mit Akzent auf das neu entdeckte Andere gehört werden — als *eine andere* Schule, die als neue Form dazu aufruft, sich zu ihr zu verhalten, diese Differenz vor dem Horizont eines Dritten zu erkunden. Oder es kann in der Spur der undifferenziert-symbiotischen Eins so vernommen werden, als dürfte es nur noch *eine* Antwort, *eine* Schulform geben (Verwerfung von Differenz).

2 SCHULE als über-individuelles *sujet*

Nun bezieht sich das ‚Eine‘ in ‚Eine Schule für alle‘ nicht auf ein Subjekt im Sinne eines (differenten) Menschen, sondern auf ein *sujet*, das man gemeinhin als Organisation bezeichnet. Im deutschen Sprachraum wird *sujet* zumeist nur in der Kunst als Fremdwort benutzt („das *sujet* eines Gemäldes“). Das französische Wort zu verwenden lohnt sich jedoch für ein genaueres Verständnis der poststrukturalen Perspektive auf Diskurse. Denn ‚*sujet*‘ bedeutet im Französischen nicht nur ‚Subjekt‘, sondern auch ‚Thema‘ – ebenso wie dies im Englischen der Fall ist („the subject at hand“). Im Englischen sowie im Französischen ergibt sich daher das Wortspiel bzw. der assoziative Übergang zwischen ‚Subjekt‘ und ‚*sujet*/Thema‘ durch die Doppeldeutigkeit von alleine. Das Missverständnis, dass man zwischen Subjekten und *sujets* differenzieren müsse, entsteht demnach erst bzw. nur durch die Arbeit mit deutschen Lacan-Übersetzungen. Es ist aber methodisch hoch relevant, diese Unterscheidung *nicht* zu treffen, denn die Pointe einer Analyse von *a-sujet-tissements* (eingedeutscht: Subjektivierungen) besteht genau darin, keinen methodischen Unterschied zwischen landläufig auch als ‚Menschen‘ bezeichneten *sujets* und diskursiven ‚Themen‘ zu machen.

Schule als *sujet*, als subjektivierendes ‚Thema‘ stellt einen Erfahrungsraum dar, der als kollektiver imaginiert werden kann und hierzulande (durch die Schulpflicht) in der Regel auch wird i.S.v.: ‚Wir *alle* sind in eine Schule gegangen‘. Von dieser universalistischen Anrufung weiß *man* – im tiefsten unpersönlichen Sinne eines diskursiven *man* – jedoch ebenso sicher, dass wir *alle* sie mit verschiedensten partikularen und singulären Erfahrungen verbinden. In der Lacanschen Psychoanalyse wird davon ausgegangen, dass jedes *sujet* intersubjektiv verschränkt ist, dass es diskursive Spuren, welche universalisierende und partikularisierende Anrufungen enthalten, und Imaginationen des Kollektiven auf singuläre Weise verknotet. Das Unbewusste und dessen *sujets* darf man sich daher nicht als Besitzstand einer Person vorstellen, so als ob es ein individuelles oder ureigenes Unbewusstes gäbe. Konsequenterweise ist in der Lacanschen Psychoanalyse nicht von einem „kollektiven Unbewussten“ die Rede, da diese Formulierung als tautologisch gilt (Aumercier 2020; Power

2015). Das Unbewusste kann nur kollektiv gedacht werden. Seine singulären Entäußerungen sind stets von partikularen Positionen durchtränkt und künden zugleich vom Universalen. Das *sujet* bildet das Scharnier zwischen diesen.

Für die Verschränkungen des Singulären, des Partikularen und des Universalen im Sinne des *a-sujet-tissements* gibt es verschiedene Anzeichen. Zur Erkundung dieser stelle man sich vor, jemand würde die schlichte Frage stellen "Wie war deine Schulzeit?". Das Über-Individuelle zeigt sich vor dem Horizont dieser Frage bereits darin, als wie banal und geläufig sich die Frage selbst erweist. Es erscheint vergleichsweise leicht, einen Erzählplan für die eigene Schulzeit zu entfalten bzw. diesem zu *folgen* – im Sinne von: Teil der universalisierenden Anrufung ist die in *aller* Regel sinnhafte Unterstellung, dass wir *alle* uns schon eine Antwort auf diese zurechtgelegt und diese erprobt haben, vor verschiedensten Personen, in den verschiedensten settings. Ebenso wird dabei in aller Regel ein implizites Regelwerk angewendet, das genauso überindividuell ist. Es besteht im Aufrufen diskursiver Positionen, deren Bekanntheit und Verstehbarkeit vorausgesetzt werden kann (wie z.B. ‚Ich war lange der Klassenclown‘ oder ‚Ich war voll die Streberin‘). Auch hier wird demnach differenziert: partikulare Positionen werden benannt, zu denen man sich relationieren muss.

Einer der gängigsten Erzählpläne scheint folgender Reihenfolge-Regel mit Blick auf das Thematisieren von Differenzordnungen zu folgen: Zuerst wird ein Bezug zur Dimension Leistungsheterogenität bzw. zu Schule als Institution der Förderung, Bewertung und Zertifizierung von Lernleistungen geknüpft: Man erzählt, ob man „gut in der Schule“ war oder nicht (Boger 2019b: 29).

Als zweite Differenzordnung wird sodann die Achse der „Beliebtheit“ aufgerufen, es findet also eine Verortung innerhalb der peer group statt.² Man erzählt z.B. von „Außenseitern“ und den „Coolen“ bzw. den „Beliebten“ und beschreibt sich entlang dieser Unterscheidung (ebd.: 30). In meiner eigenen Studie folgten alle vier Interviewten diesem Regelwerk: Erst nach den beiden Positionierungen auf den Achsen der Leistungsheterogenität und der Beliebtheitsskala differierten die relevant gemachten Differenzordnungen. Eine größer aufgestellte empirische Forschung zur Verbreitung dieser Erzählregel erschien mir als sehr lohnenswert, ist aber nicht Gegenstand dieses Beitrags.

Wichtig für die Darlegungen hier ist nur, *dass* ein *sujet* über-individuelle Erzählregeln generiert (wie auch immer diese en détail aussehen mögen). Es gibt also Räume, in den Differenzen nach bestimmten über-individuellen Mustern geordnet und priorisiert werden. Diese diskursiven Gewichte präformieren die singulären Erzählungen aus partikularen Gruppen. Dabei zeigt sich das Singuläre, das Partikulare und das stets brüchige Universale dieser Gewichtungen: So lässt sich zum Beispiel erzählen, dass es einem als singuläres Subjekt wichtig war, gute Noten zu schreiben, aber nicht so wichtig, beliebt zu sein. Diese

2 Beliebtheit ist dezidiert nicht mit Zugehörigkeit oder sozialer Integration gleichzusetzen (Boger 2019b: 30ff.).

Erzählung orientiert sich implizit sowie explizit an partikularen Gruppen, von denen explizit ausgeführt oder implizit vorgeführt wird, wie gewichtig die (Nicht-)Zugehörigkeit zu diesen für einen ist oder war. Doch egal aus welcher dieser partikularen Gruppen die singulären Erzählungen stammen, sie *alle* affirmieren die universalisierte Relevanz dieser Differenzordnungen eben dadurch, dass sie sich zu diesen verhalten. Die Vielheit singulärer Artikulationen wird dadurch strukturell an markanten Punkten fixiert (in diesem Beispiel: Schule ist eine Organisation, in der man erstens mit Blick auf Leistung bewertet wird und in der man zweitens unter peers (un-)beliebt ist) – eine ambivalente Angelegenheit, insofern diese Fixierung zugleich einen Halt im Diskurs bedeutet als auch die Reproduktion eines mitunter fragwürdigen Universums. Schule geht demnach als organisationaler Rahmen mit einer symbolischen Ordnung einher, in der manche Differenzen relevanter und gewichtiger sind als andere. Eine solche Priorisierung bedeutet: Es gibt an diesem Ort – qua Organisation, Institution und Diskurs – differente Differenzen. Man könnte auch sagen: Wir haben entdeckt, dass es (mindestens) eine Differenz gibt, die eine andere Gewichtung und Form mit sich bringt, als *all' die anderen* Differenzen. Das *sujet* Schule differenziert die Differenzverhältnisse.

In der Erinnerung erscheinen uns manche Erfahrungen als universale – ein fehleranfälliger Prozess der Universalisierung, denn selbst wenn es universale Erfahrungen von Schüler:innen wären, wären dies die universal-partikularen Erfahrungen einer bestimmten Gruppe, nämlich jener, die zur Schule gegangen sind (in einem bestimmten Land, zu einer bestimmten Zeit etc.). Formal-logisch ergibt die Formulierung ‚universal-partikular‘ keinen Sinn bzw. gilt als Oxymoron. Psycho- und soziologisch betrachtet, eröffnet sie Sinnhorizonte. Das Singuläre zeigt sich darin, dass jede Verbindung von Punkten dahingehend einmalig ist, als dass sich stets etwas der (Selbst-)Kategorisierung und Systematisierung der Antworten entzieht: Unzählige Modi der Prozessierung von Differenz artikulieren sich in den Einzelfallstudien.

3 FÜR ... mit offenem Ausgang

Die Zahl der Wortspiele, in denen zwischen die Eins und das Alle ein *für* rückt, ist relativ groß: Einer für alle – Alle für Einen. Eins für alle, One for All – oszillierend zwischen Sonderangeboten im Supermarkt, Kleidungsetiketten und Verteilungsalgorithmen. Für sich genommen erlaubt das *Für* verschiedene Anschlüsse, darunter:

- 1) *für* eine Person oder Personengruppe (offen formuliert: für Kinder; einladend formuliert: auch für Kinder; exklusiv formuliert: nur für Kinder; in den beiden Grenzwerten: für niemanden, für alle; mit dem Beiklang einer Spezialisierung: Beratungsstelle für Drogenabhängige; mit dem Beiklang

einer Interessensgruppe: Austauschtreffen für Märklin-Eisenbahnliebhaber:innen; etc.)

- 2) *für* eine Sache – mit implizitem *gegen* (für die Demokratie, also gegen den Autoritarismus, für den Frieden, also gegen den Krieg; etc.)

Im Vergleich dieser beiden Anschlussoptionen fällt auf, dass die Formel ‚Eine Schule für alle‘ die Spur beerbt, in der in Personengruppen gedacht wird, und nicht die Spur, in der für eine Sache gedacht wird. Sonst hieße es schließlich „Eine Schule für Inklusion (also gegen Exklusion)“. Die Anmerkung ist trivial, erinnert aber daran, dass man stets jenen Diskurs beerbt, den man zu dekonstruieren versucht, dass man der Spur nicht einfach entrinnen kann (Derrida 2003).

Der Ausgang *für alle* gehört also der ersten Gruppe an Anschlüssen an. Grammatisch argumentiert könnte man ‚Für + Pronomen‘ als eine eigene Anschlussoption listen. Psycho- und soziologisch fällt jedoch auf, dass man bei jedem Anschluss aus der Rubrik ‚für eine Personengruppe‘ quasi automatisch mitfragt: ‚Für mich?‘. In diesem Sinne mündet die Erörterung des *Für* nun zuletzt in die Frage: ‚Meint *für alle* denn (auch) *für mich*?‘

4 ALLE

Bereits in den vorherigen Absätzen zeichnete sich ab, dass der Quantor *alle* in der Formel ‚Eine Schule für alle‘ eine unausgesprochene Adresse enthält, die *nicht alle*, sondern jemand Bestimmtes oder eine bestimmte Gruppe meint.

Formal-logisch betrachtet gibt es nur *eine* Antwort auf die Frage, ob man denn gemeint sei, wenn es um ‚Eine Schule für alle‘ geht. Der All-Quantor erzwingt in aller förmlichen Strenge: ‚Ja, denn alle meint alle‘. Offenkundig ist dies jedoch weder aus diskurs-logischer noch aus subjekt-logischer Perspektive so klar wie aus formal-logischer. So wurde vorliegender Beitrag zum Beispiel allein aufgrund der Überschrift, welche die Phrase ‚Eine Schule für alle‘ zitiert, der Abteilung Behinderung in der Untergliederung der Buchkapitel zugeordnet – und diese Zuordnung ist stimmig, wie in diesem letzten Absatz dargelegt werden wird. Dennoch untergräbt diese Diskurs-Logik jedes Mal wieder den formal-logischen Sinn des Wortes *alle*.

Diese Dissonanzen stiften auch auf der subjekt-logischen Ebene Unruhe. Dass die Frage, ob man (mit-)gemeint ist, wenn von ‚Inklusion‘, ‚Teilhabe für *alle*‘ oder eben ‚Eine Schule für *alle*‘ die Rede ist, unangenehme Gefühle und entsprechende Abwehrmechanismen in Gang setzen kann, führt z.B. folgende Aussage humorvoll und selbstironisch vor Augen: Ob Inklusion etwas mit ihr zu tun habe? „Nee. [I: Nee. (mimetisch)] Gar nicht. Auch wenn ich irgendwie

ähm manchmal so im Raum sitze [...] und dann zum Beispiel ähm, denke ich so ‚Hier ist bestimmt eine Person statistisch gesehen in Therapie‘ und denk mir so ‚Wer- wer von diesen ganzen Leuten könnte das sein?‘, dann wird mir erst später bewusst, so ‚Ah, ich! ‘, ne?! So was! (lachen)‘ (Boger 2019b: 149). Die Befragte spaltet ihre Betroffenheit ab – was aber nicht langfristig gelingt. Mit dem Inklusionsdiskurs gehe es ihr ebenso wie in Diskursen zu (anderen) abstrakten Statistiken: Sie ‚vergisst‘ in diesen Momenten, wo sie in der symbolischen Ordnung positioniert ist: ‚ich bin da halt eher so- ja ‚Ich eigentlich nicht‘ und dann wird mir erst später bewusst ‚Ja klar, doch!‘“ (ebd.).

In anderen Fällen tritt die Angst vor Stigmatisierung durch den Inklusionsbegriff so stark in den Vordergrund, dass die Sätze ins Stocken geraten und mit dem *Alle* in der Definition von Inklusion manövriert werden muss: ‚Also ich würd sagen, dass der Begriff auf jeden Fall was mit mir zu tun hat, aber nicht unbedingt ähm... [11].‘, leitet Mona ein, (ebd.: 150), und deflektiert sodann von einer Heterogenitätsdimension auf die andere: ‚Und letztendlich würde ich sagen, dass ich das sehr als Frau gemerkt hab – oder als Mädchen. Und vielleicht weniger als ähm Mädchen, die Probleme hatte, oder so was... also eher... das glaub ich, hab ich schon erlebt... oder gespürt vor allem. Hmm... Ja. [I: Also im Sinne von Sexismus?] Ja. Genau. Ja.‘ (ebd.: 151). In diesem Manövrieren wird verhandelt, ob diese singuläre Eins, die man als ‚Ich‘ empfindet, Teil von ‚Alle‘ ist – so paralogisch dies auch aus mathematischer Perspektive erscheinen mag. Das Beispiel illustriert zudem die Offenheit des Zeichens ‚Alle‘ als diskursives Zeichen mit der verdeckten Adresse ‚Nicht-Alle-Sondern-Bestimmte‘. Der Satz lässt sich so lesen, als hätte hier jemand gesagt: ‚Inklusion betrifft mich, wenn es nicht um alle im Sinne von ‚auch behinderte Menschen‘, sondern um alle im Sinne von ‚auch wir Frauen‘ geht‘. Nur weit abseits der formalen Logik kann ein Satz mit der Quantoren-Struktur ‚nicht alle, sondern alle‘ Sinn ergeben.

Zu der anti-mathematischen Logik des *Alle* gehört, dass das *Alle* durch die stillschweigende Adresse ein Abjekt bildet, eine partikulare Gruppe, die vorführt, dass die projektive Linie ‚Alle‘ tatsächlich nicht alle (be)trifft. Auch dieser Begriff lässt sich wohl am leichtesten am Beispiel erklären:

Der Diskurs um ‚Eine Schule für alle‘ bewegt sich an der Schnittstelle zwischen Schulpädagogik und Sonderpädagogik. Beide interessieren sich nicht sonderlich für die partikulare Nicht-Gruppe, aus der obige Fallbeispiele stammen. Aus schulpädagogischer Perspektive gelten sie als uninteressant, da sie in der Schule als brave Mädchen erscheinen, die hinreichend gut lernen und am Ende ohne nennenswerte Vorkommnisse ihren Schulabschluss machen. Aus sonderpädagogischer Perspektive gelten sie als uninteressant, da sie zu keinem Zeitpunkt mit einem Förderschwerpunkt etikettiert wurden oder dies auch nur zur Debatte stand. Dennoch handelt es sich bei den Langversionen der Interviews, aus denen die illustrierenden Schnipsel stammen, um Erzäh-

lungen von schwerwiegenden Störungen der emotional-sozialen Entwicklung (Essstörungen, Suizidalität im Jugendalter, selbstverletzendes Verhalten, Depression, Borderline und weitere). Man könnte also zusammenfassen: Die Abjekt-(Nicht-)Gruppe besteht aus jenen, deren Erfahrungen in keiner der beiden Projektionslinien als nennenswerte Vorkommnisse gelten. Sie liegen verdeckt unter den sich kreuzenden Blickachsen; sie führen vor, dass es tatsächlich nicht um *alle* geht – weder in der Schulpädagogik, noch in der Sonderpädagogik, noch im interdisziplinären Dialog zwischen diesen (Boger 2019a). Wenn man sich diese (Nicht-)Gruppe, die keinen eigenen Namen hat, da sie in keinem Diskurs als eigene Gruppe adressiert wird, vor Augen hält, wäre es mit Blick auf diese dethematisierten Objekte richtig gewesen zu sagen, dass sie mit der Formel ‚Eine Schule für alle‘ nicht gemeint sind? Formal-logisch wäre es falsch. Subjekt-logisch sowie diskurs-logisch ist genau dies die Pointe an der übersehenen Existenz der Abjekt-Gruppe, welche durch die fragwürdigen Dichotomisierungen ‚mit und ohne Förderschwerpunkt ESE‘, ‚Schule mit oder ohne sonderpädagogische Fachkräfte‘, ‚Schulpädagogik oder Sonderpädagogik‘ usw. entsteht. Dass das Abjekt die diskursive Ordnung heimsucht, meint an diesem illustrativen Beispiel erläutert, dass die Abjekt-Gruppe der ‚stillen, braven Mädchen‘ paradoxerweise ebenso gut als Inbegriff der Diskurs-Logik des Alle angesehen werden könnte. Die graue Masse an ‚Schüler:innen ohne nennenswerte Vorkommnisse‘ verkörpert zugleich das Sinnbild und das Trugbild der Normalitätserwartung.

Kurz: Das ‚Alle‘ ist eine brüchige Imagination, deren Projektionsfläche niemals wirklich alle erfasst. Die unter dieser Projektion verdeckten Objekte führen dies vor. Ihre Existenz (‚Es gibt...‘) begründet die Möglichkeit sowie die Notwendigkeit, mit dem ‚Alle‘ als diskursiv offenes, nicht-mathematisches Zeichen zu hantieren, partikuläre Positionen also Differenzen in das Alle einzuschreiben, um es mit Sinn zu füllen.

5 Fazit

In der Konventionalform des wissenschaftlichen Schreibens taucht das phantasmatische Alle in der Erwartungserwartung auf, dass in einem Fazit *alles* zuvor Geschriebene noch einmal rekapituliert wird. In diesem Duktus wird das sich entziehende Reale sowie das irreduzible Singuläre durch Überbetonung der partikularen Systematisierungen und Kategorisierungen zugunsten einer als ‚stringent‘ erachteten Argumentation erschlagen. Das Reale nach Lacan bezeichnet jedoch den mit jeder Textproduktion einhergehenden singulären Rest, der sich ebenjener Systematisierung entzieht. Oft scherzelt man über die Lacanschen Schriften sowie über Texte in seiner Spur, dass diese ‚einige gute Punkte‘ enthalten, passagenweise aber ‚assoziativ‘ seien und eben nicht

systematisch, stringent, alles auf eine partikuläre Partitur an wissenschaftlichen Kategorien beziehend. In diesem Sinne erlaubt ein Erfassen der Form dieses Schreibens vielleicht für manche einen leichteren Weg der Erschließung dessen, was mit einer Analyse singulärer Punkte gemeint ist, sofern man sich für sprachliche Formen interessiert: Jene Thesen, Skizzen, Pointen, die man als die ‚interessanten Punkte‘ einer Serie freier Assoziationen – die Kernmethode der Psychoanalyse – vernimmt, sind immer singuläre Punkte. Es ist das Ungesagte, das dazu verführt, weiter schreiben, weiter denken, weiter forschen zu wollen. Werden diese Punkte systematisch zu sehr eingehengt, hat das Überschüssige des Singulären kaum mehr eine Chance, durch die Systematik hindurchzublitzen. Das Singuläre sticht jedoch immer heraus. Es verkündet oder bekundet – per definitionem ohne systematisch eingeführt oder vorbereitet worden zu sein – dass es (mindestens) ein *x* gibt, das sich dem Systematisierten und Kategorisierten entzieht.

Alles in einem Fazit bündelnd, münden ‚Eins‘ und ‚Alle‘ daher in ein ontologisches Problem. Psycho- und soziologisch oszillieren die beiden Quantoren zwischen phantasmatischer (In)Existenz, symbolischer Präsenz als diskursives Zeichen und realer Flüchtigkeit. Neben dieser Ambiguität sind sie auch ambivalent. Bewegungen der Universalisierung – das Adressieren von *allen* – können nicht nur als emanzipatorisch, teilhaben-lassend oder sonstwie positiv vernommen werden (Boger 2019c). Sie können auch Ängste wecken und dadurch Abwehrprozesse zeitigen. In der Spur des Ein-Allen als Phantasma der Undifferenziertheit vernommen, transportiert die Formel ‚Eine Schule für alle‘ ironischerweise eine Verwerfung von Vielfalt und Heterogenität: *Alle* sollen *eins* sein, dasselbe tun, dasselbe sein. Niemand soll sich dem angeordneten *alle* entziehen. Diese Angst kann nicht nur durch die Formel ‚Eine Schule für alle‘ ausgelöst werden, sondern auch durch *alle* pädagogischen Praktiken, die vorgeben, *alle* zu adressieren.

Wie ein singuläres Subjekt diese Anrufung prozessiert, hängt nicht nur an bewusst vertretenen politischen Positionen, sondern auch an den tief in die Subjektivität eingeschriebenen Mustern, die im Kontext der ersten Entdeckungen von Differenzen etabliert und verfestigt wurden. Das Universale muss dabei in komplexen Verschränkungen mit den partikulären und singulären Punkten vermittelt werden, um handhabbar, aushaltbar und fühlbar zu werden. Meistens prozessieren wir Menschen dies unreflektiert-vorbewusst oder gar ganz unbewusst. Das gewählte *tertium* im Rahmen der (Sinn-)Stiftung von Differenz ist dabei stets kontingent. Das Arbeiten mit dem Dreisteller singulär-partikular-universal, der neben der Theorie der trilemmatischen Inklusion (Boger 2019a; 2019b) zum Beispiel auch in den Lacan-nahen Analysen von Hummrich (2015) oder in der Trinomie ‚individuell-partiell-universal‘ (Budde 2023) durchschimmert, erlaubt eine bewusste und methodisierte Reflexion auf diesen Umstand.

Man kann also nicht nur auf lacanianischen, sondern auf verschiedensten theoretischen Pfaden, die sich mit dem Singulären, dem Partikularen und dem Universalem befassen, zu der Pointe gelangen, *dass sich jede inklusive Pädagogik im Sinne einer Pädagogik für alle an eine verschwiegene partikulare Adresse richtet.*³

Wenn es nun also so ist, dass keine ‚Schule für alle‘ tatsächlich eine Schule für alle ist – auch, weil das gar nicht alle wollen (können) –, dann folgt daraus, dass Inklusion und Exklusion aufeinander bezogen sind, dass es keine Inklusionen gibt, die nicht von mindestens einer Exklusion begleitet werden, dass das Aufrufen phantasmatischer Inklusionsbilder ohne exkludierende Rückseite also nur für manche psycho-logisch ansprechend sein mag, aber diese Bilder keiner formal-logischen Prüfung und auch keiner Realitätsprüfung standhalten (Bedorf & Boger 2023).

Nasio (1988: 266) unterscheidet diesbezüglich zwischen den folgenden beiden Problemen: Manche sind unfähig, an das *Alle* zu glauben. Ein emanzipatorischer Universalismus erscheint ihnen als unvorstellbar. Diese Menschen sehen folglich ausschließlich das Obszöne der Formel ‚Eine Schule für alle‘. Andere sind hingegen unfähig zu integrieren, dass es die Eins gibt, dass also (mindestens) ein *x* existiert, das sich diesem *Alle* entzieht. Sie verfallen in Inklusions-Kitsch. Das ontologische Problem in der Frage nach Differenz und Universalität zu erschließen, bewahrt einen in diesem Sinne davor, sich im phantasmatischen *Alle* zu verirren, wie die Zweitgenannten es tun. Es behütet aber auch vor dem erstgenannten Denkfehler, der in Zynismus, Untätigkeit, Zerfall mündet.

Was sich dem kognitiven Reduktionismus entzieht, ist jedoch gemäß dieses theoretischen Zugangs die Tatsache, dass Eins und Alle eben nicht nur Mathematik sind. Es mag gelingen, sich die formale Logik der Inklusion und Exklusion in ihrer notwendigen Verwobenheit zu erschließen. Die Psycho- und Sozio-Logik aber hält sich ungern an diese allzu strengen Spielregeln. Genau dies begründet die Notwendigkeit einer Reflexion und Professionalisierung *für Inklusion* sowie deren Unabschließbarkeit bzw. die Unmöglichkeit, mit dieser fertig zu werden.

3 In der Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Beispiel, die sich im Kern mit dem ontologischen Status von Andersheit befasst, gestaltet sich dieser Gedanke dadurch aus, dass sie auf drei widersprüchliche Verständnisse von Inklusion verweist. Diese Dissonanz an Inklusionsverständnissen erhellt, warum jedes inklusive Konzept, das mit dem Versprechen einhergeht, *für alle* sinnvoll und gut zu sein, nicht bei *allen* gut ankommt (n-1). Stets gibt es mindestens ein singuläres Subjekt, das sich dieser Universalisierung entzieht – meistens jedoch nicht nur eines, sondern eine partikulare Gruppe. Und stets gibt es einen singulären Überschuss, der sich der Zuordnung zu einer partikularen Gruppe entzieht.

Literatur

- Aumercier, Sandrine (2020): Neoliberale Verantwortung und unbewusste Verantwortung. In: Junktin – Forschen und Heilen in der Psychoanalyse. Ausgabe 3, Herbst 2020, Umwelt, Krise, Unbewusstes'. Wien: Turia + Kant.
- Bedorf, Thomas/Boger, Mai-Anh (2023): Verdecken: Verdunkeln – Entziehen – Verkennen. In: Saskia Bender/Oliver Flügel-Martinsen/Michaela Vogt (Hrsg.): Verdeckungen. Interdisziplinäre Perspektiven auf gesellschaftliche Ein- und Ausschlüsse. Bielefeld: transcript. S. 161-185.
- Boger, Mai-Anh (2019a): Die Methode der sozialwissenschaftlichen Kartographierung – Eine Einladung zum Mitfühlen – Mitdiskutieren – Mitdenken (open access e-book). Münster: edition assemblage.
- Boger, Mai-Anh (2019b): Subjekte der Inklusion – Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitfühlen. Münster: edition assemblage.
- Boger, Mai-Anh (2019c): Wer partizipiert an wessen Bildung? Einsatzpunkte einer universalismuskritischen Bildungstheorie. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 42(3), S. 4-10. <https://doi.org/10.31244/zep.2019.03.02>
- Budde, Jürgen (2023): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Thorsten Bohl/Jürgen Budde/Markus Rieger-Ladich (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 15-30.
- Derrida, Jacques (2003): Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, vom Ereignis zu sprechen. Berlin: Merve.
- Fink, Bruce (2013): Grundlagen der psychoanalytischen Technik. Eine lacanianische Annäherung für klinische Berufe. Wien: Turia + Kant.
- Freud, Sigmund (1899/1999), Über Deckerinnerungen. Gesammelte Werke, Bd. I. Werke aus den Jahren 1892-1899, Frankfurt am Main 1999, 529-554.
- Freud, Sigmund (1937/1999): Die endliche und die unendliche Analyse. Gesammelte Werke, Bd. XVI, 59-99.
- Grosz, Elizabeth (1990): Jacques Lacan. A feminist introduction. London: Routledge.
- Frühauf, Marie/Hartmann, Anna (2022): Sexuelle Differenz in der postödpalen Gesellschaft – Eine Einleitung. In: Marie Frühauf/Anna Hartmann (Hrsg.): Sexuelle Differenz in der postödpalen Gesellschaft. Wien: Turia + Kant.
- Hummrich, Merle (2015): Die fragmentierte Ordnung. Das Imaginäre, das Symbolische, das Reale und die Schulkultur. In: Jeanette Böhme/Merle Hummrich/Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: VS-Springer, S. 71-94.
- Koller, Hans-Christoph (2011): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lacan, Jacques (1973) : Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse, Le Séminaire. Livre XI [Vorlesungen von 1964], Paris.
- Lacan, Jacques (1978): Das Seminar von Jacques Lacan – Freuds technische Schriften. Olten: Walter-Verlag.
- Lacan, Jacques (1978) : Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse, Le Séminaire. Livre II [Vorlesungen von 1954/55], Paris.

- Lacan, Jacques (1996, franz. Orig. 1986): Die Ethik der Psychoanalyse. Das Seminar. Buch VII (1959-1960). Weinheim, Berlin: Quadriga.
- Lacan, Jacques (1998) : Les écrits techniques de Freud, Le Séminaire. Livre I [Vorlesungen von 1953/54], Paris.
- Lacan, Jacques (2015): Struktur. Andersheit. Subjektkonstitution. Berlin: August-Verlag.
- Laplanche, J./Pontalis, J.-B. (1973/1991): Das Vokabular der Psychoanalyse. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 10. Aufl.
- Link, Jürgen (2013): Normale Krisen? Normalismus und die Krise der Gegenwart. Konstanz: Konstanz Univ. Press.
- Nasio, Juan David (1988): Enseignement de 7 concepts cruciaux de la psychanalyse. Paris: Éditions Rivages.
- Power, Nina (2015): Die Wahrheit des Menschlichen: Das kollektive politische Subjekt bei Sartre und Badiou. In: Dies: Das kollektive politische Subjekt – Aufsätze zur kritischen Philosophie. Hamburg: Laika-Verlag.
- Warsitz, Rolf-Peter/Küchenhoff, Joachim (2015): Psychoanalyse als Erkenntnistheorie – psychoanalytische Erkenntnisverfahren. Stuttgart: Kohlhammer.
- Widmer, Peter (2018): Subversion des Begehrens. Eine Einführung in Jacques Lacans Werk. Wien: Turia & Kant.
- Wulfstange, Gereon (2015): Fremdes – Angst - Begehren. Annäherungen an eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript.

Zur Individualisierung komplexer Problemkonstellationen im Kontext der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs. Erste Ergebnisse aus dem Projekt InDiVers

Julia Gasterstädt, Katja Adl-Amini, Florian C. Klenk, Anna Kistner & Julia Kadel

1 Einleitung

Der sonderpädagogische Förderbedarf (SPF) stellt eine dem Schulsystem eigene Differenzkategorie dar. Obwohl diese nicht erst, aber vermehrt seit der Ratifizierung der UN-BRK in der deutschsprachigen Debatte um Inklusion kritisiert wird, ist die Kategorie SPF von erheblicher Persistenz geprägt (Klemm 2022). Einerseits werden SPF und die sich hieran anschließenden besonderen Rechte (z.B. sonderpädagogische Förderung, reduzierte Curricula und lernziel-differente Beschulung) in der bildungspolitischen Interpretation der Anforderungen der UN-BRK als zentrale Aspekte zur Gewährleistung der in Artikel 24 geforderten „angemessenen Vorkehrungen“ gesetzt (Gasterstädt 2019). Andererseits wird die Zuschreibung eines SPF als Moment der Diskriminierung im Bildungssystem problematisiert, unter anderem da Schüler:innen mit diesem Etikett in ihrer Teilhabe an Bildungsinhalten und darüber vermittelt an Arbeit und Gesellschaft behindert werden (Lindmeier, 2008; Pfahl 2014). So weist Klemm (2023) zuletzt nach, dass in 2020 66,7% aller Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf keinen Hauptschulabschluss erreichten (ebd.: 27). Kritisiert wird ferner, dass über die Kriterien zur Feststellung eines SPF keineswegs Klarheit bestehe und mit dem SPF ein „defizitäre[r] Klientel-zuschnitt“ (Moser 2012: 272) sowie ein „personenbezogenes, ontologisches“ Verständnis (Sturm 2016: 180) von Behinderung verbunden sei. Für Deutschland lassen sich bundesweit zahlreiche unterschiedliche Verfahrensverläufe zur Feststellung von SPF identifizieren, was auf eine hohe Kontingenz der Kategorie hindeutet (Gasterstädt et al. 2020). Darauf verweist ebenfalls, dass sich die sogenannten Förderquoten, also der Anteil von Schüler:innen mit festgestelltem SPF an der Gesamtschüler:innenzahl der Primar- und Sekundarstufe I, zwischen den 16 deutschen Bundesländern erheblich unterscheiden. Katzenbach (2015) spricht in diesem Zusammenhang von einer „systematischen Zufälligkeit der Vergabe des Labels ‚Sonderpädagogischer

Förderbedarf“ (ebd.: 38). Eine kritische Diskussion der Feststellung von SPF vor dem inklusionspädagogischen Anspruch der Maximierung von Teilhabe und Minimierung von Diskriminierung (Ainscow et al. 2006) erhält mit Blick auf die in den letzten zehn Jahren im Bundesdurchschnitt in der Tendenz steigenden Förderquoten (Klemm 2022) eine hohe Relevanz. Dies gilt insbesondere unter Berücksichtigung intersektionaler Erkenntnisse der Kindheitsforschung (Armpur/Doğmuş 2022), welche seit geraumer Zeit auf institutionelle Prozesse der Kategorisierung, Standardisierung sowie Normalisierung kindlicher Entwicklungsverläufe aufmerksam machen (Kelle/Tervooren 2008; Diehm et al. 2013). Dennoch finden sich bisher nur wenige empirische Studien, die die Zuschreibungsprozesse im Rahmen der Feststellungsverfahren von SPF explizit in den Blick nehmen (z.B. Kottmann/Miller/Zimmer 2018).

Der folgende Beitrag setzt an diesem Desiderat an und berichtet erste Ergebnisse aus dem BMBF-Projekt *InDiVers*, das die Prozesse zur Feststellung von SPF im Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ in den Blick nimmt. Dazu wird in einem ersten Schritt das Forschungsprojekt vorgestellt. Anschließend wird eine zentrale Interpretationslinie entlang ausgewählter Datenausschnitte differenziert entfaltet und analytisch plausibilisiert. Abschließend werden die Ergebnisse noch einmal vor dem Hintergrund potenzieller Stigmatisierung und Diskriminierung diskutiert und im Ausblick in die übergreifenden empirischen Interpretationslinien des Projektes eingebettet.

2 Projektvorstellung InDiVers

Das Projekt *InDiVers* widmet sich den Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ in der Grundschule aus diskriminierungskritischer Perspektive mit Bezug auf das Konzept *institutioneller Diskriminierung* (Gomolla/Radtke 2009). In Abgrenzung zu sozialpsychologischen Erklärungsansätzen oder der Vorurteilsforschung wird institutionelle Diskriminierung als sozialer Prozess verstanden. Dabei geraten all jene Mechanismen von Diskriminierung in den Blick, die in den Strukturen von Institutionen und Organisationen und den in ihnen agierenden Professionen eingeschrieben sind und von diesen ex- und implizit (re-)produziert werden (Gomolla 2005: 98; 2017: 134).

Mit dieser theoretischen Rahmung fragt das Projekt *InDiVers* danach, wie die Entscheidung über und Legitimation von In- und Exklusion sowie die zugrundeliegende schulische Differenzkategorie im Kontext der Feststellungsverfahren hervorgebracht werden. Dieser Frage geht das Projekt im Rahmen eines vergleichenden, mehrbenenanalytischen Zugangs in zwei eng miteinander verknüpften Teilprojekten nach (ausführliche Projektvorstellung siehe Gasterstädt et al. 2023). Das Teilprojekt „Regionale Konstellationen“

(Universität Kassel) fokussiert regional ausgebildete Akteurskonstellationen, Regeln, Routinen und Handlungslogiken im Rahmen der Feststellungsverfahren. Dazu werden Expert:inneninterviews geführt, relevante Dokumente (etwa Verordnungen, Formulare oder Handreichungen) und schulstatistische Daten zur Feststellung von SPF analysiert und trianguliert. Als Expert:innen werden Akteur:innen der Schuladministration auf Landes- sowie regionaler Ebene, des Schulträgers, der Kinder- und Jugendhilfe, der Beratungs- und Förderzentren und der inklusiven bzw. Regelschulen (z.B. Leitung), der Selbstvertretung (z.B. Elternvereine) sowie der Schulpsychologie angesprochen. In den gleichen Regionen verfolgt das Teilprojekt „Fallbezogene Konstellationen“ (TU Darmstadt) ein längsschnittliches Design, mit dem in mindestens acht Fällen Verfahren zur Feststellung von SPF (Lernen) begleitet werden. Dazu werden in zentralen Situationen (etwa während der Diagnostik, in konkreten Unterrichtssituationen oder in Beratungsgesprächen) im Prozess der Feststellungsverfahren Protokolle teilnehmender Beobachtung, Audioaufnahmen, sowie offene Interviews bspw. mit Eltern, Schüler:innen, beteiligten Lehrkräften oder Schulleitungen erhoben, die durch die Analyse relevanter Dokumente (z.B. Zeugnisse, Förderpläne und Gutachten) ergänzt werden. Beide Teilprojekte folgen dem Forschungsstil der *Grounded Theory Methodology* (GTM) und der Erweiterung zur *Situationsanalyse* und integrieren die unterschiedlichen Datensorten und Perspektivierungen im Modus des ständigen Vergleichs und der sich an die GTM anschließenden Kodierverfahren (Strauss 1998) sowie Mapping-Strategien der Situationsanalyse (Clarke 2012; Clarke et al. 2018; Gasterstädt/Rüger 2021).

Im Konkreten werden die Verfahren in vier Bundesländern (Rheinland-Pfalz, Hessen, Saarland und Sachsen-Anhalt) vergleichend analysiert, wobei Grundlage des vorliegenden Beitrags die Daten der ersten Erhebungswelle in Hessen und Rheinland-Pfalz sind. Formal sind die Feststellungsverfahren in den beiden Erhebungsregionen in verschiedene Prozessabschnitte gegliedert: In Rheinland-Pfalz entscheidet die untere Schulaufsichtsbehörde auf Basis eines sonderpädagogischen Gutachtens über die Feststellung eines Anspruchs auf sonderpädagogischen Förderbedarf ‚Lernen‘. In Hessen wird auf Grundlage einer sogenannten sonderpädagogischen Stellungnahme in einer Gremiensitzung mit Erziehungsberechtigten und schulischen Akteur:innen eine Empfehlung zur Feststellung erstellt, über welche die untere Schulaufsichtsbehörde abschließend entscheidet. In beiden Bundesländern ist die Bedingung für die Einleitung des Verfahrens die Ausschöpfung vorbeugender schulischer Maßnahmen, z.B. die Arbeit mit Förderplänen (Gasterstädt et al. 2020).

Wir konnten im Zuge der Analyse bisher drei zentrale Interpretationslinien herausarbeiten, in denen sich wichtige Beobachtungen zu den Prozessen der Feststellung von SPF verdichten lassen. Diese Linien sind – erstens – die *Konstruktion einer Narration der Alternativlosigkeit* als Bedingung für den Zuschreibungsprozess sowie – zweitens – *ambivalente Dynamiken der De-*

/Thematisierung von Be- und Entlastung, die sich ohne bzw. mit einer Zuschreibung des SPF ‚Lernens‘ auf Seite von Erziehungsberechtigten, Lehrkräften und Schüler:innen einstellen. Eine weitere Linie in der Interpretation der Daten verweist – drittens – darauf, dass die Verfahren von einer *Individualisierung komplexer schulischer Problemkonstellationen* geprägt sind, durch die organisationale und professionelle Logiken und Routinen stabilisiert werden. Letztere werden wir im Folgenden detaillierter erläutern.

3 Individualisierung komplexer schulischer Problemkonstellationen

In unseren Analysen der Feststellungsverfahren zeigt sich, wie die Individualisierung komplexer schulischer Problemkonstellationen im Zuge der Feststellung eines SPF der Stabilisierung organisationaler und professioneller Logiken und Routinen dient. Zentral ist dabei die Deutung der Lehrkräfte von SPF, die in der Logik der Differenz zwischen Allgemeinem und Besonderem (Tervooren 2017) auf spezifische Fähigkeitserwartungen an Schüler:innen (Weisser 2007, 2018) verweist. Aus Sicht der Lehrkräfte gefährden Schüler:innen mit SPF den homologen Lernfortschritt der Klasse und des geplanten Unterrichts, weil sie nicht mit den routinisierten Praktiken des Unterrichts als Teil der Schüler:innengruppe adressiert werden (können) oder/und sie die entwickelte schulische Ordnung und ihren Fortgang stören (Gasterstädt et al. 2022). Die so entstehende Krise, die auf eine Diskrepanz zwischen den fähigkeitsbezogenen Erwartungen und den wahrgenommenen Möglichkeiten der jeweiligen Schüler:innen zurückgeht (Weisser 2005; 2007; 2018), wird als individuelles Problem des Kindes gedeutet und deren Bearbeitung mit der Feststellung des SPF zu großen Teilen an die Sonderpädagogik delegiert. Möglichkeiten diese Krise, von Seiten der Schule und ihrer Erwartungen her zu bearbeiten und damit Veränderungen vor allem auf Ebene der Unterrichtsentwicklung zu denken, werden hingegen selten bis gar nicht thematisch. So werden sowohl organisationale Logiken und Routinen der Schule als auch die Verantwortungsdelegation zwischen Regel- und Sonderschulpädagogik durch eine Festschreibung des SPF stabilisiert (Blasse et al. 2019; Gasterstädt et al. 2022).

Am Beispiel der Feststellung des SPF im Fall von Kimberley¹ soll im Folgenden anhand von zwei Datenausschnitten zuerst der Fähigkeits-Erwartungskonflikt und anschließend der Modus der Individualisierung des Konflikts aufgezeigt werden. Kimberley ist Schülerin an einer ländlich gelegenen Grundschule. Das Feststellungsverfahren für den Förderbedarf ‚Lernen‘ wurde bei ihr im zweiten Schulbesuchsjahr eingeleitet. Sie habe, so erzählt ihre

1 Name wurde pseudonymisiert.

Klassenlehrerin im Interview, schon in der ersten Klasse erhebliche Probleme mit der Integration in das Klassengefüge sowie im Lernen gehabt. Diese werden in Kimberleys Schulzeugnis zum Abschluss des ersten Schuljahres in der schriftlichen Beurteilung thematisiert:

Kimberley ist ein äußerst ruhiges, verschlossenes Mädchen. Die Eingewöhnung in den Schulalltag fiel ihr von Anfang an nicht leicht. Im Laufe des Schuljahres gelang es ihr zunehmend, sich im Schulleben zurechtzufinden, doch in letzter Zeit hat sie Schwierigkeiten, sich an die Schulregeln zu halten. Sie muss noch lernen, die Anforderungen des sozialen Zusammenlebens einzuhalten und in schwierigen Situationen nicht wegzulaufen. Im Umgang mit anderen war sie anfangs unsicher. Sie hatte Mühe, sich in die Klassengemeinschaft einzufügen und es kam immer wieder zu kleineren Missstimmungen. Inzwischen ist sie aufgeschlossener und zugänglicher und es gelingt ihr, Kontakte zu knüpfen. Dem Unterricht folgt Kimberley in letzter Zeit interessierter, mit eigenen Beiträgen ist sie noch zurückhaltend. Oft hat sie Mühe, dem Unterrichtsgeschehen zu folgen, da ihre Aufmerksamkeit rasch nachlässt und sie sich ablenken lässt. Zum Erfassen neuer Lerninhalte benötigt Kimberley sehr viel Zeit und zusätzliche intensive Hilfestellung. Schriftliche Aufgaben führt sie inzwischen sorgfältig aus, aber meist nicht fehlerfrei und vollständig. Ihre Hausaufgaben erledigt sie mittlerweile pflichtbewusster. Ihre Schulsachen vollständig dabei zu haben und in Ordnung zu halten, muss Kimberley noch lernen.

An gemeinsamen Gesprächen beteiligt sich Kimberley inzwischen mit eigenen Beiträgen. Ihr Wortschatz ist aber noch gering und sie hat Mühe, sich treffend auszudrücken und verständlich zu erzählen. Anderen aufmerksam zuzuhören, gelingt ihr immer besser. Kimberley kennt die gelernten Buchstaben noch nicht sicher. Die Laut-Buchstaben-Zuordnung bereitet ihr noch Mühe. Einfache Wörter liest sie mit Unterstützung noch langsam, zögerlich und leise. Um mehr Sicherheit zu bekommen, benötigt sie regelmäßige Leseübungen. Bei Schreiarbeiten zeigt Kimberley eine saubere Schrift. Sie schreibt die Buchstaben formgerecht, und es gelingt ihr, die Lineatur einzuhalten. Im erlernten Zahlenraum kann sich Kimberley noch nicht sicher orientieren. Sie hat noch Mühe, bis 20 vorwärts und rückwärts zu zählen, die Zahlen ihrer Größe nach miteinander zu vergleichen und sie zu zerlegen. Sie kann einfache Plus- und Minusaufgaben im Zahlenraum bis 10 bewältigen, im Zahlenraum bis 20 mit Hilfestellung und zusätzlichem Anschauungsmaterial. Der Zehnerübergang und neue Aufgabenarten bereiten ihr noch große Schwierigkeiten. Im Kopfrechnen und auch im Umgang mit Geldwerten benötigt sie noch viel Übung. Geometrische Formen kann Kimberley richtig benennen. An Themen des Sachunterrichts zeigt sie sich teilweise interessiert. Sie hat oft noch Mühe, gelernte Inhalte wiederzugeben und sich zu merken. Kimberley hat am Ethikunterricht teilgenommen. Im Musikunterricht zeigt sie wenig Interesse an rhythmischen Übungen und am Bewegen zur Musik. Im Sportunterricht ist Kimberley bemüht, gestellte Bewegungsaufgaben umzusetzen. Sie hat noch Schwierigkeiten, ihre Bewegungen richtig zu koordinieren. Im Kunstunterricht kann Kimberley gezeigte Techniken meist richtig anwenden. Sie malt, zeichnet und bastelt gern.

Im ersten Absatz des schriftlichen Zeugnisses werden vor allem Kimberleys soziale Kompetenzen und übergreifende schulische Fähigkeiten eingeschätzt. Der zweite Absatz bezieht sich sodann auf Kimberleys Lernergebnisse in den Fächern Deutsch und Mathematik. Dabei sind beide Bereiche von der Darstellung ihrer individuellen Defizite gegenüber einer als normal antizipierten Leistungsfähigkeit und Entwicklung geprägt. So beginnt das Zeugnis mit dem Hinweis, dass Kimberley ein „äußerst ruhiges und verschlossenes Mädchen“ sei.

Der verwendete Superlativ „äußerst“ in Kombination mit der Benennung von Kimberleys Geschlecht macht deutlich, dass die ihr zugeschriebenen Eigenschaften, einerseits ruhig und verschlossen zu sein und sich andererseits noch nicht hinreichend „an die Schulregeln zu halten“, eine Besonderheit gegenüber anderen Kindern darzustellen scheinen, die vermutlich ebenfalls von regulären geschlechtsspezifischen Erwartungen an das Sozialverhalten von Mädchen abweiche. Diese Vergleichslogik zwischen Kimberley und einer Entwicklungserwartung, die sich an einer Normalkonstruktion von Erstklässler:innen orientiert, zieht sich durch das Zeugnis und wird an weiteren Formulierungen wie „hat sie Mühe“, „gelang es ihr zunehmend“ oder „muss noch lernen“ deutlich. Das Zeugnis lässt sich sowohl als Dokumentation von Fähigkeitserwartungen entlang einer schulischen Normalitätsfolie als auch des (Noch-) Nicht-Erfüllens dieser Erwartungen durch Kimberley lesen.

An diese Individualisierung von Defiziten schließt ihre Klassenlehrerin im Interview auf die Frage an, warum sie darüber nachgedacht habe, dass bei Kimberley ein SPF im Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ vorliegen könne. Sie führt aus, dass sie Kontakt mit den Erziehungsberechtigten von Kimberley aufgenommen habe, dann aber „kam der Lockdown“ und Corona sei „dazwischengegrätscht“. Die Klassenlehrerin erklärt:

Genau. Dann lief eigentlich alles über Wochenpläne. Die Kinder waren es gewohnt, zu arbeiten mit äh ihren Lernzeitplänen. Das sind Hausaufgabenpläne. Und ich hatte mit den Kindern im ersten Schuljahr auch schon begonnen, ähm diesen Hausaufgabenplan auf den Schulvormittag zu übertragen. Das heißt, die hatten dann auch Aufgaben schon für hier, für die Schule, also einen Wochenplan. Und äh die Kinder waren das sehr gewohnt, selbstständig zu arbeiten, wussten dann immer, welches Material sie sich holen. Und dadurch, dass die dann zuhause im Lockdown waren, ähm ja, hat das bei vielen auch funktioniert, dass sie mit diesem Plan die Aufgaben wussten, welches Material sie brauchen, und haben dann gearbeitet.

Die Lehrkraft erklärt in dieser Sequenz die Bedeutung der Arbeit mit Wochenplänen während der Zeit des Homeschoolings. Sie erläutert im Modus einer Begründungsbedürftigkeit die richtige Wahl der Arbeit mit Wochenplänen, indem sie darstellt, dass die Kinder „es sehr gewohnt“ gewesen seien, mit Wochenplänen oder ähnlichen Instrumenten („Hausaufgabenplan“) zu arbeiten. Die Anforderungsstruktur, die sich an die Schüler:innen stellt, wird in den anschließenden Ausführungen deutlich. So wussten die Schüler:innen, „immer, welches Material sie sich holen“ müssen. Es habe „bei vielen auch funktioniert“, diese Arbeitsweise „zuhause im Lockdown“ umzusetzen und sicherzustellen, dass die Schüler:innen dann dort „gearbeitet“ haben (vgl. kritisch zur Norm des selbstständigen Lernens Rabenstein/Reh 2009).

Natürlich funktioniert das nicht in jeder Familie. Ne? Das steht und fällt ja mit dem Elternhaus, ähm mit mit der Ausrüstung der Medien. (lacht) Äh ich glaube, bei Kimberley war das nicht ganz so einfach. Ne? Weil die auch die Medien nicht hatten. Ich glaube, sie hat auch mehrere Geschwister, die sich ja dann auch das teilen müssen. Die Mutter musste vielleicht

auch arbeiten. Das heißt, sie konnte auch gar nicht so unterstützen. Also das war nicht so einfach. Ja?

Die Lehrerin beschreibt in dieser Sequenz begrenzende Faktoren für das Lernen zu Hause. Es sei nicht „natürlich“, im Sinne von selbstverständlich, dass die von der Lehrkraft während der Pandemie etablierte Form des selbstständigen Lernens in jeder Familie funktioniere. Es „steht und fällt mit dem Elternhaus“. Diese Proposition führt sie mit Erläuterungen, welche Aspekte des „Elternhaus[es]“ gerade auch im Fall von Kimberley relevant waren, in Hinblick auf (nicht) zur Verfügung stehende Ressourcen („Medien“) sowie (eingeschränkte) elterliche Unterstützungsmöglichkeiten weiter aus. Sie schließt mit der rhetorischen Rückfrage, dass das alles „nicht so einfach“ war, „Ja?“ ab. Der Einfluss struktureller Faktoren auf das Lernen während der Maßnahmen zur Eindämmung der Coronapandemie sind empirisch gut belegt (z.B. Bremm 2021).

Anschließend fährt die Lehrerin mit Bezug auf Kimberley und die Verallgemeinerung „solche Kinder“ mit einer dramatisierenden Darstellung der Situation fort:

Und GERADE im Fall von Kimberley, solche Kinder, die gehen dann auch wirklich unter. Also die eigentlich diese Unterstützung BRÄUCHTEN in der Schule, haben die ja während des Lockdowns überhaupt nicht gehabt. Ne? Und ja, im Prinzip waren die ständig im im Hausaufgabenmodus. Und dann kann man davon ausgehen, das war auch bei Kimberley so, dass sie VIELE Sachen ÜBERHAUPT nicht gemacht hat.

Die Lehrerin schildert ihre Schlussfolgerungen aus der zuvor beschriebenen Situation im „Fall von Kimberley“, der für eine bestimmte, wahrscheinlich von Armut betroffene, Gruppe „solche[r] Kinder“ stehe, wie zuvor bereits die Verweise auf die fehlende technische Ausstattung innerhalb der Familie und auf die Anzahl an Geschwistern nahelegen. Diesen Kindern ist demnach gemeinsam, dass sie „wirklich unter[gehen]“. Die Formulierung des Untergehens kann hier als verringerte Sichtbarkeit der Schüler:innen – womöglich sowohl innerhalb der Familie als auch in der Schule – gedeutet werden, die zu einer Abwärtsspirale der (Lern-)Entwicklung und final dem ‚Untergang‘ und damit dem Verlust von Kimberley in ihrer Rolle als Schülerin führt. So hätten die hier angesprochenen Schüler:innen, zu denen Kimberley gezählt wird, die „diese Unterstützung BRÄUCHTEN in der Schule“, eine solche während des Lockdowns nicht erhalten und offenbar ebenso wenig die familiären Ressourcen, um dies zu kompensieren. Hier taucht ein weiterer Aspekt der Benachteiligungsmomente während des Homeschoolings auf, der sich auf den Wegfall von Unterstützungsmaßnahmen im schulischen Setting bezieht. Dabei distanziert sich die Lehrerin mit der Erläuterung, dass die Schüler:innen diese Unterstützung „nicht gehabt“ haben, von der Verantwortlichkeit für das Fehlen der Unterstützungsmaßnahmen. Die Formulierung verweist auf eine Rolle als machtlose Beobachterin von Kimberleys Situation. Auffällig ist, dass die Lehrkraft nicht in einem apologetischen Modus spricht. Sie sieht für sich als

Lehrkraft keine Verantwortung für die Bereitstellung von Unterstützungsmaßnahme für alle Schüler:innen.

Daran schließen Ausführungen an, dass diese Schüler:innen „im Prinzip [...] ständig [...] im Hausaufgabenmodus“ waren und man davon ausgehen könne, dass Kimberley „VIELE Sachen ÜBERHAUPT nicht gemacht“ habe. Zu erklären ist dieser Umstand dadurch, dass Kimberley den während des Homeschoolings von schulischer Seite etablierten Modus des selbstständigen Lernens – einerseits – im Rahmen ihrer familiären Situation nicht erfüllen könne und – andererseits – ebenso wenig in der Lage gewesen sei, die dafür notwendigen Fähigkeiten innerhalb der zeitlich vorgegebenen Struktur im ersten Schulbesuchsjahr zu erlernen. Die pandemiebedingte Entgrenzung des sog. „Hausaufgabenmodus“ setzt damit Fähigkeiten bei Schüler:innen und ihren Erziehungsberechtigten voraus,² die aufgrund von Schulschließungen und Homeschooling nicht oder nur unter verringerten zeitlichen Ressourcen im schulischen Raum vermittelt werden konnten und macht diese, der impliziten Logik des Lernens im einheitlichen Klassenrhythmus folgend, zugleich zur Voraussetzung für erfolgreiches Homeschooling. Während sich die Lehrkraft in der ersten Sequenz mit dem Verweis auf das gelingende Arbeiten eines Großteils ihrer Schüler:innen dank ihrer frühen Einführung selbstständigen Lernens gegen eine mögliche Thematisierung ihrer Verantwortlichkeit immunisiert, distanziert sie sich hier vom Misserfolg Kimberleys, wenn diese ihre Aufgaben nicht erfüllt. Dieser wird durch die Feststellung des SPF als Kimberleys individuelles Defizit festgeschrieben und mit klassistischen Abwertungsstrategien in den Verantwortungsbereich der Familie verortet. Deutlich wird jedenfalls eine Nicht-Passung des durch die Lehrkraft bereitgestellten Angebots, das selbstständiges Arbeiten der Schüler:innen fordert, und den Voraussetzungen der Schüler:innen, diesem Angebot außerhalb des schulischen Raums zu entsprechen.

Wie sich die geschilderten Umstände perspektivisch auf das schulische Lernen auswirken, wird von der Lehrerin im Anschluss ausgeführt:

Und gerade im ersten Schuljahr ist das natürlich fatal, weil diese Lücken aufzuholen, das ist wirklich sehr, sehr schwer. Ne? Das sind die Basics und die Grundlagen. Wenn die nicht sitzen, ähm und man man sowieso schon Probleme hat, ne, Dinge zu verstehen, äh Dinge zu erfassen, sehr, sehr schwer. Und das das hängt ihr bis heute nach.

In der abschließenden Sequenz werden durch die Lehrerin die Konsequenzen dieser Nicht-Passung erläutert. Es sei gerade im ersten Schuljahr „natürlich fatal“, weil es „wirklich sehr, sehr schwer“ sei, die so entstehenden „Lücken“

2 In dieser Passage können nicht nur Individualisierung sozialer Problemlagen über den Rekurs auf antizipierte Fähigkeitserwartungen an Erst- und Zweitklässler:innen rekonstruiert werden, sondern es sind ebenso klassistische Zuschreibungen gegenüber Familien zu identifizieren. Wie durch die Feststellung des SPF ‚Lernen‘ klassistische und rassifizierende Differenzordnungen in schulische legitime Formen der Abweichung transformiert werden, verfolgen wir in aktuellen Analysen mit Hilfe von Position-Maps (Clarke 2012).

wiederaufzuholen. Mit der Wortwahl wird ein düsteres Anforderungsszenario an die Schülerin entworfen, das kaum zu erfüllen sei. Dabei verweist die ungewöhnliche Wortwahl „Lücken aufzuholen“ statt „Lücken zu füllen“ auf den Kontext einer Schule, in der die Lerngruppen entlang des Jahrgangsprinzips im relativen Gleichschritt organisiert sind – die Schülerin also aufholen müsse, was andere schon gelernt hätten. Weiter führt die Lehrerin aus, dass diese Lücken die „Basics und die Grundlagen“ betreffen, „wenn die nicht sitzen, [...] sehr, sehr schwer“, jedenfalls wenn „man sowieso schon Probleme hat, ne, Dinge zu verstehen“. Sie führt das Szenario des Scheiterns der Schülerin an den Anforderungen der Schule weiter, in dem sie darauf verweist, dass der Lernrückstand nicht irgendwelche Lücken betreffe, sondern die Basis, die für weiterführende Lernprozesse eine Voraussetzung sei. Der rekonstruierten Individualisierung folgend werden „Probleme [...] Dinge zu verstehen“ in der Sequenz als Marker für kognitive Fähigkeiten angeführt, sodass Lernschwierigkeiten nicht nur individualisiert, sondern hier in der Konsequenz essenzialisiert werden. Die Lehrerin fasst abschließend zusammen, dass Kimberley die Situation „bis heute“ nachhänge. In der Formulierung wird erneut die Distanzierung deutlich. Hier hat scheinbar die Institution Schule und damit sie als ihre Vertreterin keinen gescheiterten Bildungsauftrag zu beklagen, das „Problem“ wird bei Kimberley verortet.

Das Aufholen zum Lernstand der Vergleichsgruppe wird damit unter Ausblendung äußerer Umstände (z.B. Homeschooling während der Corona-Pandemie) zur individuellen Aufgabe der Schülerin gemacht. Die Form der Organisation des Lernens an der Einzelschule sowie die professionelle Orientierung an einer lernstandshomogenen Klassengemeinschaft wird hingegen nicht in Frage gestellt. In der Erläuterung der Lehrkraft zu den sich entwickelnden Problemen Kimberleys wird deutlich, wie die Individualisierung der Fähigkeits-Erwartungs-Konflikte letztlich der Stabilisierung organisationaler und professioneller Logiken und Routinen zuträgt. Die Lehrerin bereitet damit eine Narration der Alternativlosigkeit der Feststellung des SPF vor. Dazu wird an einer späteren Stelle im Interview ausgeführt, dass Kimberley in der Schule zu scheitern drohe, wenn sie keine zusätzliche sonderpädagogische Förderung erhalte.

4 Diskussion vor dem Hintergrund zentraler Ergebnisse

Der aufgezeigte Konflikt zwischen den Erwartungen der Schule und den Möglichkeiten der Schüler:innen und ihrer Familien wird, wie an der exemplarischen Interpretation der Daten gezeigt, als Defizit des Kindes individualisiert, essenzialisiert und ontologisiert. Die in der Erzählung relevant gemachten strukturellen Aspekte sowohl im familiären Umfeld, insbesondere aber auch

auf Seiten der Schule, werden nicht reflektiert. So verschweigen auch die fallbezogenen Dokumente (Schulzeugnisse, Förderpläne, sonderpädagogische Stellungnahme) die Situation von Kimberleys Lernen unter Bedingungen pandemiebedingter Schulschließungen während ihres ersten Schulbesuchsjahres. Die Distanzierung von der Verantwortung für Kimberleys Lernen im Modus der Individualisierung verhindert die Wahrnehmung krisenhafter Momente, die zu Prozessen der Professionalisierung sowie zu Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen führen könnten. Deutlich wird so auch, wie Kimberley und ihr familiäres Umfeld als verantwortlich für ihr Scheitern an schulischen Erwartungen gemacht werden. In der Logik eines individualistischen (medizinischen) Modells von Behinderung wird Kimberley als nicht-fähige Schülerin positioniert und damit der Fokus weiterhin nicht auf die benachteiligenden und erschwerenden Umfeldbedingungen der Teilhabe an Bildung gerichtet. So werden entwickelte schul- und unterrichtsorganisatorische sowie professionelle Logiken und Routinen stabilisiert. Anhand der vorgestellten Interpretationslinie konnte herausgearbeitet werden, dass bei der Feststellung von SPF ‚Lernen‘ zwar die individuelle Leistungsfähigkeit der Schüler:innen verhandelt wird. Die Unterscheidung normal bzw. abweichend fähiger Schüler:innen (vgl. auch Merl 2019) ist aber nur im Rahmen schulischer Fähigkeitserwartungen beziehungsweise (Leistungs-)Normen zu deuten. Dies verweist auf die ‚Inklusionsgrenze‘ bzw. den „great divide“ (Buchner et al. 2015; Campbell 2003) in der ableistischen Ordnung der Schule.

So lässt sich übergreifend zur regionalen Ausgestaltung der jeweiligen Verfahren in Erweiterung der hier entfaltenen Linie beobachten, dass die Verfahren darüber hinaus von der *Konstruktion einer Narration der Alternativlosigkeit* der Feststellung des Förderbedarfs geprägt sind. Es lassen sich in den Verfahren dabei eine Reihe von Momenten beobachten, in denen verschiedene Akteur:innen (z.B. Erziehungsberechtigte, Schulverwaltung, Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog:innen) entlang des Ablaufs der Verfahren sowie in Auseinandersetzung mit den in diesem Zuge hervorgebrachten Materialitäten (z.B. Förderplänen) einen Konsens darüber herstellen, dass im individuellen Fall die Feststellung eines SPF ‚Lernen‘ notwendig und alternativlos sei, um das schulbiografische Scheitern der Schüler:innen zu verhindern. Diese Narration einer Alternativlosigkeit wird dabei durch vermeintlich objektive Tests (z.B. Intelligenzdiagnostik) und die Hinzuziehung medizinischer und psychologischer/psychiatrischer Expertise (z.B. an Sozialpädiatrischen Zentren) abgesichert. Auch wird das Scheitern pädagogischer Maßnahmen der Regelschule vor der Einleitung des formalen Feststellungsverfahrens dokumentiert, gerät aber nicht in den Fokus der Bearbeitung. So fordern die gesetzlichen Regelungen z.B. in Hessen, dass Schulen belegen, dass sie ihren Handlungsspielraum ausgeschöpft haben. Dokumentiert wird dies insbesondere im Rahmen der Arbeit mit individuellen Förderplänen. Das einstmalige Instrument der Förderung, das einem SPF vorbeugen soll, wird auf diese Weise zugleich zum

Beleg für dessen individuelle Notwendigkeit. Die Narration der Alternativlosigkeit der Zuschreibung eines SPF wird insbesondere in Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten entwickelt, indem drohende schulbiografische Konsequenzen (z.B. drohendes Schulversagen, Motivationsverlust, Schulfrust) bei ausbleibender sonderpädagogischer Förderung aufgerufen werden. Die Entscheidung zur Feststellung eines SPF wird so gegenüber den Erziehungsberechtigten als einzige und damit sinnvolle Lösung der schulischen Problemlagen dargestellt.

In den Verfahren lassen sich als weitere Interpretationslinie *ambivalente Dynamiken der De-Thematisierung von Be- und Entlastung* beobachten. So wird z.B. angeführt, dass die Diagnose das Kind von den regulären Lernzielen entlaste und dass sie für die Erziehungsberechtigten insofern ebenfalls eine Entlastung darstelle, als dass sie hierüber eine Erklärung für das ‚Schulversagen‘ und die Lernschwierigkeiten ihres Kindes liefere. Kaum thematisch wird dabei die mit dem Label SPF einhergehende Entlastung der Regelschullehrkraft, die z.B. in der Möglichkeit gesehen werden kann, die Verantwortung für individuelle Förderung an die Förderschullehrkräfte zu delegieren oder die bestehende Didaktik des Unterrichts nicht weiter an den individuellen Lernansprüchen des Kindes ausrichten zu müssen. Ebenfalls nicht angesprochen werden die möglichen Belastungen, die mit dem Etikett SPF verbunden sind. Insbesondere die bildungsbiographische Benachteiligung, die im Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ mit der Reduzierung der Bildungsinhalte einhergeht und sich über alle Förderschwerpunkte hinweg an der hohen Anzahl von Schüler:innen ablesen lässt, die die Schulzeit ohne mindestens einen Hauptschulabschluss verlassen, wird nicht thematisiert. Das Verhältnis zwischen Belastung und Entlastung im und durch das Feststellungsverfahren kann für die daran beteiligten Akteur:innen demnach als ambivalent bezeichnet werden, stellt es doch – zumindest für die daran beteiligten Schüler:innen und ihre Familien – keineswegs bloß eine Entlastung dar.

5 Fazit und Ausblick

In Rekurs auf das Konzept institutioneller Diskriminierung konnten wir im vorliegenden Beitrag auf drei zentrale Interpretationslinien zum Prozess der Feststellung von SPF als erste Ergebnisse des Forschungsprojekts *InDiVers* aufmerksam machen. Alle drei präsentierten Linien haben eine Legitimations- und Rechtfertigungsfunktion für die Feststellung von SPF – nicht nur, aber insbesondere – im Förderschwerpunkt ‚Lernen‘. Der Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ eignet sich dabei aufgrund seiner unklaren Definition in besonderer Weise, um intersektional verschränkte Differenzordnungen, wie etwa class und race, in schulisch legitime Formen der Abweichung zu transformieren und

damit unsichtbar zu machen. Über die Figur der Entlastung sowie die Konstruktion einer Narration der Alternativlosigkeit wird eine Rechtfertigung eingeführt, mit der die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs sowohl für die Entscheider:innen als auch für die Erziehungsberechtigten als legitim konstruiert werden kann. Das Scheitern der Schüler:in an der allgemeinen Leistungsnorm wird durch die Vergabe des Labels legitimiert und mit hoher Wahrscheinlichkeit permanent festgeschrieben. Dahinter verschwindet, dass das Etikett den Schüler:innen weniger Zugang zu Bildung verschafft, als ihnen normativ zusteht. Die Konsequenzen für die Biografie der Schüler:innen, die mit dem Label SPF einhergehen, werden entsprechend ausgeblendet.

Die vorgestellten Ergebnisse verweisen auf offene Fragen, z.B. nach der Bedeutung von Differenzordnungen und dem Verhältnis von Schule und Erziehungsberechtigten im Kontext der Zuschreibung von SPF, wie sie sich in den hier präsentierten Daten hinsichtlich der sozialen Herkunft von Kimberley offenbart haben. Diesen Fragen möchten wir im Projektverlauf unter Berücksichtigung intersektionaler Perspektiven verstärkt nachgehen, um zu verstehen, ob, wie und welche Formen sozialer Ungleichheit durch die Zuschreibung eines SPF festgeschrieben werden.

Literatur

- Ainscow, Mel/Booth, Tony/Dyson, Allen (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>.
- Amirpur, Donja/Doğmuş, Aysun (2022): „Der ist nichts“ - Die Praxis der Verunfähigkeit des migrantisierten Kindes. Zur Intersektion von Ableismus und Rassismus in der frühen Kindheit. In: Bak, Raphael/Machold, Claudia (Hrsg.): *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 41-57.
- Bremm, Nina (2021). Bildungsbenachteiligung in der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse einer multiperspektivischen Fragebogenstudie. In: *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* 3, 1, S. 54-70.
- Blasse, Nina/Budde, Jürgen/Demmer, Christine/Gasterstädt, Julia/Heinrich, Martin/Lübeck, Anika/Rißler, Georg/Rohrmann, Albrecht/Strecker, Alica/Urban, Michael/Weinbach, Hanna (2019): Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. In: *Qualifizierung für Inklusion* 1, 1, o.S. <https://doi.org/https://doi.org/10.21248/qfi.15>.
- Buchner, Tobias/Pfahl, Lisa/Traue, Boris (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. In: *Zeitschrift für Inklusion* 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273/256>.

- Campbell, Fiona A. K. (2003): *The great divide: ableism and technologies of disability production*. Queensland University of Technology.
- Clarke, Adele E. (2012): *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Clarke, Adele E./Friese, Carrie/Washburn, Rachel S. (2018): *Situational Analysis: Grounded Theory After the Interpretive Turn (2. Ed.)*. Los Angeles: Sage Publications.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia/Mai, Miriam (2013): *Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit* - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59, 5, S. 644-656
- Gasterstädt, Julia (2019): *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in zwei Bundesländern in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gasterstädt, Julia/Adl-Amini, Katja/Klenk, Florian C./Kistner, Anna/Kadel, Julia (2023): *InDiVers – Inklusive Diagnostik in Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs? Zwischen angemessener Förderung und institutioneller Diskriminierung*. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 92, 3, S. 245-247. DOI: 10.2378/vhn2023.art30d.
- Gasterstädt, Julia/Kistner, Anna/Adl-Amini, Katja (2020): *Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen*. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 4, o.S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551>
- Gasterstädt, Julia/Rüger, Stella (2021): *Differenzsetzung situieren? Möglichkeiten und Grenzen der Situationsanalyse am Beispiel der empirischen Auseinandersetzung mit Differenz*. In: Gabriel, S./Kotzyba, K./Leinhos, P./Matthes, D./Meyer, K./Völcker, M. (Hrsg.): *Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-75.
- Gasterstädt, Julia/Strecker, Alica/Urban, Michael (2022): *Konflikte in der komplexen Konstellation von Familie, Schule und Schulbegleitung: Elternarbeit zwischen struktureller Verantwortungslosigkeit und inklusivem Anspruch*. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 1, o.S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/652/474>.
- Gomolla, Mechthild (2005): *Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem*. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch (3. Aufl.)*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 97-109.
- Gomolla, Mechthild (2017): *Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung*. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 133-155.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule (3. Aufl.)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Katzenbach, Dieter (2015): *De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen*. In: Huf, Christina/Schnell, Irmtraud (Hrsg.): *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 33-55.
- Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2008): *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim: Juventa.

- Klemm, Klaus (2022): Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/BST-22-010_Inklusionszahlen_Klemm_8.pdf [Zugriff: 17.07.2023].
- Klemm, Klaus (2023): Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Demographische Verknappung und qualifikatorische Vergeudung. Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/jugendliche-ohne-hauptschulabschluss-1> [Zugriff: 17.07.2023].
- Kottmann, Birgit/Miller, Susanne/Zimmer, Marianne (2018): Macht Diagnostik Selektion? In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 11, 1, S. 23-38.
- Lindmeier, Christian (2008): Inklusive Bildung als Menschenrecht. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 53, 4, S. 354-374.
- Merl, Thorsten (2019): un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Moser, Vera (2012): Gründungsmythen der Heilpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 2, S. 262-274.
- Pfahl, Lisa (2014): Befähigende Bildungsverhältnisse. Wissenssoziologische Grundlagen einer Theorie pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Forschungszugänge* (2). Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 45-60.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2009): Die pädagogische Normalisierung der ‚selbstständigen Schülerin‘ und die Pathologisierung des ‚Unaufmerksamen‘. Eine diskursanalytische Skizze. In: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta (Hrsg.): *Standardisierung – Kanonisierung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 159-180.
- Strauss, Anselm L. (1998): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung* (2. Aufl.). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Sturm, Tanja (2016): Phasen der Entwicklung inklusiver Bildung. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 179-183.
- Tervooren, Anja (2017): Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Bildung und Teilhabe: Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-27.
- Weisser, Jan (2005): *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld: transcript.
- Weisser, Jan (2007): Für eine anti-essentialistische Theorie der Behinderung. In: *Behindertenpädagogik* 46, 3/4, S. 237-249.
- Weisser, Jan (2018): Inklusion, Fähigkeiten und Disability Studies. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 93-110.

Transnationaler Vergleich von Normalitäts- bzw. Abweichungskonstruktionen im inklusiven Fachunterricht

Büşra Kocabıyık, Johannes Ludwig, Anja Hackbarth & Tanja Sturm

1 Problemaufriss

Schulisch-unterrichtliche Inklusion verfolgt das normative Ziel, diskriminierende und marginalisierende Barrieren und Behinderungen der akademischen und sozialen Partizipation von Schüler:innen zu erkennen und abzubauen (Ainscow 2021). Dass Marginalisierungen und Behinderungen auch in Unterricht, der dem formalen Anspruch nach inklusiv sein soll, hervorgebracht werden, zeigen zahlreiche Studien, die im deutschsprachigen Raum durchgeführt wurden (Hackbarth 2017; Buchner 2018; Wagener 2020; Sturm et al. 2020). Eine diesbezüglich weiterführende Heuristik aus den *Disability Studies* ermöglicht den Fokus darauf, dass fähigkeitsbezogene Normalitätskonstruktionen im Sinne des „ableist divide“ (Campbell 2009: 7) eine „Auf- und Abwertung von Individuen in Relation zu Fähigkeitserwartungen sowie die damit verbundenen De-/Privilegierungsprozesse und Konstruktionen von Nicht-/Zugehörigkeit“ (Buchner 2022: 66) und so auch Barrieren akademischer und sozialer Partizipation befördern. Fähigkeitsbezogene Grenzziehungen entfalten sich wesentlich entlang der schulisch-unterrichtlichen Konstruktionen von Normalität und Abweichung (ebd.: 67). Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen werden dabei nicht nur in expliziter, sondern v.a. in performativer bzw. kultureller Form wirksam und stehen einander nicht notwendigerweise dichotom gegenüber, sondern können u.a. auch gleichzeitig und/oder ambivalent auftreten.

Während für den deutschsprachigen Raum Studien verdeutlichen, wie Normalität und Abweichung im Unterricht entlang von Leistungskonstruktionen in der Praxis des Unterrichts performativ vollzogen werden (u.a. Sturm et al. 2020), stellen systematische Betrachtungen fachunterrichtlicher Praxen eines der aktuellen Desiderate der Inklusionsforschung dar. Dies wirft sowohl Fragen nach der Bedeutung des Fachs bzw. der Fachlichkeit für Konstruktionen von Normalität und Abweichung als auch nach der Relevanz der Schul-

systeme, so z.B. in Bezug auf die Ein- und Mehrgliedrigkeit, auf. Analysen in der Sekundarstufe I in eingliedrigen Schulsystemen (wie u.a. in Kanada) deuten darauf hin, dass Leistung hier kooperativ und interaktiv im Unterricht hervorgebracht wird, während sie im deutschsprachigen Raum individualisiert und in der Verantwortung der Schüler:innen konzipiert wird (Sturm 2022).

An diese Desiderata anknüpfend, wollen wir in unserem Beitrag den Fragen nachgehen, wie fachunterrichtliche Praxen in Deutschland – konkret im Bundesland Hessen sowie in der kanadischen Provinz British Columbia, kurz BC – explizit und implizit konstruiert werden und inwiefern diese Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen darstellen, die die akademische und soziale Partizipation der Schüler:innen behindern und/oder ermöglichen.

Um die Rekonstruktion von Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen in unterrichtlichen Praxen, die nicht nur sprachlich, sondern auch performativ, d.h. körperlicher, räumlicher und materialer Art sind, vornehmen zu können, stellen Unterrichtsvideografien die Grundlage dar. Für die Darstellung und den Vergleich nutzen wir Datensätze von Fachunterrichtsstunden, die im Rahmen von zwei Promotionsprojekten ausgewertet werden. Beide Promotionen und die Projekte, in denen sie angesiedelt sind, sind metatheoretisch in der Praxeologischen Wissenssoziologie verankert, d.h. sie unterscheiden zwischen proponierten und performativen Logiken von Praxen (Bohnsack 2021a). Die Rekonstruktionen – die nacheinander exemplarisch dargelegt und mit einander verglichen werden (Abschnitte 2, 3 und 4) – erfolgen mit der Dokumentarischen Methode, genauer der Dokumentarischen Bild- und Videointerpretation (Bohnsack 2009; Fritzsche/Wagner-Willi 2015; Asbrand/Martens 2018) und umfassen neben einer simultaneitäts- eine sequenzanalytische Betrachtung.¹ Der analytische Fokus liegt auf der Rekonstruktion der expliziten und impliziten schulisch-unterrichtlichen Konstruktionen von Normalität und Abweichung im Hinblick auf die Möglichkeiten und Barrieren akademischer und sozialer Partizipation. Abschließend werden Perspektiven für die fachunterrichtliche Inklusionsforschung formuliert (Abschnitt 5).

1 Aus Platzgründen werden die aufeinander aufbauenden Interpretationsschritte der (vor-)ikonografischen sowie ikonologischen Rekonstruktion in den Fotogrammanalysen beider Projekte verdichtet und verwoben dargestellt. Aus gleichen Gründen wird in der sequenzanalytischen Betrachtung ausschließlich die reflektierende Interpretation dargelegt.

2 Das Verhältnis von sozialer und akademischer Teilhabe: eine Analyse der Praxis eines formal inklusiven Deutschunterrichts in Hessen

Für die folgende Analyse werden zwei Unterrichtssequenzen aus einer formal inklusiven² Grundschulklasse in Hessen vorgestellt.³ Die erste Sequenz zeigt eine Klasse der 3. Jahrgangsstufe, die von einer Grundschullehrerin, einer Förderlehrerin und einer Teilhabeassistentin begleitet wird. Zum Aufnahmezeitpunkt befinden sich 19 Schüler:innen in der Klasse. Vier Schüler:innen haben einen attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Lernen und geistige Entwicklung. Die beiden im Folgenden angeführten Transkripte⁴ sind Teil einer Unterrichtsreihe zu den Zeitformen deutscher Verben.

a. Sequenz 1: Blitzaufgaben

Frau Roth Sie steht an der Tafel ihr seid spitzenmäßig; also; ihr könnt gleich in euren Forschergruppen, °Marek° in euren Forschergruppen sie stellt sich vor den Sitzkreis wieder forschen, (.) ähm sie nimmt den Umschlag mit bunten Blättern von Pascal, der neben ihr steht diesmal braucht ihr keine (Dienst) zu verteilen sie hält den Umschlag vor sich ihr teilt euch das selbst ein (und) guckt es euch genau an, sie legt den Umschlag auf den blauen Stoff #18:50#

Pascal Er geht auf seinen Platz #18:50#

Frau Roth und ihr dürft herausfinden zu welchen Inseln reist denn die Tempus; zu welchen Inseln gehen ähm Tim und Emma; und wo reisen wir hin; (.) brauchst du einen Tipp mit deiner Gruppe, sie hängt ein Schild mit einer Glühbirne an die Tafel dann, sie nimmt sich einen Korb und geht wieder vor den Sitzkreis hast du wie immer die Tippkarten, sie holt sie aus einer Kiste schaut die sind

- 2 Mit „formal inklusiv“ ist ein Unterricht gemeint, in dem Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden.
- 3 Die Daten stammen aus dem Forschungsprojekt „Fachlichkeit in Interaktionen. Vermittlungs- und Aneignungsprozesse unter Bedingungen von (komplexen) Beeinträchtigungen“, das von Anja Hackbarth und Anja Müller geleitet wird (Hackbarth et al. 2022). Das Promotionsprojekt ist von Johannes Ludwig (i.V.).
- 4 Die Transkription stützt sich auf das Notationssystem „Talk in Qualitative Research“ (TiQ) (Bohnsack 2021b: 256f.).

nummeriert, diesmal, (.) mit welcher Nummer fängt man denn an, wenn man einen Tipp benötigt? #19:17#

Me Mehrere Schüler:innen melden sich #19:18#

Frau Roth Lisa #19:18#

Lisa Tipp 1? #19:19#

Me Einige Schüler:innen senken ihre Arme wieder, andere melden sich weiter #19:19#

Frau Roth Prima sie legt den Korb vor sich auf den Boden es gibt insgesamt vier Tipps, mal gucken ob ihr sie überhaupt braucht, schaut einfach, u:nd für die sie hängt ein Schild mit einem Blitz an die Tafel Mehmet? #19:32#

Mehmet Für die Blitzkinder? #19:33#

Frau Roth Gibt es noch eine Blitzaufgabe, sie aus der Kiste die stell ich euch hier rauf, (.) die könnt ihr euch holen, und, #19:41#



Abb. 1: Blitzaufgaben 19:32.

Auf dem Fotogramm sind mehrere Personen abgebildet. Zwei Personen stehen, die anderen sitzen auf Bänken, die u-förmig von Tischen umstellt sind. Bei der am Fenster stehenden Person, sie hält eine Kamera in der Hand, handelt es sich um den Forscher. Die zweite stehende Person an der Tafel ist die Klassenlehrerin. Sie hält mit ihrer linken Hand eine Karte an die Tafel neben zwei andere Karten, die daran befestigt sind. Ein Teil der Tafel ist mit einem grauen Tuch abgedeckt. In dem Stehen-Sitzen-Verhältnis entsteht eine Asymmetrie, durch

die die Klassenlehrerin zum Zentrum der Aufmerksamkeit wird: Sie nimmt eine Position ein, in der sie von allen Personen im Raum gesehen werden kann; die sitzenden Personen sind in einer u-förmigen Anordnung versammelt und verdecken einander teilweise in der Kameraperspektive. Es handelt sich um die Schüler:innen der Klasse sowie die Förderlehrerin und die Teilhabeassistentin. Mindestens zwei Schüler:innen melden sich. Den Dingen (Tafel, Karten, Tafelanschrieb, etc.) wird durch die unmittelbare Interaktion der Lehrerin, die in dem Fotogramm durch eine deutende Geste auf eine Karte an der Tafel repräsentiert wird, Bedeutsamkeit zugewiesen.

Anders als in Sequenzen mit räumlicher Segregation (Ludwig i.V.) findet hier keine Besonderung auf dieser Ebene statt, alle Schüler:innen befinden sich in der Sitzkreisanordnung. Die Interaktionsbewegung beginnt mit einer expliziten Bezeichnung der Schüler:innen als „spitzenmäßig“, worin sich eine gruppenbezogene Rahmung als besonders fähig andeutet. Im Anschluss daran initiiert *Frau Roth*⁵ mit der Ankündigung der Aufgabenbearbeitung in den „Forscherguppen“ einen Wechsel der Sozialform. Es zeigt sich, dass nicht nur die Fachlichkeit des Unterrichtsgegenstands über die Dinge konstituiert wird, sondern auch die soziale Ordnung des Unterrichts im Sinne der Sozialformen. Die Äußerung „in euren Gruppen“ impliziert feststehende Kleingruppen, was auf eine etablierte Routine der Gruppenarbeit verweist. Die explizite Aufforderung der Lehrerin, keine Dienste zu verteilen, legt nahe, dass die Verteilung von Diensten und damit ein arbeitsteiliges Vorgehen für die Gruppenarbeit eigentlich üblich ist. Die Schüler:innen sollen herausfinden, zu welchen „Inseln“ „Tim und Emma“ mit dem Schiff reisen, das den Namen „Tempus“ trägt, wobei die Lehrerin durch die Verwendung der ersten Person im Plural alle Anwesenden zum Teil dieser Reise macht („und wo reisen wir hin“). Der grammatikalische Fachbegriff „Tempus“ wird dabei aus seinem fachlich-grammatikalischen Anwendungskontext gelöst und als Name des imaginären Schiffs verwendet, das Teil des Narrativs der Abenteuerreise ist. Die Rückbindung des Arbeitsauftrags an den fachlichen Gegenstand – im Sinne einer De-Kodierung der Fachlichkeit – wird somit zur Aufgabe der Schüler:innen (Ludwig i.V.). Die Lehrerin merkt an, dass die Schüler:innen „wie immer“ „Tippkarten“ verwenden können, sofern sie einen Tipp brauchen. Die Inanspruchnahme von inhaltsbezogener Hilfe wird ebenso als Routine der Unterrichts- bzw. Gruppenarbeitspraxis aufgerufen wie die Differenzierung der Routinen der Aufgabenbearbeitung nach unterschiedlichen Geschwindigkeiten. So rahmt *Mehmet* das von der Lehrerin an der Tafel angebrachte Bild eines Blitzes als „Blitzkinder“. Für die „Blitzkinder“ gibt es zusätzliche Aufgaben.

Hier dokumentiert sich eine Unterrichtsroutine, in der die Möglichkeit der Partizipation an der Aufgabenbearbeitung für alle Schüler:innen als relevant markiert wird. Es werden unterschiedliche Voraussetzungen, wie die

5 Alle aufgeführten Namen sind pseudonymisiert.

Inanspruchnahme von aufgabenbezogener Hilfe und unterschiedliche Geschwindigkeiten bei der Aufgabenbearbeitung, in der propositionalen Struktur der Unterrichtspraxis aufgegriffen und routinisiert, ohne dass sie mit Nachteilsausgleichen einer bestimmten Schüler:innengruppe konnotiert sind. Auf der formalen Ebene der Unterrichtsordnung stehen allen Schüler:innen die „Tippkarten“ und die „Blitzaufgaben“ zur Verfügung. Die Schüler:innen werden als Gruppe als potenziell fähig angesprochen, die ihnen gestellte Aufgabe (in den Gruppen und mit den Tippkarten) lösen zu können. Abweichend von dieser Norm werden Kinder als besonders fähig (im Sinne der besonders schnellen Aufgabenbearbeitung) aufgerufen, was insbesondere durch den schülerseitigen Ausruf der „Blitzkinder“ als Adressierungspraxis sichtbar wird. Damit wird eine fähigkeitsbezogene Differenzierung vollzogen, mit der einige Kinder als besonders fähig adressiert werden. Das verweist allerdings auch auf das Potenzial, die Binarität von *able* vs. *disabled* aufzubrechen, zumal die Rolle der „Blitzkinder“ so gerahmt ist, dass sie von allen Schüler:innen erreicht werden kann und keiner bestimmten Gruppe dauerhaft zugeschrieben wird, wie es häufig bei Bezeichnungen für Schüler:innen mit zugewiesenem Förderbedarf der Fall ist (Schumann 2014; Ludwig i.V.).

In Bezug auf die fachliche Differenzierung dokumentiert sich des Weiteren eine Delegation der Fachlichkeit an die Dinge (Tippkarten, Aufgaben) (Ludwig i.V.). Die Schüler:innen sind herausgefordert, sich die Fachlichkeit der Aufgabenstellung über die Auseinandersetzung mit den Dingen selbst zu erschließen.

b. Sequenz 2: Pronomen-Würfel

Sequenz 2 stammt aus derselben Lerngruppe, findet aber in einer anderen Unterrichtsstunde statt. Vor dieser Sequenz wird die Schülerin *Violetta* von der Lehrerin aufgerufen. Sie soll in einen Stoffbeutel greifen und einen Würfel herausziehen, auf dessen Seiten die Personalpronomen im Singular und im Plural in Form von Schrift abgebildet sind. Nach einer kurzen Klärung, worum es sich bei dem Würfel und den Personalpronomen handelt, wird *Violetta* aufgefordert, noch ein „Kärtchen“ aus demselben Stoffbeutel zu ziehen. Unmittelbar danach zieht sie eine laminierte Karte heraus, auf der „finden“ steht.



Abb. 2: Pronomen-Würfel 09:01.

Das Fotogramm zeigt mehrere Schüler:innen. Eine Schülerin steht im Sitzkreis, während die anderen Schüler:innen auf Bänken und Stühlen sitzen. Ein Schüler meldet sich. Um die sitzenden Schüler:innen herum befinden sich Tische und Stühle. In der Mitte des Sitzkreises ist blauer Stoff, auf dem ein Modellschiff steht. Direkt unterhalb des Stoffs liegt ein weiß-gelbes Schild, auf dem „Präteritum (1. Vergangenheit)“ steht.

- Violetta Sie greift in einen Stoffbeutel, der von der Lehrerin gehalten wird und zieht ein Kärtchen heraus, auf der „finden“ steht finden #08:25#
- Frau Roth Hast du ne Idee was du machen, was könntest du jetzt machen; hast du ne Idee? Sie legt eine Karte vor den blauen Stoff auf den Boden, auf der „Präteritum 1. Vergangenheit“ steht #08:30#
- Violetta Ah:, wir können würfeln und dazu das passende Pronomen, #08:33#
- Frau Roth Ja genau würfel mal, #08:35#
- Violetta Ich legs mal hier hin, sie beugt sich und legt das Kärtchen, auf dem „finden“ steht, auf den Boden unter die „Präteritum“-Karte und würfelt mit beiden Händen. Er bleibt so liegen, dass er mit „er/sie/es“ findet nach oben zeigt #08:38#
- Frau Roth Ja, ich muss gleich schreiben, was du sagst, sie rollt auf ihrem Bürostuhl nach hinten und beugt sich sitzend über den Tisch #08:41#

Violetta Er sie es findet; #08:42#
 Frau Roth Achtung, und in welcher Zeit willst du das sagen, (.) er sie es, #08:48#
 Violetta Sie hebt das „finden“-Kärtchen wieder auf das ist eher in der Gegenwart; #08:54#
 Me Mehrer Schüler:innen melden sich #08:54#
 Violetta Sie sieht sich im Sitzkreis um Sabrina #09:01#
 Sabrina Sie senkt ihre Hand Äh das passt er findet, sie finden; #09:05#

Die stehende Schülerin hebt sich von den sitzenden Schüler:innen ab: Während sie von allen Schüler:innen gesehen werden kann, kann sie immer nur einen Teil der Gruppe sehen und dem anderen Teil den Rücken zuwenden, wobei sie sich auf diesem Fotogramm der Schülerin zuwendet, die sich mittig am unteren Rand des Fotogramms befindet.

Frau Roth fragt *Violetta*, was sie machen könne, wodurch den Dingen des Unterrichts – dem Kärtchen und dem Pronomen-Würfel – ein Wissen in Bezug auf das weitere Vorgehen zuschreibt. In dem Arrangement der Dinge zeigt sich, dass hier ein abstrakter grammatikalischer Prozess – in diesem Fall das Konjugieren von Verben – den Schüler:innen über die Aufgliederung und Vergegenständlichung des Konjugationsprozesses in verschiedenen Einzelteilen präsentiert wird: ein Personalpronomen im Singular oder Plural, ein infinites Verb und eine Zeitangabe. Die Lehrerin erwartet, dass die Schüler:innen diese Einzelaspekte zusammensetzen können. In der Antwort von *Violetta* („wir können würfeln und dazu das passende Pronomen“) zeigt sich ein Verständnis darüber, dass ein Zusammenhang zwischen dem Würfel und dem Verb auf der Karte besteht. Die Lehrerin validiert diese Aussage mit der Aufforderung zu würfeln, was *Violetta* dann auch unmittelbar umsetzt. An ihrer Flexion von „finden“ in der 3. Person Singular im Präsens wird deutlich, dass sie die grammatikalischen Informationen des Würfels und des Wortkärtchens dekodiert und in Beziehung zueinander setzt. Die Anmerkung der Lehrerin markiert dann, dass *Violettas* Antwort in Bezug auf die Zeitform nicht korrekt ist. Aus *Violettas* Antwort („Gegenwart“) geht hervor, dass sie ihre eigene Antwort („er sie es findet“) grammatikalisch einordnen kann. Die Lehrerin bestätigt zum einen diese Passung von *Violettas* Antwort und der temporalen Bestimmung des Verbs, zum anderen macht sie implizit deutlich, dass weiterhin eine Differenz zu der von ihr erwarteten Artikulation fachlichen Wissens besteht.

In dem folgenden Verweis von *Me* auf die sich meldenden Kinder dokumentiert sich nicht nur, dass es sich im Rahmen dieses Klassensettings um ein etabliertes peerbezogenes Unterstützungssystem handelt, mit dem alle Schüler:innen potenziell als Helfende adressiert werden. So wird beispielsweise *Sabrina* (Kontextwissen: sie hat einen attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen) von *Violetta* als Helfende aufgerufen. Es zeigt sich zugleich, dass die von der Lehrerin markierte Differenz des fachlichen

Wissens von ihr nicht explizit bearbeitet wird, sondern hier in Form des Helfersystems an die Peers delegiert wird. Dabei werden Nicht-Wissen oder fehlerhafte Antworten nicht explizit sanktioniert, während gleichzeitig durch die Lehrperson markiert wird, dass eine Antwort inkorrekt ist. Die Entscheidung, ob ein:e Mitschüler:in zur Unterstützung aufgerufen wird und wer schließlich aufgerufen wird, liegt jedoch bei *Violetta* selbst. In diesem Modus der Unterrichtsinteraktion werden alle Schüler:innen als potenziell fähig adressiert, sich formal an der Bearbeitung der Aufgabe zu beteiligen. Fachliches Nicht-Wissen – wie in diesem Fall eine inkorrekte Lösung – führt nicht zum Ausschluss und zu einer Besonderung aus dem Gruppenprozess. Vielmehr wird deutlich, dass Nicht-Wissen über das für alle offene und in die Unterrichtsroutrinen integrierte Helfersystem als Normalität der Inanspruchnahme von Hilfe kollektiv integriert wird (Ludwig i.V.). Darin dokumentiert sich ein kooperativer Modus der Konstruktion fachlichen Wissens, der formal die Möglichkeit der Partizipation an den Unterrichtsinteraktionen verstärkt und zugleich individualisierende Konstruktionen von Abweichung und Normalität zu verringern vermag. Zugleich wird deutlich, dass mit dem kooperativen Modus der Hervorbringung fachlichen Wissens keine individualisierte Bezugnahme auf das fachliche Wissen der einzelner Schüler:innen erfolgt. Die Vermittlung fachlichen Wissens erfolgt in einem impliziten Modus. Die Schüler:innen sind damit beauftragt, sich die, an die Dinge und die Sozialform delegierte Fachlichkeit induktiv zu erschließen. Das in dem Modus der kooperativen Hervorbringung fachlichen Wissens sichtbare Potenzial der Minimierung individualisierender Abweichungskonstruktionen verweist damit zugleich auf die Gefahr, Möglichkeiten akademischer Teilhabe durch das Fehlen passender fachlicher Vermittlungsangebote einzuschränken.

3 Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen unterrichtlicher Praxen im Kontext von Leistung und Partizipations(-barrieren): eine dokumentarische Videoanalyse von Social Studies Unterricht in British Columbia

Der nachfolgende Sequenzausschnitt wurde aus dem Unterricht der Lehrerin Mrs. Smith entnommen. An der Unterrichtsstunde sind 29 Schüler:innen beteiligt. Zwei Forschende sind mit je einer Kamera anwesend. Das Unterrichtsthema sind Indigenous people in Canada.⁷ In dieser Unterrichtsstunde geht es

7 In einem Gespräch berichtete eine Sozialkundelehrerin einer anderen Secondary School in BC, dass die Aufarbeitung bzw. die Sichtbarmachung der stark diskriminierten Bevölkerungsgruppe der Indigenous People sowie auch die Anerkennung, dass die sog. Residential

genauer um „historical events“, die zu einem „wellbeing“ der Indigenous People beitragen bzw. dem entgegenstehen. Die Arbeitsergebnisse sollen die Schüler:innen gruppenweise oder alleine argumentativ und mithilfe eines Plakates präsentieren.

Die Sequenz dauert drei Minuten und stammt aus einem Social Studies Kurs der 9. Schulstufe einer Secondary School in einem urbanen Sozialraum. Der Kurs setzt sich für den Fachunterricht in dieser Konstellation zusammen, die Schulstunden umfassen i.d.R. 80 Minuten. Die Unterrichtssprache ist Englisch.

c. *Sequenz: „Does that tell you anything about what rights they got?“*

Aufgrund fehlender Darstellungserlaubnisse wird für die Simultaneitätsanalyse ein skizziertes Fotogramm abgebildet. Bei der Einstellungsgröße handelt es sich um die Totale, während der durch die Forschende gewählte Bildausschnitt einen Großteil des Raumes abbildet. In letzterem nehmen die identisch angeordneten (Einzel-)Tische und die an diesen sitzenden Schüler:innen im Bildvordergrund wie auch in der Raummitte den überwiegenden Teil des Bildes ein.

Die Skizze zeigt das Innere eines Raumes. In ihr werden die für die Sequenz repräsentativen körperlich-räumlichen Positionierungen der Akteur:innen erkennbar. Dabei sitzen die Schüler:innen (insgesamt 17 sind abgebildet) an frontal angeordneten Einzeltischen im Bildvorder- und -mittelgrund; *Mrs. Smith* steht ihnen gegenüber, hinter ihr befindet sich ein zentral im Raum positioniertes Whiteboard und eine Wand. Die ergänzende Kameraperspektive (K1)⁸ zeichnet dabei mehrere, an Tischen sitzende, Schüler:innen auf.

Schools einem kulturellen *Völkermord* gleichkamen, erst seit etwa zwei Jahren fest im Curriculum verankert ist, wengleich dieses Thema bereits seit vielen Jahren ein zentrales für und in der kanadischen Gesellschaft ist. So wurde z.B. offiziell der National Day for Truth and Reconciliation – auch bekannt als Orange Shirt Day – eingeführt. Dieser findet seit 2021 jährlich am 30. September statt und dient der systematischen Erinnerung aller Personen, die ermordet wurden und ist, im Sinne des „facing the truth“, ein wichtiger Bestandteil des Versöhnungsprozesses. Die Überlebenden berichten an diesem Tag über ihre Erfahrungen bei öffentlichen und privaten Treffen. Höchste Priorität hat dabei die Offenlegung der Auswirkungen der Residential Schools gegenüber der kanadischen Öffentlichkeit (Kontextwissen).

8 Erläuterung der Kameraperspektiven: K1: auf Schüler:innen gerichtet; K2: auf Lehrperson gerichtet (vgl. Abb. 3).

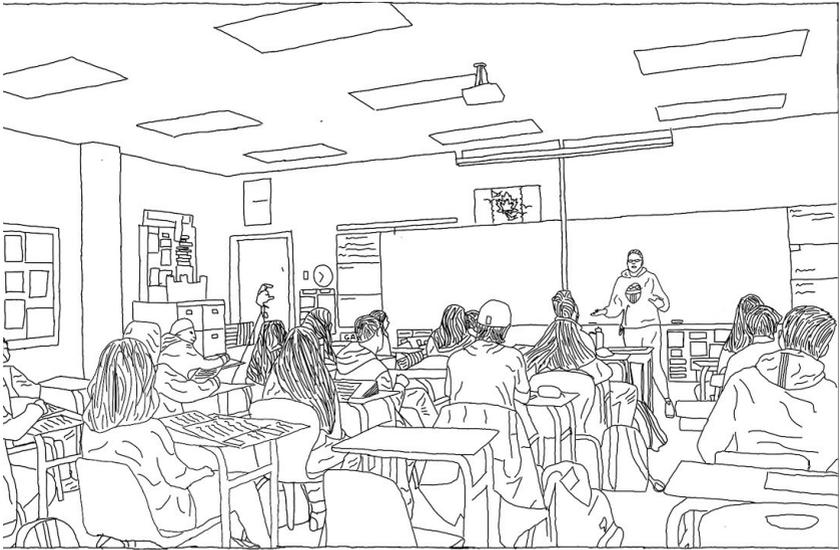


Abb. 3: Skizze Fotogramm: 02:12, K2.

Die Inneneinrichtung ist strukturiert: an den Wänden hängen einige Plakate sowie eine Uhr und ein Regal, hinter dem ein weiteres Plakat angebracht ist. Im Bildhintergrund, auf der rechten Seite, ist *Mrs. Smith* abgebildet. Im Unterschied zu den Schüler:innen steht *Mrs. Smith*. Sie hat beide Arme zur Seite gestreckt, die Handinnenflächen zeigen nach oben, die Finger zeigen in Richtung der Schüler:innen und ihre Schultern sind hochgezogen.

Dies deutet auf ein aktives Handeln hin und steht im Kontrast zu den eher beobachtenden Schüler:innen, die auf Stühlen und an Tischen sitzen und sich dabei von hinten kaum voneinander unterscheiden. Ihnen ist gemeinsam, dass sie körperlich in Richtung der Lehrperson sowie des Whiteboards ausgerichtet sind.

In der Sequenzanalyse liegt der Fokus – aufgrund der hohen Komplexität der Unterrichtssituation – auf den verbalsprachlichen und körperlich-räumlichen Aktionen zwischen *Mrs. Smith* und den Schüler:innen, die direkt mit ihr interagieren.

Mrs. Smith eröffnet den Unterricht damit, ihre fachlich-normativen Vorstellungen hinsichtlich der Ausgestaltung der Präsentation entlang eines Beispiels zu erläutern. Hierfür gibt sie aus retrospektiver Sicht ein Gespräch zwischen ihrem Großvater und ihr wieder, in dem letzterer sie – als 10-jähriges Kind – nach ihrer Meinung zu einem seiner Kunstwerke befragt. Sie erzählt den Schüler:innen, dass sie hierauf zunächst mit „cool“ antwortet, woraufhin ihr Großvater diese Antwort als eine nichts-aussagende bewertet und weitere Fragen stellt, die Explikationen einfordern. Beendet wird die Geschichte mit

der Frage „, So, I started my description saying it’s cool, then I said, I like blue. Am I really describing why I like it?“, die sie an die Schüler:innen richtet und auf die *Jason* mit „No“ antwortet.

Unmittelbar danach entfaltet sich folgendes Gespräch:

- 1 Mrs. Smith: die Hand ist geöffnet, die Finger sind in Richtung der Schüler:innen
2 ausgestreckt What would you guys say, about how rights might
3 impact wellbeing. specifically, *Ida*, what do you think?
4 *Ida*: I would say, you know, with the ri:ghts, you know, they
5 will have access to la:nd resources they will be treated
6 better all of those things
7 Mrs. Smith: Wh:y is having access to la:nd an improvement;
8 *Ida*: We:ll that way they have their own la:nd so that you know
9 they don't have to worry about people invading their land
10 Mrs. Smith: Yeah okay perfect so: if I tell you guys; women got the
11 rights in the 1920s and it made them happy steht hinter dem
12 Tisch, lächelt kurz, breitet beide Arme aus und führt diese dann wieder vor dem
13 Körper zusammen Does that tell you anything about what
14 rights they got?
15 *Jason*: No
16 *Elaf*: ^hNo *Elaf*, *Tawab*, *Farah* und *Jasmyn* schütteln den Kopf

Die Lehrerin fragt die Schüler:innen im Kollektiv danach, wie Rechte zum „wellbeing“ beitragen. Sie spricht *Ida* direkt an, ihre Frage zu beantworten (Z. 1-3). In einem exemplifizierenden Modus bearbeitet *Ida* die Aufforderung der Lehrerin, indem sie konkrete Aspekte nennt, Landrechte und, dass durch die Zuschreibung von Rechten Indigenous people einen besseren Umgang erfahren. *Mrs. Smith* elaboriert *Idas* Äußerung, indem sie eine Rückfrage in Bezug auf den Landbesitz stellt (Z. 7), implizit wird die vorige Äußerung der Schülerin damit als weiter ausführbar bzw. als abweichend von ihren Erwartungen gerahmt. *Ida* bearbeitet diese Rückfrage in einem explikativen Modus. Sie führt aus, dass durch das Landrecht die Sorge um die Fremdeinnahme des eigenen Landes verringert wird (Z. 8-9). Aus dem historischen Kontext ist bekannt, dass der indigenen Bevölkerung in der Vergangenheit der Großteil ihres Territoriums entzogen wurde. Die Antwort der Schülerin ratifiziert bzw. bewertet *Mrs. Smith* als erwartungskonform (Z. 10). Die Interaktion mit *Ida* beendet sie, indem sie ein neues Thema, das der Frauenrechte, aufgreift und eine vergleichbare einleitende Frage aufwirft, die sie erneut an alle Schüler:innen richtet. Dabei fordert sie diese auf, den Bedeutungsgehalt ihrer Aussage zu bewerten (Z. 10-14) und rahmt sie entlang ihrer anschließenden Frage zugleich als zu undifferenziert. Mehrere Schüler:innen reagieren auf die Frage der Lehrerin explizit mit einem „No“, aber auch nonverbal, indem einige den Kopf schütteln (Z. 15-16). Hierin dokumentiert sich ein geteiltes inhaltliches Verständnis zwischen der Lehrperson und den Schüler:innen in Bezug auf die Erwartung, differenziert-argumentierend individuelle und fachlich-inhaltliche Perspektiven darzulegen.

Insgesamt dokumentiert sich in dem Interaktionssystem eine geteilte Orientierung in der inhaltlichen und organisatorischen Strukturierung des Unterrichtsgesprächs durch *Mrs. Smith*. Letztere fungiert als instruierende, fragende Person, während die Schüler:innen als Wissende angesprochen werden und an der Bearbeitung der Fragen orientiert sind. Das Interaktionssystem stellt strukturell ein fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch dar, in dem *Mrs. Smith* die Fragen stellt, die Schüler:innen hierfür zunächst im Kollektiv bzw. als fähig zur Bearbeitung anspricht und dann einzelne von ihnen zur Antwort auswählt. Die Antworten der Schüler:innen werden von ihr als (nicht-)erwartungskonform klassenöffentlich bewertet: während erwartungskonforme Schüler:innenantworten explizit als solche entlang von zustimmenden Kommentaren wie „yeah“ oder „perfect“ durch die Lehrperson bewertet werden und die Interaktionseinheit zwischen den jeweiligen Schüler:innen damit rituell beendet wird (*Mrs. Smith* stellt kurz danach eine nächste Frage an das Kollektiv), werden nicht-erwartungskonforme Schüler:innenbeiträge durch das Stellen weiterer Fragen durch die Lehrperson, die eine weitere Antwort der Schüler:innen erfordern, implizit und kooperativ sowie klassenöffentlich bearbeitet. In den Interaktionen fokussiert die Lehrperson individuelle, sachorientierte Explikation(-versuche) der Schüler:innen, worin eine konstituierende Rahmung deutlich wird, die in der Gestaltung eines Unterrichtsgesprächs nach dem Dreischritt „Frage-Antwort-Bewertung“ (Mehan 1979) sowie der klassenöffentlichen Entwicklung und differenzierten Darlegung (individueller) Begründungen bzw. Perspektiven liegt.

Hierin wird zugleich eine fähigkeitsbezogene Normalitätskonstruktion deutlich, die als fachlich differenzierend-argumentierende und individuelle Antworten der Schüler:innen konzipiert wird. Hiervon abweichende Beiträge der Schüler:innen führen nicht zu Behinderungen der Partizipation oder leistungsbezogenen Identitätskonstruktionen (Sturm 2022). Die fachlich-normativen Abweichungen werden stattdessen entlang der sachorientierten Schüler:innenbeiträge implizit durch weitere Rückfragen bzw. Bearbeitungsaufforderungen der Lehrperson als von der Leistungserwartung abweichend markiert. Dieser kooperativ-interaktive Modus der Bearbeitung der Diskrepanzen eröffnet den Schüler:innen mehrere Antwortmöglichkeiten, in denen sie ihre je individuellen fachlich-thematischen Erläuterungen entfalten bzw. ihre Beiträge weiter differenzieren können. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Schüler:innen sich der Bearbeitung der Diskrepanzen scheinbar nicht entziehen können, insofern sie individuell zur Bearbeitung von ihnen, als zu unspezifisch gerahmten, Beiträgen aufgefordert werden.

4 Vergleich der Befunde der Analysen

Im Vergleich der Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen der fachunterrichtlichen Praxen werden sowohl Homologien als auch Differenzen erkennbar. Eine Gemeinsamkeit zeigt sich in der Ausgestaltung bzw. Strukturierung des Unterrichtsgesprächs. In diesem fungieren die Lehrpersonen als instruierende und fragende Personen, zur Bearbeitung der Fragen werden einzelne Schüler:innen direkt von ihnen angesprochen. Dabei werden im hessischen Fall sowohl den Arbeitsprozess organisierende als auch fachliche Fragen im klassenöffentlichen, kooperativen Modus bearbeitet, während im kanadischen Fachunterricht vornehmlich fachliche Fragen im Zentrum sind. Diese stellen gleichzeitig die Aufgabenstellung an die Schüler:innen dar, die sie entlang ihrer Präsentation bearbeiten sollen.

Unterschiede sind in den enthaltenen Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen erkennbar: während im Fachunterricht in Hessen Schüler:innen, die die fachlichen Erwartungen über ihre Antworten nicht erfüllen, diese in dem kooperativen Modus an die „Helferkinder“ weitergeben können bzw. müssen, erfolgt die Bearbeitung nicht-erwartungskonformer Antworten im kanadischen Fachunterricht durch Nachfragen vonseiten der Lehrerin an die Schüler:innen selbst. Damit erhalten sie die Möglichkeit einer feedbackgestützten Differenzierung ihrer vorherigen Antwort. Ein zentraler Unterschied zu den dargelegten Fällen aus dem deutschsprachigen Raum liegt darin, dass die Bearbeitung fachlich-normativer Erwartungen nicht an das Unterrichtsmaterial und/oder das „Helfersystem“ delegiert wird, sondern die jeweils entstehenden fachlichen Diskrepanzen im kanadischen Fachunterricht individuell und interaktiv im Rahmen des Unterrichtsgesprächs bearbeitet werden.

5 Perspektiven für die fachunterrichtliche, transnational vergleichende Inklusionsforschung

In den hier vorgelegten Analysen wird deutlich, dass in dem Fachunterricht der Grundschule, trotz der Option für die als besonders fähig („Blitzkinder“) gegerahmten Schüler:innen, potenziell alle in einem nicht-individualisierenden Modus als fähig positioniert werden. Diese Normalitätskonstruktion ermöglicht eine Zugehörigkeit zu dieser Lerngruppe, die Optionen sozialer Partizipation eröffnet. Mit Blick auf die fachliche Dimension des Unterrichts lassen sich allerdings in dem Modus der Delegation des fachlichen Wissens an das Material und die Peer-Interaktionen fehlende individuelle Bezugnahmen auf das implizite Wissen der Schüler:innen und damit auch Einschränkungen akademischer Partizipation identifizieren.

Dahingegen positioniert sich die Lehrkraft in dem Unterricht in BC explizit als Vermittlerin der fachlichen Erwartung differenzierter Begründungen, um dem Gesagten einen hohen Bedeutungsgehalt verleihen. Das wiederum kann das Potenzial akademischer Partizipation befördern. In weiteren fallvergleichenden Analysen ist zu prüfen, inwiefern die Schulstufe (Primar- vs. Sekundarstufe), das Unterrichtsfach und/oder das Schulsystem eine soziogenetische Erklärungen differenter fachunterrichtlicher Praxen ermöglicht.

Eine aus der Rekonstruktion der sozialen Praxis des Unterrichts generierte Relationierung von Ermögligungen und Behinderungen sozialer und akademischer Partizipation kann auf die Komplexität und auch Ambivalenz der Genese sozialer und akademischer Partizipation im Fachunterricht aufmerksam machen. Mit einer transnationalen Forschungsperspektive, so unsere Argumentation, kann nicht nur auf eine Forschungslücke der deutschsprachigen Differenz- und Inklusionsforschung reagiert (Kocabyrk/Sturm 2022), sondern zugleich eine methodische Weiterentwicklung der videobasierten Unterrichtsforschung angestoßen werden. Ein systematischer (Mehrebenen-)Vergleich der unterrichtlichen Praxen und deren Relationierung mit den unterschiedlichen schulstrukturellen Rahmenbedingungen kann dann auch dazu dienen, Erkenntnisse über die Relevanz schulsystemischer Rahmenbedingungen für die Entwicklung pädagogischer Praxen zu generieren. So können eigene Selbstverständlichkeiten hinterfragt, ermögligende und behindernde Strukturen und Praxen – bspw. in schulischen Leistungserwartungen (Sturm 2021) – kritisch reflektiert und mit Blick auf die Partizipation aller Schüler:innen (weiter-)entwickelt werden.

Literatur

- Ainscow, Mel (2021): Inclusion and equity in education. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raffael (Hrsg.): Handbuch Inklusion international: Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusiv Bildung. Handbook Inclusion international: Global, National and Local Perspectives on Inclusive Education. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 75-87.
- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen u.a.: Barbara Budrich/UTB.
- Bohnsack, Ralf (2021a): Praxeologische Wissenssoziologie. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 22(2), S. 87-105.
- Bohnsack, Ralf (2021b): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 10. Aufl. Leverkusen: UTB.
- Buchner, Tobias (2018): Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt.

- Buchner, Tobias (2022): Ableism-kritische Professionalisierung als Beitrag für Transformationsprozesse in Zielperspektive Inklusiver Bildung. In: Koenig, Oliver (Hrsg.): *Inklusion und Transformation in Organisationen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 65-76.
- Campbell, Fiona Kumari (2009): *Contours of Ableism: The Production of Disability and Aabledness*. Palgrave Macmillian.
- Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (2015): Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 131-152.
- Hackbarth, Anja (2017): Inklusionen und Exklusionen in aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackbarth, Anja/Ludwig, Johannes/Müller, Anja (2022): Wissen und Können im Grammatikunterricht. Eine praxeologische Perspektivierung von Passungsverhältnissen in Interaktionen. In: Martens, Matthias/Asbrand, Barbara/Buchborn, Thade/Menthe, Jürgen (Hrsg.): *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 231-248.
- Kocabiyyik, Büşra/Sturm, Tanja (2022): Leistung als Konstrukt fachunterrichtlicher Praxen: empirische Analysen von Sozialkundeunterricht in Kanada und Deutschland. In: Hoffmann, Stefanie/Klinge, Denise/Petersen, Dorthe/Rundel, Stefan (Hrsg.): *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 5/2022. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 155-170.
- Ludwig, Johannes (i.V.): *Teilhabe am Gegenstand. Fachliche und soziale Teilhabeordnungen im inklusiven Deutschunterricht* (Manuskript Dissertation Johannes Gutenberg-Universität).
- Mehan, Hugh (1979): *Learning lessons: Social organizations in the Classroom*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Schumann, Ira (2014): »Das hat der Stefan alleine gemacht«. Zur Herstellung der Unterscheidung behindert – nichtbehindert in einer Grundschulklasse. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlin, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 291-308.
- Sturm, Tanja/Wagener, Benjamin/Wagner-Willi, Monika (2020): Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1. In: Ackeren, Isabell van/Bremer, Helmut/Kessler, Fabian/Koller, Hans Christoph/Pfaff, Nicolle/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, S. 581-595.
- Sturm, Tanja (2021): Konstruktion von (Leistungs-)Differenzen in der Schule – ein transnationaler Fallvergleich unterrichtlicher Praxen. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raffael (Hrsg.): *Handbuch Inklusion international: Globale, nationale und lokale Perspektiven auf inklusive Bildung*. Handbook Inclusion International: Global, National and Local Perspectives on Inclusive Education. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 407-421.

- Sturm, Tanja (2022): Konstruktion von Leistungsdifferenzen im Mathematikunterricht der Sekundarstufe – empirische Rekonstruktionen professionalisierter Praxen in ein- und mehrgliedrigen Schulsystemen. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 109-129.
- Wagener, Benjamin (2020): Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

Differenzerfahrungen und Beziehungsgestaltung von Schulleiter:innen an (inkluisiven) Schulen

Sina-Mareen Köhler

1 Einführung und Fragestellung

Für die Umsetzung einer schulischen Inklusion sind nicht nur die organisatorischen Fähigkeiten von Schulleitungspersonen bedeutsam, sondern ebenfalls ein vorhandenes Bewusstsein für gemeinsame und nicht gemeinsame Orientierungen im Lehrendenkollegium. Denn aus Perspektive einer Praxeologischen Wissenssoziologie bringen Lehrkräfte und Schulleitungspersonen im Umgang mit spannungsreichen Anforderungen des schulischen Handelns eine konstituierende Rahmung hervor.

Sie [...] stellt eine Relationierung der Erwartungserwartungen der normativen, fachlichen und administrativen Programmatik der Organisation inkl. der Rollenbeziehungen und der Identitätsnormen ihrer Akteur:innen einerseits mit der interaktiven Praxis zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen andererseits dar. [...] Es handelt sich auch hier grundsätzlich um interaktive Erfahrungsräume [...]. Zur Aufrechterhaltung routinierter Entscheidungsfähigkeit muss die konstituierende Rahmung sich weitgehend unthematisiert (implizit) vollziehen (Bohnsack 2023: 112f.).

Inwiefern Schulleitungen dabei mit Lehrkräften agieren und inwiefern Spannungsverhältnisse von Norm und Habitus relevant sind und sich im impliziten Lehrendenethos verdeutlichen, steht im Fokus des Beitrages. Rekonstruiert werden dazu die Orientierungen einer Schulleiterin eines Berufskollegs.¹ Im Hinblick auf Inklusion wird virulent, dass in der Umsetzungspraxis vor allem

1 Das Berufsbildungssystem wird bereits als implizit inklusiver Kontext gesehen, da ins Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) zum großen Teil Regelschulabsolvent:innen ohne Abschluss und/oder mit einem zugeschriebenen Förderbedarf im Bereich Lernen sowie im Bereich emotionale und soziale Entwicklung einmünden (vgl. Koch 2016). Gleichzeitig erfolgen im Berufsbildungssystem Möglichkeiten zur Erreichung von weiter qualifizierenden Schulabschlüssen und dabei schon mit berufspraktischen Schwerpunkten. Zudem werden duale und schulische Ausbildungen möglich. Die Schulform Berufskolleg in NRW umfasst dabei alle diese Bildungsgänge und ist damit sowohl in die Logik des allgemeinen Schulsystems als auch des Berufsbildungssystems mit stärkerer Kopplung an das Wirtschaftssystem eingebunden. Die Erwartungen und Rollen sind entsprechend vielfältig. Inwiefern mit Inklusion im Berufsbildungssystem Zugänge zum ersten oder zweiten Arbeitsmarkt gefördert werden (sollten), ist dabei eine der zunehmend relevanter werdenden Fragen.

das Belastungsempfinden von Lehrkräften ein Konfliktpotenzial birgt, wenn es übergangen wird. Wie Schulleitungen also in der Schulentwicklung gefordert sind, dieses Empfinden zu berücksichtigen und im Falle der Perspektivendifferenz den eigenen beruflichen Ethos zu reflektieren, zeigt der vorliegende Fall eindrücklich. Für die Umsetzung von schulischer Inklusion ist dies relevant, da Schulleitungen nicht nur gemäß ihrer expliziten Haltung Schule gestalten und verwalten, sondern entsprechend eines impliziten Ethos interagieren. Es stellt sich somit weiterführend die Frage, ob und wie Schulleitungen das Engagement von Lehrkräften zur Umsetzung von schulischer Inklusion flankieren oder konterkarieren können.

2 Ausgewählte Befunde empirischer Studien zu Schulleitungen und schulischer Inklusion

Seit den vergangenen zehn Jahren bezieht sich die internationale Forschung zum Themenfeld des Beitrages auf *school effectiveness and improvement*, *school adjustment* sowie *management and policy*. Im deutschsprachigen Raum wird insbesondere zu Fragestellungen der Schulentwicklung, -steuerung und -profilierung geforscht (vgl. Paseka 2023; Huber 2018; Wissinger 2014; Zala-Mezo et al. 2021). Untersuchungen, die die Relevanz der Schulleitung für die Umsetzung von Inklusion fokussieren, sind überschaubar, und hinsichtlich der verfolgten Fragestellungen sowie eingesetzten Forschungsdesigns recht verschieden (vgl. Scheer 2020; Sturm/Köpfer/Huber 2015), wodurch bereits einige ertragreiche Einzelbefunde vorliegen. Erste Einsichten in die Bedeutung von Schulleitungen liefern zunächst Befragungen von Lehrkräften zum Themenfeld schulische Inklusion. So zeigt sich anhand von repräsentativen Umfragen, die sich auf Inklusion als Umsetzung von sonderpädagogischen Fördermaßnahmen beziehen, dass die Unterstützung der Schulleitung als bedeutsam angesehen wird, aber als nachrangig zur Unterstützung durch Kolleg:innen (FORSA 2020: 35). Dies verwundert nicht, so erfolgt die Umsetzung von Inklusion im Unterricht und dies ggf. durch mehrere Pädagog:innen und wiederum ggf. flankiert durch multiprofessionelle Teams (vgl. Serke 2022; Werning/Arndt 2013). Die Studie von Gehde, Köhler und Heinrich (2016) verweist u.a. darauf, dass die Anforderungen eines Gemeinsamen Unterrichts sich je nach organisatorischer Möglichkeit in Doppelbesetzung zu arbeiten, verändern. Über welches Kooperationsverständnis Schulleitungen verfügen und inwiefern sie dabei multiprofessionelle Teams motivieren oder demotivieren, ist mitentscheidend für die Umsetzung von Inklusion. Entsprechend des Konzeptes der Rekontextualisierung bestehen dazu Spielräume einer inklusiven Schulentwicklung (vgl. Badstieber et al. 2018; Huber 2017). Inwiefern sich Schulleitungspersonen passiv oder aktiv den mit Inklusion verbundenen Anfor-

derungen stellen, zeigt die qualitative Studie von Sturm und Köpfer (vgl. Köpfer et al. 2017). Dabei wird der Schulleitung eine „bedeutsame kommunikative Brückenfunktion für die am Prozess und der Entwicklung von Inklusion beteiligten Akteursgruppen“ (Köpfer/Mejeh 2017: 176) eingeräumt. Resultat der in der Nordwestschweiz durchgeführten explorativen Studie sind zwei mittels Dokumentarischer Methode rekonstruierte Typen:

Einer, der als pragmatisch-passive Nutzenorientierung innerhalb eines latent fremdbestimmten Rahmens bezeichnet werden kann, aus dem als Konsequenz die möglichst konfliktlose Integration des Integrationsanspruchs in bestehende Strukturen verbunden wird. Und ein zweiter, der den von den Lehrpersonen eingebrachten Impuls der Nichtaussonderung mit einem umsetzungsrealistisch-strategischen Vorhaben kodiert, das mit Professionalisierungs- und Strukturierungsversuchen verbunden wird und erste Anzeichen eines kulturellen Schulentwicklungsprozesses aufzeigt (vgl. Köpfer 2015).

Relevant für den vorliegenden Beitrag ist dabei, dass in beiden Fällen, anhand derer die Typen spezifiziert wurden, der Impuls für die Schulentwicklung nicht von den Schulleitenden selbst ausging, aber sie sich als Entscheidende für den Umsetzungsprozess in seiner transformatorischen Tragweite oder pragmatischen Begrenztheit setzen. Dabei zeichnet sich die auf einen grundlegenden Wandel der Organisation Schule hin ausgerichtete Umsetzung durch partizipative bis hin zu abgebenden inhaltlich-organisatorische Steuerungen an das Kollegium bzw. eine Heilpädagogin ab, wobei dies nicht frei von gruppendynamischen Konflikten ist. Im Kern zeigt die Studie, dass jene Forschungen zur Relevanz der Schulleitung für die inklusive Schulentwicklung einen Mehrwert haben, die neben den Haltungen zu Inklusion nicht nur die administrativ-steuernenden Umsetzungsmaßnahmen untersuchen, sondern auch die beteiligten Akteure als Beziehungsgefüge und Interaktionssystem betrachten. Inwiefern eine in der Schulentwicklung spezifische Konfliktbearbeitung und Beziehungsarbeit nötig ist und wie Schulleitungen dafür relevant sind, kann so in den Blick geraten.

Ein Forschungsstrang, der sich auf das Leitungshandeln in Organisationen bezieht und dabei organisatorische und personalbezogene Anforderungen untersucht, ist eine interdisziplinäre Führungsforschung, die mittlerweile in Studien zu Inklusion und Schulleitungshandeln aufgegriffen wird. Beispielsweise ist mit Blick auf den Forschungsstand laut Scheer (2020) ein Führungshandeln im Stil des distributed leadership zuträglich für die inklusive Schulentwicklung, wobei es noch an einer systematischen Führungsstilforschung im Zusammenhang mit Inklusion mangle (vgl. Scheer 2020: 100). Studien im Anschluss an das Vier-Rahmen-Modell der Führungsorientierung von Bolman und Deale (vgl. Bolman/Deale 2019/1992) machen darauf aufmerksam, dass im Sinne der Inklusion erfolgreiche Schulleitungen vorrangig im Human Resource Frame und im Symbolic Frame agieren (vgl. Scheer et al. 2017). Eine Anforderung im Human Resource Frame besteht u.a. in der Wahrnehmung und Vermittlung der Bedürfnisse von Individuen und Gruppen der

Organisation (vgl. ebd.: 140). Zentrale Herausforderung im Symbolic Frame ist die Generierung von Vertrauen im Sinne einer Vergemeinschaftung, z.B. durch Rituale und geteilte Geschichten der Organisation Schule (vgl. ebd.: 140).

Insgesamt besteht weitestgehend Einigkeit darüber, dass Schulleitungen eine besondere Bedeutung für die inklusive Schulentwicklung haben. Womit diese Bedeutung empirisch ins Verhältnis gesetzt wird, ist jedoch höchst verschieden. An der Schnittstelle von Schul- und Inklusionsforschung lässt sich dabei die Herausforderung feststellen, dass es vergleichsweise wenig systematische Studien gibt, die sich der Relevanz von Steuerungshandeln, Perspektivendifferenz und Beziehungspraxis von Schulleitungen für die Umsetzung von Inklusion zuwenden. Ein Desiderat hinsichtlich des Verhältnisses von Steuerungshandeln und Beziehungen, konstatiert schon Wissinger (2013), da „die institutionellen Bedingungen des Handelns von Führungspersonen in der Schule, die Führungssituation sowie die Beziehung zu den Geführten in ihrer Bedeutung für den Führungserfolg [...] vernachlässigt [werden]“ (Wissinger 2013: 109).

3 Einführung in die Studie und empirische Rekonstruktion

An den skizzierten Forschungsstand anknüpfend, werden in diesem Kapitel die Studie „Schulentwicklung und Beziehungsarbeit in der gesellschaftlichen Transformation aus Sicht von Schulleitungen (SchulBeTra)“ und erste empirische Befunde einer Einzelfallrekonstruktion vorgestellt. Für diesen Beitrag wird dabei der Fokus auf die Relevanz von Perspektivendifferenzen und Ansprüche eines Lehrendenethos für Neuerungen in der Schulentwicklung gesetzt, wie die Umsetzung von Inklusion. Zentral ist dabei die Frage, wie sich im darauf bezogenen Schulleitungshandeln Beziehungsverständnisse und -praxen abzeichnen. Denn diese sind bedeutsam für die Balancierung des triadischen Spannungsverhältnisses eines Bildungs-, Leistungs- und Partizipationsethos, welches anhand der empirischen Fallrekonstruktion abstrahiert wurde.

a. Ziele, Fragestellungen und empirisches Design

Das Projekt „SchulBeTra“ untersucht als Sekundäranalyse berufsbiografische Interviews, die mit Schulleitungen und/oder Personen der erweiterten Schulleitung geführt wurden. Das empirische Material entstammt einer gemeinsam

mit Meike Penkwitt geleiteten Studie.² Ziel der Sekundäranalyse ist es, die Bedeutung der für die Arbeitsbeziehung relevanten Sichtweisen und Praxen von Schulleitungen zu rekonstruieren und deren Tragfähigkeit für die Veränderung von Schule und Unterricht zu betrachten. Schulische Inklusion bildet dabei ein Thema, das von den Befragten als ein Bezugspunkt von Schulentwicklung gesetzt wird. Da in der Hauptstudie ein offenes Erhebungssetting von narrativ berufsbiografischen Interviews zum Einsatz kam, sind es die von den Schulleitungen selbst gesetzten Themen, die in den Rekonstruktionen aufgegriffen werden, wobei vier Fragestellungen die hier vorliegende Sekundäranalyse leiten: 1. Wie werden Beziehungen in der Organisation Schule thematisiert? 2. Werden Beziehungen im Zusammenhang mit Schulentwicklung thematisiert? 3. Mit welchen Orientierungsrahmen stehen die Thematisierungsweisen von Beziehungen im Zusammenhang? 4. Welche Relevanz hat die explizite Bezugnahme auf Gesellschaft und In/Exklusion?

Die Orientierungsrahmen werden mithilfe der Auswertungsstrategien der Dokumentarischen Methode als handlungsleitende Sinnstrukturen rekonstruiert, die auf der impliziten Wissensebene als ein tacit knowledge verortet werden (vgl. Bohnsack 2021). Dadurch verbleibt die Analyse nicht auf der Ebene der expliziten Aussagen zum sozialen Miteinander und zu Inklusion stehen, sondern kann sequenzanalytisch das in der Handlungspraxis emergierende habituelle Wissen freilegen. Dies erfolgt in den Auswertungsschritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf Differenzen des Lehrendenethos im Anschluss an Bourdieu (vgl. Köhler 2016).³

- 2 Die Interviews stammen aus der Hauptstudie „Schulleitungspersonen als Element von (inklusive?) Schulkultur“, die von 2018-2021 an der RWTH Aachen unter Leitung von Meike Penkwitt und Sina-Mareen Köhler realisiert wurde. Das empirische Material wurde 2018 und 2019 erhoben. Befragt wurden Schulleitungspersonen an 15 Schulen in Nordrhein-Westfalen. Darunter sind zwei Gesamtschulen, zwei Berufskollegs, sieben Gymnasien, drei universitätsangebundene Versuchsschulen mit alternativen Schulkonzepten und eine Förderschule. Ziel war es, mit Fokus auf die Erfahrungen der Schulleitungspersonen mit der Umsetzung von Inklusion, ein möglichst kontrastreiches Sample zu bilden, um ein ertragreiches theoretical sampling zu ermöglichen. Seit 2021 wird die Hauptstudie unter der Leitung von Meike Penkwitt an der MLU Halle-Wittenberg am Arbeitsbereich von Tanja Sturm weitergeführt. Die in diesem Beitrag vorgestellte Sekundäranalyse wird von Sina-Mareen Köhler an ihrem Lehrstuhl für Bildungsforschung: Qualitative Forschungsmethoden der Universität Regensburg fortgeführt.
- 3 In den neueren Entwicklungen der Schulforschung aus Perspektive einer Praxeologischen Wissenssoziologie steht die praktische Bearbeitung des Spannungsverhältnisses von Habitus (Orientierungsrahmen im engeren Sinne) und Norm (Orientierungsschemata) im Vordergrund. Im Vollzug dieser praktischen Bearbeitung emergiert in der Organisation Schule eine konstituierende Rahmung (Orientierungsrahmen im weiteren Sinne). Anhand von Berufsbiografien der Mitglieder der Organisation lassen sich insbesondere die Erfahrungen mit den Spannungsverhältnissen von Habitus und Norm herausarbeiten. Das je spezifische individuelle Lehrendenethos kann dabei als Resultat der beruflichen Sozialisation verstanden werden. Das Ethos ist nicht auf explizite Einstellungen und Werthaltungen zu reduzieren, sondern

Dabei stehen jene Differenzerfahrungen im Vordergrund, an denen sich die befragten Schulleitungen abarbeiten, die sie also umfassend thematisieren. Diese, die Berufsbiografie tragenden Passagen beziehen sich dabei sowohl auf erlebte Passungen oder Differenzerfahrungen zu Schüler:innen, als auch zu einzelnen Lehrkräften und/oder dem Kollegium. Letzteres ist im Fall Bialek zentral und aus ihrer Sicht mit Wertschätzungskonflikten verwoben, wie im Folgenden näher skizziert wird.

b. *„Ich bin als Schulleiterin auch die böse Frau“ – Anforderungen des Führungshandelns im rekonstruierten triadischen Verhältnis von Bildungs-, Partizipations- und Leistungsethos*

Zum Erhebungszeitpunkt des Interviews ist Ingrid Bialek bereits vier Jahre als Schulleiterin und zwei Jahre als Stellvertreterin am Berufskolleg Frida Kahlo tätig. Wie an allen Berufskollegs gibt es an der Frida Kahlo Schule eine Vielzahl an möglichen allgemeinbildenden und beruflichen Qualifizierungen, wie Bildungsgänge zur Erlangung der Ausbildungsreife, aber auch zum Erhalt des Vollabiturs. Zum Angebot des Kollegs zählen Ausbildungen in den Bereichen Agrarwirtschaft, Ernährung und Versorgung sowie Gesundheit und Soziales. Die Jugendlichen, jungen Erwachsenen sowie teils Erwachsene verfügen über unterschiedliche Schulabschlüsse und -erfahrungen. Ebenso lassen sich auch für die Lehrkräfte sehr vielfältige Berufserfahrungen ausmachen, was insbesondere für die Praxislehrkräfte zutrifft. Im Vergleich zu Schulen des allgemeinbildenden Systems sind für Berufskollegs außerschulische Kooperationen äußerst breit angelegt, z.B. zu Unternehmen der Region, der Jugendberufshilfe und den Handwerkskammern. Letztere bestimmen, neben der Schulaufsichtsbehörde, einige Strukturen der beruflichen Bildungsgänge mit. Dementsprechend unterschiedlich sind die Erwartungen an Lehrkräfte und Schulleitungspersonen. Ingrid Bialek hat sich auf diese sehr komplexe Leitungsposition aktiv beworben und es *„nicht einen Tag [...] wirklich bereut in die wirklich an die Spitze gegangen zu sein“* (28f.). Mit diesem Intervieweinstieg, wird eine positive Vorabrahmung all jener Ausführungen zu ihrem Werdegang und ihren

bezieht sich darüber hinaus auf die in der Profession bestehende regelmäßige praktische ‚Lösung‘ als Handlungsrouninen von sich in der Berufspraxis stellenden ethischen Herausforderungen. „die unbewussten Prinzipien des Ethos, dieser allgemeinen und versetzbaren Disposition, die, als Ergebnis einer umfassenden, von einem bestimmten Typ von Regelmäßigkeiten beherrschten Lehrzeit, die „vernünftigen“ wie „unvernünftigen“ (die „Verrücktheiten“) Verhaltensweisen eines jeden diesen Regelmäßigkeiten unterworfenen Individuums bestimmt“ (Bourdieu 2009/1979: 167). Demnach wäre es sinnvoll die bisherigen professionalisierungstheoretischen Auseinandersetzungen mit dem pädagogischen Ethos an die organisationsbezogenen Auseinandersetzungen in der Praxeologischen Wissenssoziologie zum Verhältnis von Orientierungsrahmen und den diskursethischen Prinzipien auf der Ebene der Orientierungsschemata zu betrachten.

Leitungserfahrungen gesetzt. Ingrid Bialeks Stationen vom Studium über die ersten Jahre als Lehrerin und stellvertretende Schulleitung bis in die aktuelle Position werden als Hintergrundkonstruktionen ihrer Berufsbiografie vergleichsweise knapp umrissen. Im Vordergrund stehen das Agieren mit ihren Lehrkräften als Beziehungsarbeit sowie die Schulentwicklung als Arbeit an der Sache. In diesem Zusammenhang hebt sie positiv hervor, dass es die Leitungsperson mit sich bringt, eigene Ideen und Ziele für die innovative Schulentwicklung verfolgen zu können, wobei dies nicht umstandslos möglich ist, denn: „*einen großen Tanker [...] den bewegt man nicht einfach nur weil man selber n Kurs ändern will ähmm gerade im Schulsystem*“ (31-33).

Das Frida Kahlo Berufskolleg verfügt über circa 2500 Lernende und circa 140 Lehrende sowie drei Sonderpädagog:innen und drei Sozialpädagog:innen. Entsprechend der Größe der Schule agiert Ingrid Bialek mit einem zehnköpfigen Team in der erweiterten Schulleitung, was im Interview allerdings nur kurz erwähnt wird. Insgesamt ist es ihr ein besonderes Anliegen die Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität im Blick zu behalten, wozu sie freiwillige kollegiale Hospitationen ermöglicht und ihre Lehrer:innenschaft zum Einholen von Schüler:innenfeedback anhält. Im Verlaufe ihrer Tätigkeit in der Schulleitung hebt sie die erfolgreiche Teilnahme an mehreren Ausschreibungen und Programmen hervor, z.B. Erasmus Schüler:innenaustausch, Kultur macht Schule sowie Gesundheit und Bildung. Sehr selbstläufig, dicht und zweimal erzählt sie den mit allen Lehrkräften gemeinsam vollzogenen Auftakt einer neuen Leitbildentwicklung. In der Erzählweise dokumentiert sich ihre Orientierung an gemeinschaftlicher Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität. Gleichzeitig gingen und gehen mit Neuerungen an der Frida Kahlo Schule auch Konflikte einher, wie der folgende Transkriptauszug dokumentiert:

wir machen gute Arbeit und immer wenn ich was verändern wollte musste ich im Nachhinein lernen upps das heißt für die (.) da will jemand was verändern also sind wir gar nicht gut das stimmt ja so gar nicht weil ich denke gerade in unserer Gesellschaft die Gesellschaft verändert sich und Schulen können nicht so bleiben wie sie wie sie sind sonst verlieren sie den Anschluss und man muss auch immer gucken was ist jetzt gerade Thema in der Gesellschaft (272-277).

Mit dieser Argumentation vollzieht Ingrid Bialek eine sachbezogene Begründung für die Anforderung, sich als Schule gemäß gesellschaftlicher Entwicklungen ebenfalls zu verändern. Dieser externe Impuls kann im Anschluss an Emmerich und Maag Merki (2014) als Evolution gedeutet werden, denen sich Schule somit nicht ohne weiteres entziehen kann. In der Argumentation von Ingrid Bialek handelt es sich somit nicht um ihre in der Rolle der Schulleitung antizipierte Entwicklung, sondern sie reagiert auf gesellschaftliche Veränderungen. Infolge dessen ist die Organisation Schule gefordert, sich an die Gesellschaft anzupassen. Gleichzeitig wird mit dieser selbstvergewissernden Argumentation die Bewusstwerdung der Konsequenzen des eigenen Neuerungshandelns für das berufsbezogene Wertigkeitsempfinden der Lehrkräfte

deutlich und somit ein Professionalisierungsprozess von Ingrid Bialek dokumentiert. Sie ist gefordert, in ein theoretisches Reflektieren einzutreten und in propositionaler Logik eine Strategie für ein, die Beziehungs- und Sachebene berücksichtigendes Steuern, in der Schulentwicklung zu entwerfen. An einer anderen Stelle des Interviews setzt sich Ingrid Bialek mit einem weiteren Vorwurf auseinander:

Schulleitung erwartet immer mehr dass wir immer mehr machen wir sollen uns jetzt Jahresziele setzen wir sollen die auch noch am Ende des Jahres erreicht haben ähmm wir sollen über über Ziele im nächsten Jahr nachdenken obwohl wir doch noch an den anderen [...] dann sollen wir auch noch an nem Medienkonzept arbeiten und das nennt sich gesunde Schule ähmm ne aber dann sag ich ja aber das ist ja nicht nur Gesundheit das heißt ja Bildung und Gesundheit und das hängt ja zusammen und wir s-sind auch verpflichtet ne qualitativ hochwertige Bildung [...] also ich bin als Schulleiterin auch die böse Frau die Dinge einfordert die aber eigentlich selbstverständlich sein müssen (184-209).

Jene Aushandlungssettings, die Ingrid Bialek fordern, sind Perspektivendifferenzen mit einem deutlichen Konfliktpotenzial, welche nicht ignoriert werden können und von ihr auf die Auseinandersetzung mit einem Bildungs- und Leistungsethos bezogen werden. Schulentwicklung, die an die Belastungsgrenzen der Lehrkräfte geht, wie es sich im obigen Zitat dokumentiert, wird hier über einen Disput bewältigt und dies mit der grundsätzlichen Bezugnahme auf den Bildungsauftrag von Schule, wodurch das Bildungsethos stark gemacht wird. So wird Lehrkräften, die ihre Belastungsgrenzen zur Sprache bringen, mit der Bezugnahme auf das Bildungsethos begegnet, welches zusätzlich eine Anstrengungsbereitschaft im Sinne des Leistungsethos begründet. Die sich hier dokumentierenden Rahmeninkongruenzen bestehen in der Umgangsweise mit der Thematisierung von Überlast. In der Orientierung von Ingrid Bialek ist diese unvermeidbar. Jene Lehrkräfte, die auf ihre Belastungsgrenzen verweisen, bringen alleine durch diese Hinweise eine prinzipielle Vermeidbarkeit zum Ausdruck und setzen die Schulleiterin als Verantwortliche. Die Konfliktlinie bezieht sich also darauf, was als vermeidbare oder unvermeidbare Belastung gesehen wird und inwiefern dafür von wem Verantwortung übernommen werden kann. Allein durch den bestehenden Konflikt ist Ingrid Bialek also in ihrem Partizipationsethos gefordert, eine konstruktive Lösung zu finden. Auf das im obigen Zitat zum Ausdruck gebrachte Belastungserleben geht Ingrid Bialek an anderer Stelle des Interviews nur insofern ein, dass sie mit Problemen rechnen muss, dass „*flüchtet dann derjenige in die Krankheit*“ (91). In dieser Logik werden Lehrkräfte von ihr als eine Ressource für gute Bildung konstruiert.

Themen rund um diese Perspektivendifferenzen zu Veränderungen des Schulalltages stehen im Zentrum des Interviews. Wie Perspektivendifferenzen anerkennend im gemeinschaftlichen Schulentwicklungsprozess zu berücksichtigen sind, bildet eine Herausforderung für Ingrid Bialek. Denn grundlegend lässt sich in ihrer Berufsbiografie eine Orientierung am selbstbezüglichen

freien Steuern rekonstruieren, damit verwoben ist ein Handeln aus Überzeugung für eine gute Bildungspraxis, die im Idealfall reibungslos und im von ihr geführten Team erfolgt, aber im Zweifelsfall durchgesetzt werden muss. So trifft dies u.a. für die Umsetzung von schulischer Inklusion als eine weitere Neuerung zu, wie der folgende Transkriptauszug zeigt:

das hab ich eben auch durchgesetzt ich hab nicht basisdemokratisch alle Kollegen die äh im beruflichen Gymnasium unterrichten gefragt ob die damit einverstanden sind dass ich jetzt einen äh Schüler mit nahezu also mit ähmm gesetzlich ähmm Blindheit ähmm aufnehme sondern ich hab für mich gesagt das ist das Recht dieses Schülers und seiner Eltern und ich bin mit denen durch die Schule gegangen und hab gesagt mehr kann ich ihnen an Gebäude nicht anbieten der Unterricht findet da und da statt und die Mutter und der der Schüler die haben gesagt das ist für uns händelbar wir fänden das gut und ich hab die aufgenommen kriegte natürlich entsprechend Reaktionen und jetzt sind sie aber alle begeistert so nach dem Motto das hätten wir nicht gedacht und der bringt uns ja auch was (502-513).

Dieser Passage voraus ging der Hinweis, dass aus ihrer Sicht die Haltung zur schulischen Inklusion entscheidend ist, obgleich sie darauf verweist, dass für eine angemessene Doppelbesetzung und die Arbeit im multiprofessionellen Team mehr Ressourcen notwendig wären. Der obige Transkriptauszug dokumentiert das Aufgehen ihrer Umsetzungspraxis von Inklusion und gleichzeitig wird der dafür so wichtige Haltungswandel von Lehrkräften geschildert, die Inklusion zunächst ablehnend gegenüberstanden, aber schlussendlich begeistert waren. Das Agieren von Ingrid Bialek für die Teilhabe eines Lernenden wird hier als Durchsetzung und nicht als gemeinschaftliche inklusionsbezogene Schulentwicklung geschildert, wodurch auf ein partizipationsbezogenes Spannungsverhältnis verwiesen wird. Das Partizipationsethos – bezogen auf die Lehrkräfte – wird ausgesetzt. Die Teilhabe des Schülers wird rechtlich gesetzt begründet und in dieser Logik wäre die Partizipation der Lehrkräfte hinsichtlich der Entscheidung für oder gegen Inklusion obsolet. Dass Ingrid Bialek grundsätzlich daran orientiert ist, Schule und Unterricht gemeinschaftlich zu verbessern, wurde verdeutlicht. Allerdings dokumentiert sich anhand der obigen Passage, dass es neben der Partizipation von Lehrkräften und Kompromissfindung auch zu ihrer Praxis gehört, sich durchzusetzen und in keinen weiteren Perspektivenaustausch zu gehen. Lassen sich dann Lehrkräfte für ihre Perspektive begeistern, wie im Falle der Inklusion, nimmt der zeitweilige Konflikt ein gutes Ende und das Agieren in geteilter konstituierender Rahmung ist wieder möglich.

Wird nun näher betrachtet, welches konkrete Beziehungsverständnis Ingrid Bialek ihrem Handeln als Schulleitung zugrunde legt, wird erneut eine Orientierung an selbstgesteuerter Bildungspraxis deutlich, die sie auf die Lehrer- und Schülerschaft überträgt, wie der folgende Ausschnitt zeigt:

wenn ich da ne Störung habe oder das nicht will in Beziehung mit Menschen treten dann bin ich falsch in der Schule (.) auf der anderen äh S-eite oder zusätzlich dazu gehört aber es geht auch nicht nur um Spaß und um ähmm (.) ne es geht auch um ähmm die Verantwortung

gegenüber dem Jugendlichen dass der ja auch da ist um ein bestimmtes sch-Ziel zu erreichen und da muss ich ja dann auch wieder Anforderung und ich muss ja auch Erziehen und ich meine das wissen wir ja alle das sag ich auch immer wieder gerne ähmm sowohl den Jugendlichen als ich noch unterrichtet hab als auch den jungen Kollegen ähmm erziehen ist ja Arbeit und es ist ja viel leichter zu sagen ja das lass ich und dieses und ich kümmer mich darum nich und dann fühlen die sich alle bei bei mir wohl ähmm wenn ich Erziehung will muss ich fordern hab ich Reibung aber das ist natürlich Beziehung (618-628).

Mit dem obigen Zitat verweist Ingrid Bialek auf Settings, in denen es notwendig ist, mit anderen über guten Unterricht und ein dazu passendes Beziehungsverständnis zu sprechen. Die idealen Lehrenden mag also die Arbeit mit Menschen, möchte mit ihnen in Beziehung treten und sie gemäß eines Bildungs- und Leistungsethos fordern. Dies geht aus ihrer Sicht mit Reibungen einher und wird gleichzeitig als Kümern und Arbeit beschrieben. Darin dokumentiert sich gleichfalls eine gewisse Anstrengung, die mit der Verantwortungsübernahme einhergeht. Dies passt strukturlogisch zu den Szenen, die im Rahmen des Interviews als Vorwurf der fehlenden Wertschätzung zwischen Ingrid Bialek und anderen Lehrer:innen beschrieben werden. Ingrid Bialek nimmt Konflikte in Kauf um gemäß ihres Bildungs- und Leistungsethos Schule und Unterricht zu verbessern. Dabei steht das Partizipationsethos bezogen auf überlastete Lehrkräfte hinten an. Dies dokumentiert sich beispielsweise im bereits diskutierten Transkriptauszug zum Belastungserleben und Gesundheit. Verantwortungsübernahme und Beziehungen stehen somit auch mit Konflikten im Zusammenhang und sind durch Machtasymmetrien geprägt. Schule ist somit ein Kontext des Einforderns, der Reibung und der Beziehung.

Neben den geschilderten Perspektivendifferenzen auf der Ebene des Lehrendenethos und die darauf bezogene Steuerungs- und Beziehungspraxis in der Schulentwicklung, sind dem Interview weitere mit Bildung im Zusammenhang stehende Differenzenerfahrungen von Ingrid Bialek zu entnehmen. Unmittelbar mit Schule verbindet Ingrid Bialek Differenzen des Erlebens der schulischen Leistungsanforderungen. Bis auf Herausforderungen durch das Lateinum entwirft sie ihre eigene Schullaufbahn als reibungslos: *„immer in der Schule zu- geflogen und Lernen war für mich einfach eine Bereicherung und und Leuten über das Neue zu erzählen“* (58ff.). In den negativen Gegenhorizont setzt sie demgegenüber eine fehlende unterrichtsbezogene Bildungsorientierung, die sie sozialisatorisch begründet und somit im Verlaufe ihrer Berufsbiografie kennen und zu verstehen lernte:

man auf Gruppen trifft die's gar nicht wissen wollen was man denen alles erzählen kann und dass es (äh) eben Gruppen gibt und Menschen gibt die mit Lernen nichts Positives verbinden sondern Zwang un- und auch Frustration und Grenzen (61ff.).

Um welche Gruppen es sich genau handelt, wird an keiner Stelle des Interviews konkretisiert. Allerdings dokumentiert sich hier erneut die Erfahrung, dass die Begeisterung für Bildung und Bildungserleben als Neuerung im Sinne der Horzonterweiterung nicht geteilt wird, aber die fehlende habituelle

Gemeinsamkeit bemerkt und im Professionalisierungsprozess reflektiert werden kann. Wenngleich Ingrid Bialek nahezu durchweg eigene positive Schulerfahrungen schildert und dabei ihre Bildungsorientierung verdeutlicht, lassen sich dem Interview noch weitere bildungsbezogene Differenzenerfahrungen entnehmen. Diese werden gleichzeitig als Grenzen des eigenen Agierens als Schulleitung gesetzt und interessanterweise in Abgrenzung zu anderen Schulleitungen vollzogen, wie der folgende Transkriptauszug dokumentiert:

das stell ich immer wieder fest dass mir manchmal der pädagogische Sprech- fehlt so ähmm wie andere Schulleitungen das eventuell so pädagogisch didaktisch methodisch ausdrücken würden oder aber auch ähmm schulpolitisch ausdrücken würden da bin ich aber auch ich bin nie in diesen Gremien aktiv gewesen äh muss ich sagen weil ich das nicht auch noch hinkriegte als vollzeitberufstätige Mutter von drei Kindern ähmm lag mir auch nicht so viel da dran (753-759).

Was hier als Bemerkung einer Differenz gesetzt wird, ist an anderer Stelle deutlich Thema. Im Zusammenhang mit der Schulprogrammarbeit ist es aus ihrer Sicht nötig das Schulkonzept neu zu verfassen und zu konkretisieren: „zu wenig konkret zuuuu viel Prosa“ (373). Die im obigen Zitat angedeutete Relevanz der Mutterschaft für die Art und Weise als Schulleitung zu agieren, wird an keiner weiteren Stelle des Interviews beschrieben, so dass darauf bezogene Rekonstruktionen auf diese zeitlich fehlenden Ressourcen für Gremienarbeit und den damit einhergehenden eigenen Bildungsraum verweisen. Implizit bilden diese Gremien ein Setting, über das die eigene Sprache hin zu einer bestimmten Versiertheit gelangen kann. Möglichkeiten, diesen eigenen Bildungsraum im Kreise anderer Schulleitungen zu erfahren, betritt sie zugunsten ihrer Familie nicht und verweist auf die Herausforderung Elternschaft und Schulleitung unter einen Hut zu bringen. Diese im Fall Bialek beruflichen Differenzenerfahrungen bezogen auf Bildung sind somit in mehrere Richtungen zu denken.

So haben sich anhand der berufsbiografischen Rekonstruktionen Differenzenerfahrungen im Hinblick auf verschiedene Settings des Schulleitungshandelns gezeigt. Schwerpunkt des Beitrages bildet dabei die Bedeutung der Beziehungspraxis im Rahmen von inklusionsbezogener Schulentwicklung. Dabei konnte das Spannungsverhältnis von Bildungs-, Leistungs- und Partizipationsethos abstrahiert werden. Ingrid Bialek handelt sich Vorwürfe der fehlenden Wertschätzung und Inkaufnahme von Überlastungen zugunsten der Realisierung ihrer Ziele zur Verbesserung von Schule und Unterricht ein. Insbesondere hinsichtlich von Inklusion⁴ ermöglicht sie vergleichsweise wenig Partizipation

4 Angemerkt sei an dieser späten Stelle, dass im Fall selbst Inklusion lediglich auf die Aufnahme von Schüler:innen mit einer Behinderung nach der Sozialgesetzgebung Bezug genommen wird. Die sonderpädagogischen Förderkategorien gelten nicht durchgehend im Berufsbildungssystem. Aus Perspektive der Autorin ist, verknappt gesagt, schulische Inklusion weiter zu fassen und als Prozess, der Auseinandersetzung mit Barrieren, per Partizipation und mit Berücksichtigung von eher exkludierten (vulnerablen) Gruppen zu verstehen, wie dies Lindmeier/Lütje-Klose (2015: 10) mit Bezug auf Ainscow/Miles (2009) formulieren.

der Lehrkräfte, wengleich sie grundsätzlich an gemeinschaftlicher Schulentwicklung orientiert ist. Hier zeigt sich, dass ein Teil der Differenzierung auch aus der Rolle der Schulleitenden begründet ist, die Entscheidungen trifft, um Prozesse umsetzen zu können.

In anderen Passagen, deuten sich weitere bildungsbezogene Differenzierungen an: Einerseits zu Schüler:innen, die aus ihrer Sicht mit Lernen und Horizonsweiterung nichts Gutes, sondern Frust verbinden und zum anderen die erfahrene Differenz der sprachlichen Versiertheit zu anderen Schulleitungen. Ingrid Bialek markiert diesbezüglich fehlende Zeitressourcen um abendlichen Schulleitungsgremien beizuwohnen. Hier dokumentieren sich wahrgenommene (Zeit)Barrieren zu einem möglichen berufsbezogenen Bildungsraum und somit ihre erfahrene Grenze der Partizipation.

4 Potenziale und Herausforderungen – ein Fazit

Mit der umfassenden Rekonstruktion der Berufsbiografie von Ingrid Bialek sind nicht nur Einsichten in ihre Haltung zur schulischen Inklusion möglich, sondern auch der Nachvollzug ihrer Führungspraxis und das dem zugrundeliegende Beziehungsverständnis. In diesem Zusammenhang konnte aufgezeigt werden, wie schulische Inklusion als eine Neuerung auf Widerstand stößt und dies nicht umstandslos auf eine fehlende inklusive Haltung zurückzuführen, sondern mit grundsätzlichen triadischen Spannungsverhältnissen des Lehrendenethos verbunden ist. Der Fall Ingrid Bialek ist im Anschluss an die Studien von Amrhein et al. (2018) weder dem Typus der Gestalterin noch dem der Verwalterin zuzuordnen. Mit Anschluss an das Vier-Rahmen-Modell der Führungsorientierung nach Bolman und Deale (vgl. Scheer 2020; Bolman/Deale 2019/1992) lässt sich vielmehr ein komplexes Agieren in der Verwobenheit der strukturellen, politischen, symbolischen und personenbezogenen Rahmungen feststellen. Herausforderungen wurden in diesem Beitrag insbesondere für das Agieren im Human Resource Frame deutlich, der u.a. auf die Berücksichtigung der Bedürfnisse, der in der betreffenden Organisation Tätigen, gerichtet ist, was Ingrid Bialek in der Rekontextualisierung der Anforderung von Inklusion nicht reibungslos gelingt. Denn bei der Einführung von Neuerungen wird sie mit Vorwürfen einer fehlenden Wertschätzung des bisher Geleisteten konfrontiert, was auch auf die Umsetzung von Inklusion zutrifft. Inwiefern sie diese Vorwürfe ernst nimmt, kann für die Motivation der betreffenden Lehrenden relevant sein.

Machtvolles Handeln von Schulleitungen in ihrer Relevanz für die Arbeitsbeziehungen zum und im Kollegium bildet ein bislang vergleichsweise unterbeforschtes Terrain (vgl. Wissinger 2013). Im schulischen Innovationsprozess zeigt sich, dass Konflikte hinsichtlich der Einforderung von mehr

Wertschätzung bestehen. Eine fehlende Berücksichtigung der Perspektive von Lehrkräften erfolgt dabei aus Sicht von Ingrid Bialek zugunsten der Teilhabe von Schüler:innen und einem Streben nach hoher Bildungsqualität. Gleichzeitig wird damit ein triadisches Spannungsverhältnis zwischen Bildungs-, Leistungs- und Partizipationsethos offensichtlich.

Welche Differenzkategorien Ingrid Bialek selbst für die Grenzen ihrer Leistbarkeit in Anschlag bringt, ist weiterführend aufschlussreich. So handelt es sich dabei zum einen um die Differenzerfahrung und eine auf sich selbst bezogene fehlende sprachliche Versiertheit und zum anderen die Differenzerfahrung als vollberufstätige Mutter mit begrenzteren zeitlichen Ressourcen. Habitustheoretisch werden somit Differenzen in der Notwendigkeit von Innovation und Bildung deutlich, die mit sozialstrukturellen und soziokulturellen Grenzen der Führungsperson verbunden sind.

Literatur

- Badstieber, B./Janzen, O./Amrhein, B. (2018): Berufsbezogene Sichtweisen von Schulleitenden im Kontext der Ausgestaltung inklusiver Schulentwicklungsprozesse. In: Huber, S. G. (Hrsg.): Jahrbuch Schulleitung 2018. Kronach, Köln: Carl Link, S. 247-261.
- Bohnsack, R. (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2023): Zur metatheoretischen und methodologischen Rahmung Dokumentarischer Schulforschung. In: Hinzke, J.-H./Bauer, T./Damm, A./Kowalski, M./Matthes, D. (Hrsg.): Dokumentarische Schulforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 106-127.
- Bolman, L. G./Deal, T. E. (1992). Reframing the Path to School Leadership. Thousand Oaks: Corwin.
- Bourdieu, P. (2009/1979): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- FORSA (2020): Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland.
- Gehde, H./Köhler, S.-M./Heinrich, M. (2016): Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck. Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- Helsper, W./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (2014): Schülerhabitus und Schulkultur. In: Bauer, U./Bolder, A./Bremer, H./Dobischat, R./Kutscha, G. (Hrsg.). Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Huber, S. G. (Hrsg.) (2018): Jahrbuch Schulleitung 2018. Kronach, Köln: Carl Link.
- Koch, M. (2016): Inklusion an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen. *bwp@* 30.
- Köhler, S.-M. (2016): Die Habitus-Feld-Theorie zur Erfassung von Lehrerhabitus unter Transformationsdruck. In: Gehde, H./Köhler, S.-M./Heinrich, M. (Hrsg.): Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck. Münster: Monsenstein & Vannerdat, S. 29-42.

- Köpfer, A. (2015): Rekonstruktion von Handlungspraktiken professioneller Akteur/-innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung am Beispiel Schulleitender. In: Inklusion online 2015, 4.
- Köpfer, A./Mejeh, M. (2017): Inklusive Schulentwicklung in der Schweiz im Spannungsfeld proaktiver und reaktiver Steuerung. In: Sonderpädagogische Förderung Heute 62, 2, S. 168-179.
- Lindmeier, B./Lütje-Klose, B. (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 26, 51; S. 7-16.
- Emmerich, M./Maag Merki, K. (2014): Die Entwicklung von Schule. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online, S. 1-35.
- Paseka, A. (2023): Schulentwicklung, Schulentwicklungsforschung und praxeologisch-wissenssoziologische Schulentwicklungsforschung. In Hinzke, J.-H./Bauer, T./Damm, A./Kowalski, M./Matthes, D. (Hrsg.): Dokumentarische Schulforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 64-85.
- Scheer, D. (2020): Schulleitung und Inklusion. Wiesbaden: Springer VS.
- Scheer, D./Lindmeier, C./Laubenstein, D. (2017): Führung als Reframing. In: Sonderpädagogische Förderung heute 62, 2, S. 137-150.
- Serke, B. (2022): Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Schulen in herausfordernden Lagen aus der Sicht von Schulleitungen. In: Serke, B./Streese, B. (Hrsg.): Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 73-88.
- Tulowitzki, P./Pietsch, M./Sposato, G./Cramer, C./Groß Ophoff, J. (2023): Schulleitungsmonitor Deutschland. Zentrale Ergebnisse aus der Erhebung 2022.
- Sturm, T. (2023): Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sturm, T./Köpfer, A./Huber, S. G. (2015): Schulleitungen als Gestaltende einer inklusionsfähigen Schule. In: Jahrbuch Schulleitung 2015. Kronach, Köln: Carl Link, S. 193-210.
- Werning, R./Arndt, A.-K. (Hrsg.) (2013): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wissinger, J. (2014): Schulleitung und Schulleitungshandeln. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, New York: Waxmann, S. 144-176

Kritik des Sexismus und der Heteronormativität

Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der schulischen Bildung – Perspektiven der Geistes- und Naturwissenschaften

Sarah Huch & Martin Lücke

1 Einleitung

Der Themenkomplex der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt konnte sich in den vergangenen Jahren im schulischen Alltag einen gewissen Raum erobern. Es waren und sind vor allem zivilgesellschaftliche Initiativen, Vereine und Organisationen wie das Landesnetzwerk SCHLAU NRW oder ABqueer, die unter anderem Workshops, Multiplikator:innentrainings und Angebote für die konkrete Arbeit mit Schüler:innen anbieten.¹ Damit wird das Thema auf engagierte Weise in den allgemeinpädagogischen und überfachlichen Bereich schulischer Bildung getragen. Wesentlicher Bestandteil von Schule sind aber auch die ‚Fächer‘, also jene Schubladen, mit denen wir es gewohnt sind, die Welt und unseren Umgang mit ihr in unterschiedliche Gegenstandsbereiche, Denkweisen und Methodenrepertoires einzuordnen. ‚Fächer‘ sind der inhaltliche Kern von Schule. In diesem Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, wie zwei Fächer aus unterschiedlichen Fächergruppen (Geschichte als Repräsentantin eines geisteswissenschaftlichen Faches und Biologie stellvertretend für die Naturwissenschaften) Themenstellungen und Herausforderungen von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in ihre je fachspezifische Arbeitsweise integrieren. Dabei wird sich zeigen, dass der Themenkomplex der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt auch für die beiden hier betrachteten Fächer nicht nur ein lästiges Additum darstellen muss, sondern im Gegenteil dazu geeignet ist, die besondere Fachspezifik, also ihr domänenspezifisches Potenzial, zur Geltung zu bringen.

1 Landesnetzwerk SCHLAU NRW (2023): <https://www.schlau.nrw/> [11.08.2023] und ABqueer (2023): <https://abqueer.de/> [11.08.2023].

2 Perspektiven der Geisteswissenschaften am Beispiel des Faches Geschichte²

Im Geschichtsunterricht ist der Themenkomplex der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt noch immer eine Randerscheinung. Wenn z.B. Homosexualität überhaupt jemals zum Thema im Geschichtsunterricht wird, wird Schüler:innen bestenfalls von der Verfolgung gleichgeschlechtlich begehrender Personen im Nationalsozialismus berichtet (Lehne/Lücke 2013: 205). Beim Thema Geschlecht geht es im Geschichtsunterricht ohnehin fast immer recht konventionell zu: Zumeist wird der Kampf um das Frauenwahlrecht im 19. und 20. Jahrhundert thematisiert, hier und da geht es um Hexenverbrennungen in Mittelalter und Früher Neuzeit. Das sind gewiss wichtige Themen, die fast immer noch selbstredend mit Frauengeschichte oder Geschlechtergeschichte gleichgesetzt werden (Lücke 2014: 79).

Andere Geschichten – etwa über sexuelle Emanzipationsbewegungen gegen Ende des 19. Jahrhunderts, über Transvestismus, Intergeschlechtlichkeit oder die ersten medizinischen Operationen zur Geschlechtsangleichung, also über all das, was zu Vielfalt von Sexualität und Geschlecht in der Geschichte bekannt ist – sind aus dem Kanon historischen Wissens in der Schule überwiegend ausgeschlossen. Nach Jahrzehnten von ertrag- und erfolgreicher fachhistorischer Forschung ist es jedoch weder unmöglich noch besonders schwierig, die vielfältigen Forschungsergebnisse der Geschlechter- und Sexualitätsgeschichte auch für historisches Lernen nutzbar zu machen.

Wie kann ein solches Projekt gelingen? Theoretischer Referenzpunkt kann die *Queer Theory* sein.³ Sie geht davon aus, dass geschlechtliche und sexuelle Identitäten keine naturgegebenen Konstanten sind, sondern dass sie in geschichtlichen, kulturellen und sozialen Prozessen erst hervorgebracht werden. Sexuelle und geschlechtliche Identitäten sind also keine essentialistischen Entitäten, sondern werden in komplexen und vielschichtigen Prozessen erst hervorgebracht – von handelnden und leidenden Menschen in Vergangenheit und Gegenwart. Insbesondere historisches Lernen bietet hier nun die Möglichkeit, solche vielschichtigen Prozesse auch im schulischen Geschichtsunterricht kennen zu lernen, geht es bei historischem Lernen doch immer auch darum, sich vergangene Wirklichkeiten als die eigene Vorgeschichte anzueignen und sich selbst als gewordener, ‚historischer‘ Mensch zu begreifen.

2 Die Ausführungen zu historischem Lernen und zum Fach Geschichte in diesem Aufsatz beziehen sich auch auf vorherige Veröffentlichungen, v.a. Lücke 2015 und Lücke 2022.

3 Bei der *Queer Theory* bzw. den *Queer Studies* handelt es sich freilich nicht um einen monolithischen Theorieblock, sondern um ein ganzes Bündel von Denkansätzen, die „das komplexe und widersprüchliche Verhältnis von Sexualität, Gesellschaft und Macht“ (Laufenberg/Trott 2023: 8) analysieren.

Für ein solches Vorhaben ist zunächst eine genaue Definition für historisches Lernen notwendig. Die Geschichtsstudierenden in den Lehramtsstudiengängen der Freien Universität Berlin arbeiten sich von Semester zu Semester immer wieder an der Entwicklung einer eigenen Definition von historischem Lernen ab (anstatt scheinbar Bewährtes blind zu übernehmen). Arbeitsstand dieser Begriffsarbeit – *work in progress* also – war zuletzt der folgende:

Historisches Lernen ist die produktive eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten als selbst erzählte Geschichte. (Lücke/Zündorf 2018: 39)

Für besonders relevant halten es Berliner Lehramtsstudierende also offenbar, dass beim historischen Lernen Verfahren von Produktions- und Handlungsorientierung zur Anwendung kommen (Völkel 2012), dass der Eigen-Sinn (z.B. Lindenberger 2014; Brüning/Lücke 2013: 153) der Lernenden (und nicht etwa die Vorgaben einer Kultusbürokratie) maßgeblich ist und dass es immer mehrere vergangene Wirklichkeiten sein müssen, die thematisiert werden (v.a. Bergmann 2000). Vor allem aber geht es bei historischem Lernen um einen Aneignungsprozess: Es geht darum, den Wandel und das Andere der Vergangenheit *selbst als Geschichte erzählen zu können* (Barricelli 2008; Pandel 2010). Dieser Punkt ist ein entscheidender: Es geht beim Geschichtslernen also nicht (nur) darum, Strukturen der Vergangenheit lediglich zu analysieren. Ein solcher Vorgang wäre ein politisches Lernen, das recht beliebig anhand von Themen aus der Vergangenheit stattfindet (Barricelli/Lücke 2011) und würde dem besonderen Potenzial historischen Lernens nicht ausreichend gerecht werden. Es geht bei diesem nämlich darum, Geschichten zu erzählen, die den Regeln historischen Erzählens genügen und in denen sich das Erfahren der *Historizität* und *Alterität* im narrativen Modus manifestiert.

Ein historisch lernender Blick kann also zweierlei sichtbar werden lassen, zum einen: Identitäten – auch geschlechtliche und sexuelle – waren in der Vergangenheit anders als heute. Sie wurden auf andere Weise konstruiert, spielten für die Menschen der Vergangenheit in ihrer Alltagspraxis eine andere Rolle als heute und waren auf andere Weise konfliktträchtig als in unserer Gegenwart. Wenn wir uns mit ihnen als Teil der Vergangenheit beschäftigen, erfahren wir also, dass sie in der Vergangenheit anders gedacht und anders gemacht wurden als heute und Geschlecht damit eine kontingente Kategorie ist. Das Erfahren von solcher historischen Alterität eröffnet den Lernenden also mithin den Erfahrungsraum, dass auch heutige sexuelle Identitäten, z.B. auch jene oft als natürlich verkaufte Trias aus Homo-, Hetero- und Bisexualität, nicht alternativlos sind, weil es zu ihnen bereits in der Vergangenheit Alternativen gab. Mal ging es bunter und mal grauer zu als heute, aber eben nie genauso wie jetzt.

Neben dem Erfahren einer solchen Alterität von Geschlecht und Sexualität, die das Anders-Sein als etwas historisch Normales zu erkennen gibt, können Lernende zum anderen auch die Historizität, also die grundsätzliche

Wandelbarkeit und ein Anders-Werden von Konzepten über Sexualität und Geschlecht kennen lernen. Dabei erfahren sie nicht nur, dass die Dinge einst anders waren, sondern sie lernen, *en detail* Prozesse nachzuzeichnen, durch die sich Wandel vollzog. Sie lernen auf diese Weise, dass es handelnde und leidende Menschen der Vergangenheit waren, die daran mitgewirkt haben, dass sich Vorstellungen zu Sexualität und Geschlecht geändert haben – und auch, dass solche Vorstellungen grundsätzlich änderbar sind.

In den 1920er-Jahren etwa wurde den so genannten Transvestiten, also jenen, die das Bedürfnis hatten, die Kleidung des jeweils ‚anderen‘ Geschlechts zu tragen, der ‚Kleidertausch‘ erstmals in der Öffentlichkeit gestattet – unter der Voraussetzung, dass die Öffentlichkeit diesen vermeintlichen Geschlechtertschwindel nicht bemerkte: Erst dann stellte die Polizei einen so genannten „Transvestitenschein“ aus. Ein solcher Kleidertausch ließ allmählich ein Nachdenken darüber zu, ob das Geschlecht auch medizinisch und operativ verändert werden kann und darf – und führte 1930/31 bei der mittlerweile historisch berühmten Lili Elbe (1892-1931) zur ersten gut dokumentierten geschlechtsangleichenden Operation (vgl. hierzu v.a. Herrn 2005: 25-52, 167-218 oder Meyer 2015). Ein eigenes „Transsexuellengesetz“ jedoch, das die Änderung des Vornamens oder des Geschlechtseintrags erlaubte, ließ in Deutschland noch mehr als 50 Jahre auf sich warten und trat erst 1981 in Kraft. Lernende könnten anhand der Geschichte von Transgeschlechtlichkeit und Transvestismus erfahren, dass Diskurse und Praktiken zu Geschlecht und Sexualität tatsächlich einmal anders waren. Wenn Lernende – wie oben bereits beschrieben – auf eine solche Weise erfahren, dass es in der Tat handelnde und leidende Menschen der Vergangenheit waren, die daran mitgewirkt haben, Vorstellungen von Sexualität und Geschlecht konkret zu verändern, wer weiß: vielleicht haben sie dann auch Lust, in unserer Gegenwart an solchen Änderungen mitzuwirken.

3 Perspektiven der Naturwissenschaften am Beispiel des Faches Biologie

Diskurse zu Geschlecht und zu sexueller Vielfalt im Kontext der Biologie begegnen einem heutzutage im Alltag, in sozialen Medien und auch in der Wissenschaft (Götschel/Klenk 2018; Stammberger 2022) häufig. Nicht selten werden dabei biologische Modelle und Erkenntnisse herangezogen, um Positionen und politische Standpunkte, wie zur sexuellen Selbstbestimmung, zu legitimieren.

Für sehr große mediale Aufmerksamkeit sorgte im Sommer 2022 beispielsweise der umstrittene Vortrag der Biologin Marie-Luise Vollbrecht für die „Lange Nacht der Wissenschaften“ an der Humboldt Universität zu Berlin mit

dem Titel: „Geschlecht ist nicht (Ge)schlecht. Sex, Gender und warum es in der Biologie zwei Geschlechter gibt“. Ausgelöst wurde eine kontroverse öffentliche Debatte über die Anzahl biologischer Geschlechter und über biopolitische Abwertungen von Trans*-, Inter*- und nicht binären (TIN-) Identitäten im Kontext der Wissenschaftsfreiheit und der politischen Verortung der Vortragenden. In dieser Debatte zeigten sich zwei prominente Perspektiven. Während von der einen Seite die Zweigeschlechtlichkeit nach wie vor als feststehende, biologisch legitimierte Norm hervorgehoben wird, betont die andere Seite die vielen Geschlechter der Biologie und die Vielfalt geschlechtlicher Identitäten mit dem Recht auf Selbstbestimmung (Voß 2022).⁴ Geschlechter- und Sexualitätsdiskurse sind natürlich auch relevant für Schule und Unterricht, insbesondere für das Fach Biologie.

Inwiefern trägt nun die Biologiedidaktik dazu bei, sich an kontroversen Debatten wie dieser zur geschlechtlichen Selbstbestimmung mit biologischen, ethischen und politischen Implikationen beteiligen zu können? Welchen Stellenwert hat geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Biologiedidaktik vor dem Hintergrund einer identitätsförderlichen, diskriminierungskritischen Bildungskonzeption?

Ein zentrales Anliegen des Biologieunterrichts im Sinne der *scientific literacy*, der naturwissenschaftlichen Grundbildung, ist es, Schüler:innen als mündige, kritisch reflektierende und handlungsfähige Individuen zur Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen zu befähigen (Dittmer et al. 2019). Ermöglicht werden soll eine selbstbestimmte Persönlichkeitsentwicklung. Dazu gehört, die ethische Bewertungskompetenz der Schüler:innen zu fördern (KMK Biologie 2005:12), indem sich diese kritisch-konstruktiv mit Normen, Werten und Identitätskonstruktionen auseinandersetzen. Mit starkem Akzent gehört zu den ausgewiesenen Kompetenzbereichen der Biologiedidaktik der Umgang mit aktuellem biologischem Fachwissen und die Förderung der Erkenntnisgewinnung (ebd.:7). Diese allgemeinen Zielvorgaben werden mit Bezug zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt bundesweit in bildungspolitischen Curricula konkretisiert: Die Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss für das Fach Biologie formulieren als Kompetenzerwartung, dass Schüler:innen die „Variabilität von Lebewesen erklären können“ (KMK Biologie 2005:14, Fachwissen). Explizit stellen Geschlechtsidentität, sexuelle Orientierung, Transgeschlechtlichkeit, Intergeschlechtlichkeit und sexuelle

4 Der aktuelle biologische Forschungsstand kennzeichnet Geschlecht als Spektrum vielfältiger geschlechtlicher Ausprägungsformen, zwei Varianten – „weiblich“ und „männlich“ gelten mittlerweile als wissenschaftlich nicht haltbar. So charakterisiert Claire Ainsworth (2015) in der Wissenschaftszeitschrift „Nature“ die biologische Ausgangslage als „The idea of two sexes is simplistic“. Geschlechterforscher:innen verdeutlichten mit ihrer kritischen Analyse biologischer Theoriebildung und Forschungsstudien (vgl. Fausto-Sterling 1993; Schmitz/Ebeling 2006), dass Geschlechterdifferenzierungsprozesse ein multifaktorielles Geschehen sind und geschlechtliche Indikatoren wie Chromosome, Gene, Hormone, Keimdrüsen, innere und äußere Genitalien ein Spektrum vielfältiger Geschlechterformen liefern.

Selbstbestimmung verbindliche Themen dar, beispielsweise im Berliner Rahmenplan Biologie für die Jahrgangsstufen 7-10 (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2015a:32). Zudem ist Sexuelle Bildung, in der die „Akzeptanz sexueller Vielfalt ein wichtiges Ziel des Kompetenzerwerbs“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2015b:35) darstellt, als fachübergreifendes Bildungsziel formuliert und damit nicht nur Ziel des Biologieunterrichts, sondern z.B. auch des Geschichtsunterrichts.

Deutlich wird, dass der Biologieunterricht fachdidaktisches Potenzial bietet, sich mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt auseinanderzusetzen. Entsprechend notwendig ist dafür eine diversitätsbewusste Professionalisierung von Biologielehrkräften.

Trotz zunehmender gesellschaftlicher Sichtbarkeit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, sind heteronormative und insbesondere queer- und trans*feindliche Handlungen und Strukturen im Feld von Schule und Unterricht nach wie vor an der Tagesordnung (Klenk 2023: 47f.). Abgesehen von einer erfreulich steigenden Anzahl von biologiedidaktischen vielfaltsorientierten Einzelbeiträgen zeigt sich auf methodisch-didaktischer Ebene mehrheitlich ein unterschwelliges binäres, cis-geschlechtliches, *weißes* und heteronormatives Differenzdenken in Inhalten, Sprache, Unterrichtsmaterialien und Methodik (Bösche-Teuber et al. 2021: 3; Gustke et al. 2018; Huch: 2024).

Schaal & Schaal (2022: 2) weisen darauf hin, dass „[d]iversitätssensible Zugänge [...] im Biologieunterricht immer noch nicht selbstverständlich“ sind. Das liegt auch daran, dass diese Zugänge theoretisch nicht hinreichend umrissen und empirisch wenig beforscht sind. Konzepte von gender- und diversity-sensiblen Naturwissenschaftsdidaktiken stehen am Anfang, ebenso wie Konzepte der Professionalisierung von Biologielehramtsstudierenden (Düsing et al. 2018).

Welche fruchtbaren Bildungsprozesse können im Biologieunterricht initiiert werden, um geschlechtliche und sexuelle Vielfalt fachlich belastbar und wertschätzend zu etablieren? Das verlangt im Sinn der konstruktivistischen Lehr- und Lernforschung (Riemeier 2007), besonders die subjektiven Verstehens- und Bewertungsprozesse der Schüler:innen und auch der Lehrkräfte mit ihren emotionalen Anteilen zu berücksichtigen.

Das Forschungsprojekt an der Freien Universität Berlin „Gender und Diversity in der Lehre der Biologiedidaktik“⁵ zielt darauf, Forschungsaktivitäten zu fördern, die die Reflexion von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Biologieunterricht fokussieren. Es bündelt empirisch qualitative Forschungsarbeiten und erhebt sowohl die Perspektiven und Einstellungen von Schüler:innen als auch von Biologielehramtsstudierenden zu Geschlecht, sexueller Vielfalt und zum Konzept Diversity, um auf dieser Grundlage

5 Unterstützt durch die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft im Rahmen der Initiative „Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt“ (IGSV).

empirische Ausgangspunkte für die Initiierung von Bildungsprozessen zu erhalten. Exemplarisch werden im Folgenden die Ergebnisse der Befragungen von Lehramtsstudierenden in den Fokus gerückt.⁶ Sie ermöglichen, inhaltliche Ansatzpunkte und pragmatische Impulse für eine gender- und diversityorientierte biologiedidaktische Lehrer:innenprofessionalisierung in Richtung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen abzuleiten.

Welche Auffassungen von Geschlecht und geschlechtlicher Vielfalt lassen sich bei Berliner Lehramtsstudierenden der Biologie feststellen?

In ihren Forschungsarbeiten entwickelten Joanna Meissner (2021) und Renée Haack (2021) Items für eine Fragebogenerhebung im halboffenen und offenen Antwortformat. Es zeigte sich in Vortests, dass diese Instrumente testwertbezogene Interpretationen erlauben. Inhaltsanalytisch nach Mayring (2015) konnten verschiedene Geschlechterauffassungen der Biologiestudierenden ($N = 36$) identifiziert werden.⁷ Sie spannen sich von *binär biologischen* Auffassungen über *Sex und Gender bezogene* Auffassungen bis hin zu *identitätsbezogenen fluiden* sowie *vielfaltsorientierten* Auffassungen, aus denen sich verschiedene Perspektiven ergeben.

Zum Teil zeigen sich in den Befragungen – im Sinne des erwähnten Vollbrecht-Vortrags – *binäre Auffassungen* wie „Ich bin Biologe und für mich gibt es im menschlichen Geschlechterverhältnis nur männlich und weiblich“ (Meissner 2021, FU25, Pos. 29-30). Kriterien zur Bestimmung des körperlichen Geschlechts werden als biologisch determiniert aufgefasst, „es muss immer möglich sein, eine Person entweder als männlich oder weiblich zuzuordnen, auch wenn die Person vielleicht nicht 100 % weiblich ist“ (ebd., FU30, Pos. 32-35). Anknüpfungspunkte auf fachwissenschaftlicher Ebene bieten aktuelle Wissensbestände der biologischen Geschlechterforschung. Das körperliche Geschlecht wird als ein komplexes Konstrukt mit individuellen Ausprägungen auf genetischer, entwicklungsbiologischer, hormoneller, anatomischer und morphologischer Ebene (Ainsworth, 2015; Montañez 2017) definiert. Nach dieser Definition lässt sich Geschlechtlichkeit nicht ohne weiteres und nicht ausschließlich als entweder weiblich oder männlich beschreiben. Die enorme Vielfalt und Variabilität machen eine eindeutige Geschlechtsdefinition und -zuordnung nicht widerspruchsfrei möglich. Impulse für die Lehrer:innenprofessionalisierung gehen hier auch von Intergeschlechtlichkeit aus, die die Grenze des Konzeptes der ‚natürlichen‘ Zweigeschlechtlichkeit offenbart. Das

6 Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse ist im Beitrag „Gender- und diversitysensible Perspektiven in der Biologiedidaktik – Impulse zur Lehrer:innenprofessionalisierung“ (Huch 2024, in press) zu finden. Die Ausführungen hier lehnen sich daran an und greifen diese an einigen Stellen auf.

7 Biologie-Lehramtsstudierende wurden darüber hinaus zur Wahrnehmung und Entstehung von Diskriminierungsformen, zu Strategien im Umgang mit schulischen Diskriminierungen, zu Unsicherheiten und Bedarfen sowie zur Berücksichtigung von Gender und Diversity in der Biologiedidaktik befragt.

lässt sichtbar werden, dass die Festlegung auf ein binäres biologisches Geschlecht gesellschaftlich hervorgebracht ist. Lehramtsstudierende mit *Sex und Gender bezogenen* Auffassungen setzen genau hier an. Sie fassen die biologische Geschlechtlichkeit selbst als soziales Konstrukt auf, wobei „die gesellschaftlichen Verhältnisse bedingen, wie diese biologischen Organe kategorisiert, vereinheitlicht, vereindeutigt und mit gesellschaftlicher Bedeutung aufgeladen werden. Insofern gibt es kein einfaches biologisches Geschlecht“ (Meissner 2021, FU16, Pos. 55-59). Hier deutet sich eine Sensibilisierung angehender Lehrkräfte an: Die biologische Wissensproduktion wird als kulturell und gesellschaftlich bedingt erkannt (*Nature of Science*). Wissenschaftspropädeutisch reflektiert wird auch die damit verbundene jeweilige Wertzuschreibung von bestimmten Geschlechterkategorien. Das stellt einen zentralen inhaltlichen Ansatzpunkt in der biomedizinischen Lehramtsausbildung für eine gender- und differenzreflexive Professionalität dar. Die ethische Bewertungskompetenz kann hier über die Reflexion gefördert werden, dass biologische Wissensbestände über Geschlecht, Sexualität, Hautfarbe/whiteness etc. in Wechselwirkung mit historischen, sozialen, politischen und kulturellen Faktoren konstituiert werden und zu hierarchisierenden, normierenden und starren Einteilungen von Menschen beitragen können.

In den Aussagen der Lehramtsstudierenden wurde eine weitere Auffassung deutlich: eine *identitätsbezogene fluide* Auffassung von Geschlecht. In dieser gilt Geschlecht vordergründig als zentrales identitätsstiftendes Merkmal: „Für mich bedeutet Geschlecht die Ausprägung, die man selbst fühlt und sich wünscht zu sein“ (ebd., FU1, Pos. 54-55) und die sich auch wandeln kann (ebd., FU31, Pos. 66-67). Geäußert wird, „[e]s sollte jeder Person freigestellt sein, welchem Geschlecht sie sich zuordnet. Die Kategorie divers sollte nicht nur aufgrund von medizinischen Diagnosen, sondern auch aus subjektiven und individuellen Gründen anwendbar sein“ (ebd., HU21, Pos. 28-31). Geschlechtliche Vielfalt wird in den Bereich persönlicher Freiheitsrechte gestellt. Geschlechtliche Identität ist mit dem Recht verknüpft, sich so zu definieren, wie man sich persönlich fühlt, ungeachtet existierender einengender Kategorisierungen. Abgeleitet für die Lehrer:innenprofessionalisierung ist dies ein Impulsgeber, die ethische Bewertungskompetenz dahingehend zu fördern, dass das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung handlungsleitender Wert ist. Wenn die Individualität aller Jugendlichen wertgeschätzt, anerkannt und durch die Schaffung eines lernförderlichen Klimas methodisch-didaktisch gefördert wird, hat das großes Potenzial für eine diskriminierungskritische Bildungspraxis.

In der Befragung wurde mehrfach deutlich, dass geschlechtliche und sexuelle Vielfalt mit Bezügen zur Natur und zum Tierreich verknüpft wird. So wird in *vielfaltsorientierten Auffassungen* sexuelle Vielfalt bei Tieren mit ihnen zugeschriebenen biologisch determinierten Verhaltensweisen als Legitimation für gleichgeschlechtliche menschliche Lebensweisen genutzt: „Diese

Beispiele sind gut geeignet, um zu zeigen, dass diverse sexuelle oder geschlechtliche Orientierungen, anders als die heteronormativen, nicht nur ein menschliches Phänomen sind, sondern öfter auftreten und somit natürlich sind“ (ebd., FU11, Pos. 74-77). Demgegenüber finden sich Äußerungen, die solche Naturalisierungen kritisch betrachten, „da gerade der Vergleich zwischen Mensch und Tier zu Fehlschlüssen oder absichtlicher Fehldeutung (siehe Drittes Reich) führen kann“ (ebd., FU34, Pos. 90-94). Auch wenn Naturalisierungen zu einer akzeptierenden Haltung im Kontext geschlechtlicher und sexueller menschlicher Vielfalt beitragen können (Huch 2017), ist die Förderung einer wissenschaftskritischen Reflexionsperspektive zum ethischen „Sein-Sollen-Fehlschluss“ (Dittmer 2023:53) in der Lehramtsausbildung zentral. Biologische Beschreibungen bilden keine ‚natürliche‘ universell gültige Legitimationsgrundlage (Naturalisierung) für menschliche Geschlechterverhältnisse. Besonders im Kontext öffentlicher Debatten zur sexuellen Selbstbestimmung kommt dieser Kenntnis Bedeutung zu, ist sie doch die „Grundlage für eine Reflexion biologistisch rassistischer oder sexistischer Argumentationen im Sinne einer fachintegrierten Förderung ethischer Bewertungskompetenz“ (ebd.: 52).

Der Biologieunterricht hat im Einklang mit seinen Kompetenzbereichen wie Bewertungskompetenz, Fachwissen und Erkenntnisgewinnung (KMK 2005) ein hohes bildungsbezogenes Potenzial, einen fachlich belastbaren anerkennenden Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt zu verwirklichen. Biologielehrkräfte, die neben aktuellen biologischen Wissensbeständen der Geschlechterforschung über ein selbstreflexives, gender- und diversityorientiertes Bildungs- und Professionsverständnis verfügen, können vielfältige Lern- und Entfaltungsmöglichkeiten für alle Schüler:innen eröffnen. In den Aussagen der befragten Lehramtsstudierenden ist ein Bewusstsein für (geschlechtliche und sexuelle) Vielfalt, für normierende Strukturen in Prozessen der biologischen Wissensproduktion sowie für Diskriminierungen in Ansätzen erkennbar.

Die Auseinandersetzung mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt ist sowohl bei angehenden Lehrkräften (Meissner 2021, Haak 2021) als auch bei Schüler:innen (Huch 2017; 2018) mit vielfältigen Emotionen verbunden wie Neugier, Ablehnung, Unsicherheit und Angst. Es zeigte sich in den empirischen Ergebnissen u.a. ein partielles Auseinanderklaffen von affektiv und kognitiv basierten Bewertungen. So wurde ersichtlich, dass trotz einer kognitiv zustimmenden und aufgeschlossenen Einstellung gegenüber sexueller Vielfalt, z.B. mit Verweis auf Grundrechte, Angst- oder Ekelgefühle gegenüber queeren Lebensweisen dominieren und letztlich zu deren Ablehnung führen können. Das deutet auf die maßgebende Rolle von Emotionen in ethischen Bewertungsprozessen hin. Ein Fokus auf emotionsbasierte Zugänge in Bildungssettings ist daher erforderlich, weisen sich doch Emotionen als relevante Einflussgröße auf die Bewertung und auf das für das Selbstkonzept relevante individuelle

Normen- oder Wertesystem (Avramova & Inbar 2013; von Scheve 2019) aus. Hier bedarf es weiterer Forschung.

4 Ausblick

Es wurde deutlich, dass der Umgang mit dem Themenkomplex der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt in der Lage ist, die Grundanliegen der jeweiligen Fächer auf besondere Weise umzusetzen. Beide hier beispielhaft diskutierten Fächer können sich dabei in ihren Anliegen sogar produktiv ergänzen. Denn sowohl das Fach Geschichte als auch das Fach Biologie können aufzeigen, dass Geschlecht und Sexualität konstruierte Kategorien sind: sowohl historische als auch biologische Wissensbestände zu Geschlecht und Sexualität sind wandelbar - und damit Gegenstand wissenschaftlicher und mithin gesellschaftlicher Verhandlungen. Damit eröffnet ein Lernen zu diesen Themen Schüler:innen auch generell Handlungsfähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf Geschlecht und Sexualität/ geschlechtliche und sexuelle Selbstbestimmung – denn historisches und biologisches Wissen kann ihnen helfen, sich bei der Entwicklung und Gestaltung ihrer eigenen individuellen geschlechtlichen und sexuellen Disposition innerhalb und jenseits eines heteronormativen und heterosexistischen Grundkonsenses zu orientieren. Sie können also dazu befähigt werden, auf der Basis von biologischer und historischer Bildung selbstbewusst und selbstreflexiv Räume geschlechtlicher und sexueller Vielfalt zu betreten.

Literatur

- ABqueer (2023): Startseite. <https://abqueer.de/> [11.08.2023].
- Ainsworth, Claire (2015): Sex redefined. In: *Nature*, 518, S. 288-291.
- Avramova, Yana/Inbar, Yoel (2013): Emotion and moral judgment. In: *WIREs Cognitive Science* 2013, 4, S. 169-178.
- Barricelli, Michele (2008): Schüler erzählen Geschichte. *Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*. 3. Aufl. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Barricelli, Michele/Lücke, Martin (2011): Historisch-politische Bildung. In: Hafener, Benno (Hrsg.): *Handbuch Außerschulische Jugendbildung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 325-343.
- Bergmann, Klaus (2000): *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Bösche-Teuber, Renate/Feuge, Yan/Lotz, Alexander (2021): *BIO-DIVERS! Vier Module zur Förderung der Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im*

- Biologieunterricht der Sekundarstufe 1. https://www.queerformat.de/wp-content/uploads/Handreichung_Bio_divers_FINAL.pdf. [20.07.2023]
- Brüning, Christina/Lücke, Martin (2013): Nationalsozialismus und Holocaust als Themen historischen Lernens in der Sekundarstufe I – Produktive eigen-sinnige Anagnungen. In: Rathenow, Hans-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert H. (Hrsg.): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule und Lehrerbildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 149-165.
- Dittmer, Arne (2023): Vielfalt, Varianz und Prototypen Diversität als Gegenstand eines wissenschaftspropädeutisch reflektierten und politischen Biologieunterrichts. In: PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung, 5 (2), S. 45-61.
- Dittmer, Arne/Bögeholz, Susanne/Gebhard, Ulrich/Höbtle, Corinna (2019): Kompetenzbereich Bewertung – Reflektieren für begründetes Entscheiden und gesellschaftliche Partizipation. In: Groß, Jorge/Hammann, Marcus/Schmiemann, Philipp/Zabel, Jörg (Hrsg.): Biologiedidaktische Forschung: Erträge für die Praxis. Berlin: Springer Spektrum, S.187-208.
- Düsing, Katharina/Gresch, Helge/Hammann, Marcus (2018): Diversitätssensibler Biologieunterricht – Veränderungen im Lehramtsstudium zur Vorbereitung auf das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen. In: Rott, David/Zeuch, Nina/Fischer, Christian/Souvignier, Elmar/Terhar, Ewald (Hrsg.): Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Münster: Waxmann, S. 127-139.
- Fausto-Sterling, Anne (1993): The Five Sexes: Why Male and Female Are Not Enough. *Identities: Journal for Politics, Gender and Culture*, Vol. 3, No. 1, S. 191-205.
- Götschel, Helene/Klenk, Florian Cristobal (2018): Biologisches Wissen im pädagogischen Geschlechterdiskurs. In: Koreuber, Mechthild/Aßmann Birte (Hrsg.): Das Geschlecht in der Biologie. Aufforderung zu einem Perspektivwechsel. Baden-Baden: Nomos-Verlag (Schriften zur Interdisziplinären Frauen- und Geschlechterforschung), S. 267-298.
- Gustke, Rebecca/Wedl, Juliette/Spahn, Annika (2018): Heteronormativität und Cisnormativität in Bildungsmaterialien. In: Spahn, Annika/Wedl, Juliette (Hrsg.): Schule lehrt/lernt Vielfalt - Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule, Band 1. Göttingen: Waldschlösschen Verlag, S. 86-89.
- Haack, Renée Ria (2021): Erfassung von Diversity-Kompetenzen im Themenfeld sexuelle Orientierung bei Lehramtsstudierenden der Biologie. Unveröffentlichte Masterarbeit, Freie Universität Berlin.
- Herrn, Rainer (2005): Schnittmuster des Geschlechts. Transvestitismus und Transsexualität in der frühen Sexualwissenschaft. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Huch, Sarah (2017): Bildungsprozesse zum Umgang mit sexueller Vielfalt (diversity) im Biologieunterricht – Empirische Analyse der Einstellungen von Schüler*innen zu Geschlecht und sexuellen Orientierungen. Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Huch, Sarah (2018): Zur Relevanz von „Geschlecht“ im biologiedidaktischen Kontext: Theoretische Konzepte und praktische Implikationen. In: Koreuber, Mechthild/Aßmann Birte (Hrsg.): Das Geschlecht in der Biologie. Aufforderung zu einem Perspektivwechsel. Baden-Baden: Nomos-Verlag (Schriften zur Interdisziplinären Frauen- und Geschlechterforschung), S. 299-325.

- Huch, Sarah (2023 in press): Gender- und diversitysensible Perspektiven in der Biologiedidaktik – Impulse zur Lehrer*innenprofessionalisierung. In: Huch, Sarah/Erlemann, Martina (Hrsg.): Gender & Diversity Studies in MINT meets Naturwissenschaftsdidaktik. Synergien und Impulse für eine gender- & diversitätssensible Forschung und Lehre der Naturwissenschaften. Berlin: Springer.
- Klenk, Florian Cristóbal (2023): Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen. Opladen: Barbara Budrich.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2005): Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Bildungsabschluss. Beschluss vom 16.12.2004. Luchterhand.
- Landesnetzwerk Schluau NRW (2023): <https://www.schlau.nrw/> [11.08.2023].
- Lehne, Adrian/Lücke, Martin (2013): Teaching Queer History. Ein Queer History Month in Berlin im Februar 2014. In: Invertito. Jahrbuch für die Geschichte der Homosexualitäten, 15, S. 205-208.
- Lindenberger, Thomas (2014): Eigen-Sinn, Herrschaft und kein Widerstand, Version: 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte vom 2.9.2014. <http://docupedia.de/zg/Eigen-sinn?oldid=106407> [25.07.2023].
- Lücke, Martin (2014): His-story, her-story, viele Männer und eine halbe Frau. Männlichkeitengeschichte, Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 1/2: Gendergeschichte, S. 70-82.
- Lücke, Martin (2015): Queeres Erinnern, sexuelle Vielfalt und historisches Lernen – Gedanken zum geschichtsdidaktischen Potenzial von queerhistory.de und des „Archivs der anderen Erinnerungen“. In: Mildnerberger, Florian (Hrsg.): Die andere Fakultät. Theorie, Geschichte, Gesellschaft. Festschrift für Rüdiger Lautmann zum 80. Geburtstag. Hamburg: Männerschwarm, S. 322-332.
- Lücke, Martin/Zündorf, Irmgard (2018): Einführung in die Public History. Göttingen: UTB.
- Lücke, Martin (2022): Queer History und historisches Lernen: Konzeptionen und Umsetzungen am Beispiel von queerhistory.de und des Archivs der anderen Erinnerungen. In: Barsch, Sebastian (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts (= Think! Historically: Teaching History and the Dialogue of Disciplines). Kiel: Universitätsverlag, S. 99-109.
- Meissner, Joanna Marie (2021): Entwicklung eines offenen Fragebogens zur Erhebung der Gender- und Diversity-Kompetenzen im Themenfeld Geschlechtervielfalt von Lehramtsstudierenden der Biologie. Unveröffentlichte Masterarbeit, Freie Universität Berlin.
- Meyer, Sabine (2015): „Wie Lili zu einem richtigen Mädchen wurde“. Lili Elbe: Zur Konstruktion von Geschlecht und Identität zwischen Medialisierung, Regulierung und Subjektivierung. Bielefeld: transcript.
- Montañez, Amanda (2017): Beyond XX and XY. In: Scientific American 317 (3), S. 50-51.
- Pandel, Hans Jürgen (2010): Historisches Erzählen – Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Riemeier, Tanja (2007): Moderater Konstruktivismus. In: Krüger, Dirk/Vogt, Helmut (Hrsg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Berlin: Springer, S. 69-79.

- Schmitz, Sigrid/Ebeling, Smilla (2006): Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2015a): RLP Berlin Teil C Biologie Jahrgangsstufen 7-10. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Biologie_2015_11_10_WEB.pdf [20.07.2023].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2015b): RLP Berlin Teil B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf [20.07.2023].
- Stammerger, Birgit (2022): Back to Sex als 'beyond binary'. Kulturwissenschaftliche Überlegungen zur Relevanz des Biologischen. *Genealogy+Critique* 8, no. 1 (2022), S. 1-31.
- Trott, Ben/Laufenberg, Mike (2023): Queer Studies: Genalogien, Normativitäten, Multidimensionalität. In: Laufenberg, Mike/Trott, Ben (Hrsg.): *Queer Studies*. Schlüsselfexte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7-99.
- Völkel, Bärbel (2012): Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. 3. Aufl. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Von Scheve, Christian (2019): Die Soziologie der Emotionen. Kollektivität, Identität und Kultur. In: Kappelhoff, Hermann/Bakels, Jan-Hendrik/Lehmann, Hauke/Schmitt, Christina (Hrsg.): *Emotionen*. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin: Springer, S. 340-346.
- Voß, Heinz-Jürgen (2022): „Die vielen Geschlechter der Biologie“, online Vortrag vom 08.07.2022. <https://dasendedessex.de/biologisches-geschlecht-3/> [20.07.2023].

Das Vielfaltsdispositiv. Zur Übersetzung der Programmatik geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in den schulischen Alltag.

Bettina Kleiner & Clara Kretzschmar

Für den Schulalltag sind Geschlecht und Sexualität in vielerlei Hinsicht konstitutiv. Schule ist zugleich Ort der Wissensvermittlung wie auch jugendlicher Lebenswelten: Geschlecht und Sexualität werden dort als Unterrichtsthemen und auch als Gegenstand informeller und formaler Interaktionen relevant. Das bedeutet, dass auch die Vermittlung geschlechtlichen und sexuellen Wissens auf zwei Ebenen stattfindet: zum einen in Form des Bildungsauftrags, also geplant und im Rahmen von Unterricht und Projekten und zum anderen situativ und im Rahmen der Alltagspraxis in pädagogischen Einrichtungen. Diskurse über Sexualität sind dabei immer verwoben mit zeitgenössischem Wissen über Körper und Geschlecht sowie der gesellschaftlichen Organisation von Produktion und Reproduktion, auf die die schulische Erziehung und Werteerziehung vorbereitet.

Für das hier formulierte Erkenntnisinteresse ist der Zusammenhang von Geschlecht, Sexualität, Wissen, Macht und Pädagogik – im Kontext Schule – von Interesse. Das Verhältnis von Schule, Geschlecht, Sexualität und Gesellschaft lässt sich dabei als Wechselverhältnis beschreiben: Schule greift gesellschaftliche Wissensbestände auf und soll qua Enkulturationsfunktion dafür sorgen, dass sich Kinder und Jugendliche in die Gesellschaft und die sie konstituierenden Normen einfinden – bzw. sie verändern (Siemoneit 2021, S. 48). In Sprache, Wissen, Habitus von Lehrkräften und in der Gestaltung von pädagogischen Beziehungen, sind Gesellschaftsvorstellungen und Normen eingelagert, die auch Pädagogisierungen oder pädagogische Thematisierungen anleiten (Sager 2015, Siemoneit 2021) – diese Normen können aber auch verändert werden. Unter Pädagogisierung verstehen wir dabei im Anschluss an Thomas Höhne (2013) die Codierung eines Problems als Pädagogisches und die Einsetzung des Subjekts als Bezugsgröße pädagogischer Bemühungen, insbesondere, wenn sich die angesonnenen Veränderungen in den Modi von Lernen, Erziehung, Bildung vollziehen (Höhne 2013, 28).

Im Folgenden wird nach dem Verhältnis von Normen bezüglich der Pädagogisierung von Geschlecht und Sexualität, deren Artikulation in curricularen

Dokumenten sowie nach der Thematisierung von Geschlecht und Sexualität durch Lehrkräfte gefragt. Insbesondere soll dabei analysiert werden, wie Lehrkräfte die Antinomie von Nähe und Distanz bearbeiten und auf welche Weise Trans und Inter* Lebensweisen (de-)thematisiert werden. Nach einer kurzen Skizze des Forschungsstandes zur Sexuellen Bildung (1) wird auf die normativen Grundlagen von Sexualerziehung auf europäischer und Bundesebene (2) und dann die curricularen Grundlagen der Sexualerziehung in Hessen (3) eingegangen. Im vierten Schritt folgt eine Analyse von Expert:inneninterviews zum Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt mit Lehrkräften einer hessischen integrierten Gesamtschule (4).¹

1 Zur Diskursivierung von Geschlecht und Sexualität in der schulischen Sexuellen Bildung

Der Forschungsstand zur empirischen erziehungswissenschaftlichen Analyse sexueller Bildung gliedert sich vor allem in Studien, die eher auf Diskurse, Deutungsmuster oder (Nicht-)Sagbarkeitsräume zielen und solche, die den konkreten Vollzug pädagogischer Praktiken analysieren.

- a. Eher auf der sprachlich-diskursiven Ebene angesiedelt sind die Studien von Klein/Schweitzer (2018), Hoffmann (2015), Siemoneit (2021) und Klenk (2023), wobei die letzten drei die Deutungsmuster von Lehrkräften fokussieren. Alexandra Klein und Jann Schweitzer arbeiten in ihrer Analyse von Interviews mit Jugendlichen heraus, wie heteronormative Vorstellungen von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in Lehrplänen den Unterricht prägen (vgl. Klein/Schweitzer 2018). Markus Hoffmann analysiert im Kontext einer Untersuchung zur Professionalisierung Deutungsmuster von Lehrkräften in Bezug auf Sexualität (Hoffmann 2015), und zeigt, dass Geschlecht und Sexualität eher auf der Grundlage von Alltagswissen thematisiert und doch (z.B. „Homosexualität“) tabubehaftet sind. Julia Kerstin Maria Siemoneits Deutungsmusteranalyse von Interviews mit Lehrer:innen weist darauf hin, dass Sexualität in der Schule kontinuierlich und vor allem in den Binnenräumen bearbeitet wird und zudem mit der „(Sexual-)Biographie der Lehrperson“ (Siemoneit 2021: 282)

- 1 Die hier verwendeten Forschungsdaten sind im Rahmen des vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst geförderten und von Bettina Kleiner geleiteten Projekts „Vom heimlichen Lehrplan zur Affirmation von Verschiedenheit!? Geschlechterbildung an hessischen Schulen mit Courage“ von Clara Kretzschmar erhoben worden. An dieses Pilotprojekt schließt aktuell eine von der DFG geförderte Untersuchung mit dem Titel „divers:ed: Geschlechtlich-sexuelle Diversität im Schulalltag. Eine dispositivanalytische Untersuchung schulischer Geschlechterbildung“ an.

verschränkt sei. Florian Cristóbal Klenk arbeitet in seiner Analyse zum Umgang und zur Thematisierung vielfältiger Lebensweisen drei Deutungsmuster heraus – Dethematisierung, Fragmentierung und Responsibilisierung (Klenk 2023: 218; siehe auch den Beitrag in diesem Band). Diese thematisieren vielfältige Lebensweisen in einer aufsteigenden Intensität, also gar nicht, nur teilweise oder umfassend. Lediglich das Deutungsmuster der Responsibilisierung spricht der Problematisierung von Heteronormativität „eine schulpädagogische Relevanz“ (ebd.: 272) zu. Insgesamt betrachtet Klenk die Deutungsmuster als Ausdruck einer post-heteronormativen Schulordnung, in der Heteronormativität weiterhin hegemonial ist, jedoch insbesondere durch vielfältige Lebensweisen von Lehrkräften und Schüler:innen Dynamisierungsprozessen ausgesetzt ist. (ebd.: 433)

- b. Stärker auf den praktischen Vollzug gerichtet sind ethnographisch ausgerichtete Studien, Antje Langer untersucht in ihrer Studie sexualpädagogische Workshops externer Trainer:innen mit Jugendlichen und Schulklassen, die der Schule als „(schulöffentliche[s]) Wissenstribunal“ (Langer 2017: 157) in den Workshops den „Raum des Persönlichen“ (ebd.: 154) gegenüberstellen. „Die Materialität von Sex“ dürfe sich in „der sexualpädagogischen Situation nicht manifestieren“ (ebd.: 160-161) und stehe dem „Raum des Persönlichen“ entgegen (ebd.: 153). Sara Blumenthal analysiert auf Grundlage von teilnehmenden Beobachtungen und Interviews, welche Rolle „Scham“ in der sexuellen Bildung spielt (Blumenthal 2014) und wie sexuelle Diversität im Sexualkundeunterricht umgesetzt wird (Blumenthal 2015). Es zeigt sich, dass sexuelle Diversität aufgrund der regulierenden Effekte von Scham lediglich als „reduktionistische und sexualisierte“ (ebd.: 285) Homosexualität dargestellt wird.

Der vorliegende Aufsatz schließt an diese Arbeiten an, fokussiert allerdings Diskursivierungen und Pädagogisierungen von geschlechtlicher Vielfalt, insbesondere von Trans* und Intergeschlechtlichkeit im Lehrplan Sexualerziehung Hessen (2016) und im Sprechen von Lehrkräften. Diese zu analysieren schließt ein, dass zu Forschungszwecken auch Interviewpassagen berücksichtigt werden, die ein Othing von trans* und intergeschlechtlichen Personen (re-)produzieren und damit potenziell verletzende Wirkungen entfalten können. Im Sinne einer aufklärenden Absicht führen wir solche Interviewpassagen hier dennoch exemplarisch auf.

2 Normative Grundlagen von Sexualerziehung

Bei der Frage nach Grundlagen der zeitgenössischen Sexualerziehung und nach Pädagogisierungsformen in diesem Zusammenhang sind vor allem aktuelle gesellschaftliche und juristische Veränderungen von Interesse. Die normativen Grundlagen der Sexuellen Bildung,² die sowohl auf europäischer und bundesdeutscher als auch auf Bundesländerebene geregelt werden, unterliegen einem stetigen Wandel. Seit etwa 2010 lässt sich nicht zuletzt bedingt durch die Vorgaben der WHO eine Schwerpunktverlagerung hin zur Aufklärung über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt feststellen (vgl. WHO/BzgA 2011). Die in der Bundesrepublik Deutschland zuletzt eingeführten rechtlichen Veränderungen, die auf gesellschaftliche Entwicklungen und Impulse sozialer Bewegungen reagieren, nehmen ebenfalls Einfluss auf die Inhalte Sexueller Bildung: So wurden etwa eine dritte Personenstandskategorie (Gesetz zur Änderung der in das Geburtenregister einzutragenden Angaben vom 18. Dezember 2018) und die Ehe für Alle (Gesetz zur Einführung des Rechts auf Eheschließung für Personen gleichen Geschlechts vom 1. Oktober 2017) gesetzlich verankert. Im aktuellen Koalitionsvertrag sind die Streichung des alten „Transsexuellengesetzes“ und dessen Ersatz durch das Selbstbestimmungsgesetz vereinbart. (SPD/Bündnis 90/Die Grünen/FDP 2021, S. 95)

Einer der zentralen Vermittlungsorte von Sexueller Bildung ist die Schule. 1968 erklärte das Bundesverfassungsgericht Sexualerziehung zum Bildungsauftrag der Schule. 1977 rechnete das Bundesverfassungsgericht Sexualerziehung zwar dem „natürlichen Erziehungsrecht der Eltern“ zu, bestärkte jedoch den Auftrag der Schule, eine dem Erziehungsrecht der Eltern gleichgestellte Sexualerziehung durchzuführen. Dabei dürfe die Schule auch „unabhängig von den Eltern eigene Erziehungsziele verfolgen [...] der allgemeine Erziehungsauftrag der Schule sei dem der Eltern gleichgeordnet“ (Hilgers 2004: 11; BverfG, Beschluss vom 21.12.1977)

Christin Sager analysiert in der Studie „Das aufgeklärte Kind. Zur Geschichte der bundesrepublikanischen Sexualaufklärung (1950-2010)“, wie Sexualität in bundesdeutschen Aufklärungsbüchern thematisiert wird. Sagers Analyse zeigt, dass alle untersuchten Aufklärungsschriften auf dem Prinzip der Zweigeschlechtlichkeit und einer heterosexuellen Matrix beruhen. Habe bereits Foucault die Familie als ein „Kristall im Sexualitätsdispositiv“ (Foucault 2020: 110) in den Blick genommen, das ein Scharnier innerhalb der bevölkerungsregulierenden Biomacht darstelle, beruhe der überwiegende Teil der

2 Während in programmatischen Texten die Bearbeitung von Geschlecht und Sexualität häufig noch als „Sexualerziehung“ beschrieben wird, hat sich im sexualpädagogischen Diskurs die an Karlheinz Valtl (2008) anknüpfende Bezeichnung „Sexuelle Bildung“ durchgesetzt. (u.a. Voß 2023, Siemoneit 2023, Thuswald 2022). U.E. lassen sich Erziehung und Bildung im Kontext der Sexuellen Bildung jedoch nicht trennen, denn in ihr sind sowohl aufklärende als auch erziehende und sorgende Elemente enthalten.

Schriften nach wie vor auf einer heterosexuellen (und vermutlich auch *weißen*, bürgerlichen Anm. BK) Normalfamilie und damit verbunden auf Reproduktion und Generativität. Fragen zur sexuellen Identität und sexuellen Orientierung, die laut den Vorgaben der WHO und BZgA immanenter Bestandteil der Sexualaufklärung sein sollten (WHO/BzgA 2011: 50), seien hingegen kein Gegenstand der untersuchten Schriften. Die grundlegende Kategorie der Aufklärungsbücher stellt, so Sager, zudem das zugewiesene Geschlecht dar und während homosexuelles Begehren als das akzeptierte andere Begehren zum Teil Eingang findet, würden Bisexualität, Trans- und Intergeschlechtlichkeit nicht thematisiert (Sager 2015: 282). Aufklärungsschriften trügen in dieser Perspektive zur Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse auf der Ebene der Geschlechterordnung bei (ebd.).

Ab etwa 2010 lässt sich erneut eine Veränderung des Sexualitätsdispositivs feststellen: Nun erscheint in einigen Gesetzestexten die „Vielfalt sexueller Orientierungen und Geschlechtsidentitäten“ (Hessisches Kultusministerium 2016, S. 4) als Thema der Sexualerziehung. Dies gilt etwa für den Lehrplan für Sexualerziehung in Hessen von 2016 (ebd.) oder auch für Bücher zur sexuellen Bildung – etwa den Praxisband „Sexualpädagogik der Vielfalt“, der vor dem Hintergrund von weltweiten Migrationsbewegungen, Digitalisierung und weiteren gesellschaftlichen Transformationsprozessen von einer Diversifizierung aller Lebens- und Beziehungsbereiche ausgeht (Tuider et al 2012: 16 ff.).

3 Grundlagen der Sexualerziehung in Hessen

Auch in der (hessischen) Schule soll – so der neue Lehrplan für Sexualerziehung – wissenschaftlich fundiert über geschlechtliche Vielfalt und insbesondere Trans und Inter*Geschlechtlichkeit aufgeklärt werden. Dabei ist anzumerken, dass die Aus- und Fortbildungssituation von Lehrkräften nicht mit veränderten Konzeptionen Sexueller Bildung gleichgezogen haben (Siemoneit 2021: 49): Sexuelle Bildung stellt weder einen verbindlichen Teil des Lehramtsstudiums noch des Referendariats dar. Im hessischen Schulgesetz wird Sexualität und Geschlecht in einer heteronormativen und auf die bürgerliche Kleinfamilie zielenden Weise verhandelt. Trans und Inter*Geschlechtlichkeit tauchen hier nicht auf. In der Sexualerziehung sollen sich Schüler:innen „altersgemäß mit den biologischen, ethischen, religiösen, kulturellen und sozialen Tatsachen und Bezügen der Geschlechtlichkeit des Menschen vertraut machen. Die Sexualerziehung soll das Bewusstsein für eine persönliche Intimsphäre und für ein gewaltfreies, respektvolles Verhalten in gegenwärtigen und zukünftigen persönlichen und partnerschaftlichen Beziehungen entwickeln und fördern sowie die grundlegende Bedeutung von Ehe und Familie vermitteln“ (SchulG HE 2002 § 7). Der 2016 in Hessen eingeführte Lehrplan für

Sexualerziehung fordert explizit die „Akzeptanz von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, trans- und intersexuellen Menschen (LSBTI)“ (Hessisches Kultusministerium 2016: 3) und ein Klima der Offenheit auf der Ebene der ganzen Schule. Dabei wird betont, dass „Sexualerziehung als fächerübergreifender Erziehungsauftrag der Schule“ (ebd.) zu begreifen ist. Bei der Analyse der hessischen Kerncurricula (für die Realschule) fällt jedoch auf, dass eine explizite Thematisierung von Sexualität vor allem im Biologieunterricht vorgesehen ist. Hier besteht also ein Spannungsverhältnis zwischen dem Lehrplan und den Curricula. Im Hessischen Lehrplan Sexualerziehung finden sich folgende Ziele prominent formuliert: ein Schulklima, in dem Schülerinnen und Schüler erleben, dass Sexualität zum individuellen und gemeinschaftlichen Leben gehört und in angemessener Sprache besprochen werden kann; die Befähigung von Schülerinnen und Schülern³ zu verantwortlichen Entscheidungen im Hinblick auf Sexualität; das Verhindern einer Schumatmosphäre, in der die Verletzung der Intimsphäre von Schüler/innen ignoriert wird; erwünscht ist zudem ein schulisches Leitbild, das sich für die Akzeptanz verschiedener sexueller Orientierungen und geschlechtlicher Identitäten einsetzt. Lehrende sollen sich als Aufklärende begreifen und sich bewusst sein, dass sie eine Projektionsfläche darstellen (Lehrplan Sexualerziehung Hessen, 2016).

Deutlich wird, dass Sexualität in einer aufklärenden Haltung vermittelt werden soll, sodass Schüler:innen in ein Verhältnis zum Gegenstand treten. Grenzverletzungen, sexualisierter Gewalt und Diskriminierung ist entgegenzuwirken, indem neben der Ermöglichung von Sprechfähigkeit auch die Anforderung an Lehrkräfte ergeht, Verletzungen nicht „durch Übersehen“ zu legitimieren. Die Betonung von Sprechfähigkeit wiederum hat u.E. damit zu tun, dass sexuelle Wünsche und Praktiken, aber auch Grenzen und Normalitätsvorstellungen, vor dem Hintergrund der Enttraditionalisierung von Lebensweisen *verhandelt* werden müssen. Sexualerziehung wird nicht nur als Unterrichtsthema konzeptualisiert, sondern als Teil des Schulalltags, wobei Lehrkräften und ihrer Haltung eine besondere Verantwortung zukomme. Zudem legt der Verweis auf das schulische Leitbild nahe, dass die Akzeptanz verschiedener sexueller Orientierungen und geschlechtlicher Identitäten durch Antidiskriminierungs-Richtlinien an Schulen zu stützen sei.

Insgesamt fällt eine Fokussierung von Sprachfähigkeit, Selbstbestimmung und geschlechtlicher und sexueller Vielfalt auf, die auf Haltungen von Schüler:innen zielt. Vermutlich in guter Absicht verfasst, beinhaltet das Akzeptanznarrativ aber gleichzeitig eine Hierarchisierung zwischen Akzeptierenden und Zu-Akzeptierenden und wiederholt damit die Logik von Zugehörigkeit und Abweichung. Auch die Verbindung der Betonung von Vielfalt mit der expliziten Nennung von Frauen und Männern am Ende wirkt widersprüchlich, weil sie Zweigeschlechtlichkeit reifiziert. Darüber hinaus fällt auf, dass

3 Wir übernehmen hier die Geschlechterschreibweise im Lehrplan, um auf die Reifizierung von Zweigeschlechtlichkeit aufmerksam zu machen.

Herrschaftsverhältnisse – etwa Sexismus, Rassismus, Transfeindlichkeit – und Privilegien nicht explizit benannt werden, sondern unter die homogenisierende Betonung von „Vielfalt“ subsumiert werden.

4 Analyse von Expert:inneninterviews zum Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt

Nachfolgend werden erste Ergebnisse aus einer multidimensionalen ethnographischen Untersuchung präsentiert, bei der Interviews sowie teilnehmende Beobachtungen durchgeführt werden. Die Integrierte Gesamtschule, an der die Erhebung durchgeführt wurde, befand sich im Aufbau. Schüler:innen der Klassenstufen 5 bis 10 werden dort inklusiv und zumeist jahrgangsübergreifend beschult. An einem auf drei Monate angelegten Projekt zu Sexueller Bildung konnten wir einen Monat lang teilnehmen. Das Konzept wurde vor allem von der stellvertretenden Schulleiterin, die sich uns gegenüber lesbisch verortet und von einem Lehrer, der sich im Interview als schwul verortet, entwickelt. Im Konzept wird ein klarer Schwerpunkt auf die Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt gelegt und in einem gewissen Sinne die Logik des Lehrplans für Sexualerziehung wiederholt. Darüber hinaus konnten wir ein Theaterprojekt zum Thema „Heteronormativität und Homophobie“, das von einem externen Kooperationspartner durchgeführt wurde und eine Woche dauerte, teilnehmend beobachten. Zudem wurden zwei Gruppeninterviews mit den Mitgliedern der Schulleitung, acht Expert:inneninterviews mit Lehrkräften, ein Expert:inneninterview mit einer sozialpädagogischen Angestellten und ein Expert:inneninterview mit einer Kooperationspartner:in durchgeführt.

Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt wird, wie Erzählungen in den Expert:inneninterviews zeigen, nicht nur in Form von Projekten, sondern auch im Schulalltag thematisch. So werden im täglich stattfindenden Morgenkreis von Kindern immer wieder Transgeschlechtlichkeit, lesbische und schwule Lebensweisen thematisiert. Anlässe sind mediale und popkulturelle Formate, die geschlechtliche oder/und sexuelle Identität einer Lehrkraft, die Elternschaft einer lesbisch lebenden Lehrerin und ihrer Frau sowie die Intervention bei homo- und queerfeindlichen Beleidigungen. Intersektionen werden bei diesen Thematisierungen tendenziell vernachlässigt, wodurch die Überlagerung zum Beispiel mit Sexismus, Rassismus oder Ableismus in den Hintergrund gerät.

Eine Form der „situativen“, also eher alltäglichen Sexualerziehung findet an der Schule zudem in informellen Schulräumen statt. So wird anhand der Interviews sowie zahlreichen Fotografien deutlich, dass Geschlecht, Sexualität und Vielfalt auch in der Schulbibliothek, auf Plakaten in den Gängen der Schule oder in Flurgesprächen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen

angesprochen werden. Die Schulleitung scheint eine Haltung fördern zu wollen, die „Vielfalt“ in ihrer Komplexität in den Schulalltag inkludiert. Für diejenigen Lehrer:innen und Mitarbeiter:innen an der Schule, die diese Haltung ohnehin affirmieren, scheint dies eine starke Orientierung darzustellen. Allerdings zeigt sich in anderen Interviews, dass diese Haltung nicht von allen Lehrkräften gleichermaßen geteilt und „Vielfalt“ im Unterricht und Schulalltag deshalb auch nicht immer dieser Haltung entsprechend berücksichtigt wird.

Im Folgenden werden Ergebnisse aus Expert:inneninterviews mit Lehrkräften präsentiert. Leitende Analysefragen sind: Welches Wissen wird (nicht) vermittelt? Welche Normen zeigen sich daran? Was vermittelt sich neben dem expliziten Inhalt? Welche Aufgaben lassen sich bezogen auf den Unterricht aus den Interviewpassagen an die Kinder gerichtet ableiten? Welche Paradoxien zeigen sich?

a) *Pathologisierung*

Die erste Sequenz stammt aus einem Expert:inneninterview mit dem Lehrer, der an der Entwicklung des Konzepts für den Sexualerziehungsunterricht beteiligt war und Biologie und Mathematik unterrichtet. In der Sequenz antwortet der Interviewte auf die Frage, ob sexuelle Vielfalt im Biologieunterricht auftaucht. Zunächst verweist der Befragte darauf, dass der Lehrplan das Thema vorgebe, betont, dass ihm das Thema besonders wichtig sei und erzählt dann von einer Unterrichtseinheit:

„hab dann in der ersten Einheit n äh mit nem Video immer angefangen von (.) äh Dr. House da hat eine FRAU eine DIAGNOSE bekommEN ähm dass sie ein H- Hoden- dass sie Hodenkrebs hat [hmm] und sie war total schockIERT und hat geHEULT weil sie doch ne FRAU is und sie kann doch kein HODENkrebs habn (.) und ähm dann wird das auch biologisch erklärt dass äh sich ihre Hoden nie abgesenkt habn sie GENETISCH n ähm x und y Chromosom hat aber ähm (.) sie nie TestosteRON produziert hat weil die äh Körper dagegen im- also sie hat Testosteron sie hats produziert aber ihr Körper reagiert nich drauf sie is immUN gegen Testosteron [hmm] und das passiert in EINEM von fünftausend oder achttausend Fälen und das ist quasi EINE FORM VON äh weder identisch Mann noch id- äh also weder eindeutig Mann noch eindeutig Frauen“

Als Lernmaterial dient eine Folge der Serie Dr. House, die von einem Arzt handelt, der auf unkonventionelle Weise komplizierte medizinische Fälle löst. Die Folge trägt den Titel „Skin Deep“ und handelt vom jungen Model Alex, bei dem Dr. House Hodenkrebs diagnostiziert. Alle handelnden Personen sind *weiß* und erwachsen. Alex sei genetisch ein Mann, aber immun gegen Testosteron, weshalb sich weibliche Geschlechtsorgane bei ihr gebildet hätten. Dr. House redet Alex nun nur noch mit „he“ an und beendet seine Diagnose mit dem Satz „The perfect woman is a man“.

Die Lehrkraft findet keinen Begriff für Alex' Geschlechtlichkeit, sondern verwendet die Bezeichnung „weder eindeutig Mann noch eindeutig Frauen“

und definiert sie über eine Leerstelle. Alex selbst wird dargestellt als „total schockiert und hat geHEULT“, was mit dem Inhalt der Folge nur bedingt korrespondiert: Denn erst am Ende der Folge, nachdem Dr. House sie wiederholt mit „he“ angesprochen und als „boy“ bezeichnet hat, richtet sich Alex auf, reißt sich weinend die Kleider vom Leib und schreit „No! You’re wrong! I’m a girl!“. Diese Szene erinnert an ältere Spielfilme wie „The Crying Game“ oder „Boys don’t cry“ in denen stets ein Moment der Entkleidung des geschlechtlich vieldeutigen Subjekts visualisiert wird, meist um ein „wahres Geschlecht“ zu entlarven (Kleiner/Urban 2010). Auch wenn Alex die Entkleidung nutzt, um das Selbstbestimmungsrecht über das eigene Geschlecht einzufordern, bleibt der biologische Körper der einzige Bezugspunkt für die geschlechtliche Zuweisung.

Am Interview lässt sich zum einen der Aufforderungscharakter von Curricula bzw. Lehrplänen nachzeichnen. Die Lehrkraft nutzt den Biologieunterricht, um – allerdings in einer problematisierenden und pathologisierenden Weise – über Intergeschlechtlichkeit zu sprechen. Dabei pädagogisiert er im Film inszeniertes medizinisches Expert:innenwissen über Inter*Geschlechtlichkeit und autorisiert sich über vermeintliches Fachwissen. Im Mittelpunkt steht die einzig auf genetischen Faktoren basierende Zuweisung von Geschlecht. Vermittelt werden soll, vermutlich in aufklärender Absicht, ein Wissen über Abweichungen von männlicher und weiblicher Geschlechtlichkeit, die jedoch als Krankheit dargestellt werden.

Etwas später erzählt der Lehrer, dass er in einer anderen Stunde des Biologieunterrichts ebenfalls ein Video als Lernmaterial verwendete. Es handele von den „Transgender Kids“ und von geschlechtszuweisenden Operationen an inter*geschlechtlichen Kindern. Diesmal wird zu Beginn der Stunde ein „Meinungsbild“ über geschlechtszuweisende Operationen eingeholt, das sich durch das Schauen des Videos ändern soll. Der Arbeitsauftrag zielt diesmal also in pädagogischer Absicht auf eine moralische Bewertung und könnte als Versuch gelesen werden, den Kindern im Sinne des Lehrplans das Thema nahe zu bringen. Auch hier steht nicht das Selbstbestimmungsrecht der inter*geschlechtlichen Kinder im Vordergrund, sondern die Entscheidung der Eltern, ihre Kinder (nicht) operieren zu lassen. Die Schüler:innen werden dabei als zukünftige Eltern adressiert, womit generationale Differenz eingeführt wird. Anders als im Dr. House-Video ergibt sich hier geschlechtliche „Eindeutigkeit“ über Genitalien. Durch die Nicht-Benennung und den Verweis auf die „Transgender Kids“ entsteht eine Unschärfe zwischen Inter* und Transgeschlechtlichkeit, die dazu führt, dass alle Abweichungen von rigider und zugewiesener Zweigeschlechtlichkeit als etwas „Drittes“ homogenisiert werden. Unter der Hand werden damit Cis*- und Zweigeschlechtlichkeit normalisiert und stabilisiert.

b) *Geständnis*

In einem anderen Expert:inneninterview mit einer Lehrkraft, die* sich als „genderqueer“ positioniert und das Pronomen sie* verwendet, zeigt sich eine weitere Thematisierungsform.

Im Interview erzählt die* Befragte, wie sie* vor den Schüler:innen die eigene Genderqueerness thematisiert, um eine unangemessene Anrede der Schüler:innen in der Institution Schule, die sie* als „HART hart binär“ charakterisiert, zu vermeiden.

zum Beispiel kann ich dir von ner Situation erzählen als ich das das allererste Mal gemacht hab bei ner Klasse bei der ich ästhetische Bildung unterrichtet hab die ich noch online hatte am Anfang weil da war noch Online-Unterricht ich son live äh wie heißt des son ähm son online Raum BigBlueButton war das da hatten wir dann quasi ästhetische Bildungsunterricht und ich hab dann in der zweiten Stunde die ich bei denen hatte ne in der allerersten oder weiß ich jetzt gar nicht mehr genau aber relativ am Anfang einfach einmal so gesagt „Ja ich wollte euch mal sagen ähm dass dass ihr mich einfach nur Amelie Blum nennen könnt und nicht Frau Blum oder Herr Blum ähm und das liegt daran dass ich genderqueer bin. Wisst ihr was das bedeutet?“ (.) und das war total spannend weils son anonymen Chat gab und die darein eben Fragen stellen konnten was natürlich auch krass is nä weil da dann schon auch so da kamen dann auf jeden Fall auch so Fragen zu meinen Genitalien was auch also KLAR is weil Geschlecht is gesellschaftlich so @konstruiert@ [...]

Die* Befragte versucht, Wissen über Genderqueerness zu vermitteln, indem sie* die eigene geschlechtliche Existenz zum Gegenstand macht. Die Pädagogisierung der eigenen Existenzweise anlässlich der Bitte, nicht mit „Frau Blum“ adressiert zu werden, kann als Geständnispraxis interpretiert werden, mit der nach Foucault (2020) die Wahrheit des eigenen Geschlechts in den Mittelpunkt gestellt wird. Subjekt und Objekt der Aussage fallen zusammen und mit dem Geständnis geht die Erzeugung einer hohen Glaubwürdigkeit einher.

Die Thematisierung erfolgt im digitalen Raum und in einer anonymen Weise, sodass der Körper der* Befragten zwar nicht anwesend ist, aber möglicherweise erleichtert durch die digital vermittelte Entkörperung, von Schüler:innen thematisiert wird. Dies empfindet Blum als „krass“, möglicherweise, weil der Bezug auf Genitalien als Eingriff in die private Sphäre gedeutet wird. Die empfundene Grenzüberschreitung wird dann relativiert und auf die gesellschaftliche Konstruktion von Geschlecht zurückgeführt. Um diese sichtbar zu machen und dadurch ein Vorbild für die Schüler:innen zu sein, wird die professionelle Distanz aufgegeben und in einer späteren Sequenz wieder eingesetzt: Auf die Frage, ob sie* Kinder kriegen kann, verweigert die Befragte* den Schüler:innen die Antwort, um, so die Selbstaussage, eine Grenze zu setzen. Die Antinomie von Nähe und Distanz wird also durch von außen willkürlich erscheinende Grenzziehungen zu privaten Themen bearbeitet.

5 Fazit

In den dargestellten Interviewanalysen zeigt sich, wie Normalitätsvorstellungen zur Geschlechterbinarität den schulischen Alltag strukturieren, aber auch wie sich Versuche der Bearbeitung von Paradoxien und Antinomien und Herausforderungen beim Sprechen über Trans und Inter*Geschlechtlichkeit gestalten: Im ersten Interview wird Inter*Geschlechtlichkeit im Zusammenhang mit ihrer Medikalisierung und in einer pathologisierenden Weise eingeführt; im zweiten Auszug erfolgt zunächst keine wissensbasierte, sondern eine moralisierende Diskursivierung. Die Szene ist auch deshalb aufschlussreich, weil Selbsthilfegruppen seit langem gegen die oktroyierte Vereindeutigung von Geschlecht durch Operationen bei Kindern protestieren (vgl. Bundesverband Intergeschlechtliche Menschen e.V. 2021) und Operationen an minderjährigen intergeschlechtlichen Kindern in Deutschland seit 2021 verboten sind (Gesetz zum Schutz von Kindern mit Varianten der Geschlechtsentwicklung vom 12. Mai 2021 und BGB § 1631e). Während solche juristischen Veränderungen die Handlungsmöglichkeiten und Selbstbestimmungsrechte intergeschlechtlicher Personen stärken, werden sie hier lediglich als Opfer dargestellt. Der Lehrer bearbeitet die professionstheoretisch zentrale Antinomie zwischen Nähe und Distanz mithilfe der Autorisierung über vermeintliches Fachwissen – auch wenn diese Expertise bei näherem Hinsehen nicht trägt. Im zweiten Interviewauszug wird mit der moralisierenden Einführung von Intergeschlechtlichkeit versucht, eine Annäherung über eine kritische Haltung zu Operationen zu erzeugen. Hier zeigt sich eine Thematisierungsparadoxie: Der Versuch, über Intergeschlechtlichkeit aufzuklären, mündet in die Wiederholung pathologisierender Diskurse, die nicht aufgelöst werden. Zudem lässt sich die Frage stellen, ob und inwiefern das in den Filmen unwissenschaftlich inszenierte Spezialwissen dem im Lehrplan formulierten Ziel zuträglich ist, eine Anerkennung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt zu befördern und Kindern nahezubringen.

Eine ganz andere Herangehensweise wird im zweiten Interview gewählt: Hier begegnen Schüler:innen durch die Pädagogisierung einer „Privatsache“ (Siemoneit 2021: 194) der Non-Binarität einer Lehrkraft. Die Bearbeitung der Antinomie von Nähe und Distanz erfolgt, indem sich Blum bei einer späteren Frage doch wieder auf ihre* öffentliche Rolle als Lehrkraft zurückzieht und damit die Grenze und Asymmetrie zwischen Lehrkräften und Schüler:innen erneut zu etablieren versucht. Dieses Schwanken verweist unseres Erachtens auf zwei Dinge: Zum einen auf die Herausforderung, die eine solche Preisgabe im Raum Schule darstellt und zum anderen auf die Verwobenheit von Öffentlichkeit und Privatheit, die für gender-nonkonforme Personen in einer spezifischen Art und Weise wirksam wird. Denn ihr angenommenes Geschlecht *kann* in einer zweigeschlechtlich strukturierten (Gesellschaft und) Organisation gar

nicht privat bleiben. Wenn Trans und Non-Binarität für andere innerhalb der harten schulischen Binarität „sichtbar“ wird, wird sie im öffentlichen Raum meist auch thematisch. Alle genannten Thematisierungen von Geschlecht erfolgen ohne Bezugnahmen auf *race*, womit Trans* und Intergeschlechtlichkeit nicht in ihrer intersektionalen Verschränkung damit und überdies auch überwiegend als erwachsene Existenzweisen angesprochen werden.

Die Figur der Pädagogisierung einer Privatsache rekurriert auf die paradoxe Strukturierung der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler:innen, die bei der Thematisierung von Geschlecht und Sexualität verstärkt wird: Da Sexualität dem intimen Bereich zugeordnet wird, sind sexualitätsbezogene Inhalte so zu vermitteln, dass sie nicht mit der institutionellen Aufgabe und der pädagogischen Beziehung konfliktieren. Nähe und Privatheit sollen so dosiert werden, dass professionelle Beziehungen aufrechterhalten bleiben. Wenn professionelle Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen universalistisch und leistungsbezogen (Siemoneit 2021: 68) und die Kommunikation im Zusammenhang öffentlicher Rollen gedacht wird, kollidiert dies mit informalisierten und teils familiären pädagogischen Beziehungen, vor allem im schulischen Ganztagsbereich. Gerade diese sind für die Bearbeitung von Geschlecht und Sexualität im Raum Schule jedoch besonders relevant.

Handlungs(un-)möglichkeiten sind in diesem Zusammenhang abhängig von der Positionalität von Lehrkräften und davon, wie sie im Rahmen von (z.B. cis* und heteronormativen) Normalitätsregimen wahrgenommen und angerufen werden. Die Interviews werfen zudem Fragen danach auf, ob und wie die Lehrkräfte durch Fortbildungen und auch vorhandene Lehrmaterialien unterstützt werden. Ihr Vorgehen wirkt merkwürdig individualisiert und löst Paradoxien einseitig auf. Zu diskutieren wäre, ob eine Alternative zu dem im Lehrplan für Sexualerziehung vorgeschlagenen Vorgehen, über geschlechtliche und sexuelle Identitäten *aufzuklären* nicht wäre, altersangemessen und wissenschaftlich gestützt über die Geschlechterordnung als *historisch veränderliches Erklärungsdispositiv* zu sprechen (siehe auch den Beitrag von Lücke/Huch in diesem Band). Gleichzeitig könnten LGBTIQ* Lebensweisen im Schulalltag durch Medien, Literatur und Film thematisch werden; allerdings zeigt sich am hier analysierten Interviewauszug zum Zeigen der Serie Dr. House auch, dass dann ein professioneller Umgang mit eingesetzten Medien vorauszusetzen ist. Nicht zuletzt können geschlechtliche und sexuelle Diversität auch durch die Anwesenheit gender-nonkonformer und queerer Lehrkräfte sichtbar und ein komplexes Sprechen darüber – im und neben dem Unterricht – möglich gemacht werden.

Literatur

- Blumenthal, Sara-Friederike (2014): Scham in der Schulischen Sexualaufklärung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Blumenthal, Sara-Friederike (2015): „Sexuelle Diversität als Schamgrenze der Sexualaufklärung im Biologieunterricht!“, In: Friederike Schmidt/Anne-Christin Schondelmayer/Ute B. Schröder (Hrsg.), Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 275-286.
- Bundesverband Intergeschlechtliche Menschen e.V. (2021, 26. März): Bundestag beschließt Gesetz zum Schutz von Kindern mit Varianten der Geschlechtsentwicklung [Pressemeldung]. <https://im-ev.de/wp-content/uploads/2021/03/2021-03-26-PM-Verbot-von-Operationen.pdf>. Zuletzt aufgerufen am 20.07.2023.
- Foucault, Michel (Hrsg.) (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve-Verl.
- Foucault, Michel (2020): Der Wille zum Wissen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hessisches Kultusministerium (2011): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Realschule. Biologie, vom 01.08.2011.
- Hessisches Kultusministerium (2016): Lehrplan Sexualerziehung. Für allgemeinbildende und berufliche Schulen in Hessen, vom 19.08.2016.
- Hilgers, A. (2004): Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der BZgA. Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung.
- Höhne, Thomas (2013): Pädagogisierung als Entgrenzung und Machtstrategie: einige kritische Überlegungen zum erziehungswissenschaftlichen Pädagogisierungsdiskurs. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.) Pädagogisierung. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, S. 27-35.
- Hoffmann, Markus (2016): Schulische Sexualerziehung. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Klein, Alexandra/Schweitzer, Jann (2018): „Besorgte Eltern, die Kinder und die Anderen: Leidenserfahrungen und Zumutungen in schulischer Sexualerziehung“. In: Widersprüche Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 38, S. 31-55.
- Kleiner, Bettina/Urban, Kiu (2010): The Transgender Gaze. Perturbationen und Perspektivenwechsel in der Filmbildung? In: Decke-Cornill, Helene/Luca, Renate (Hrsg.) Jugend – Film – Gender. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven. Stuttgart: ibidem, S. 143-173.
- Klenk, Florian Cristobal (2023): Post-Heteronormativität und Schule. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Langer, Antje (2017): „Arbeit an und mit Widersprüchen – Zur Herstellung und Aufrechterhaltung einer sexualpädagogischen Situation“. In: Alexandra Klein/Elisabeth Tuider (Hrsg.), Sexualität und Soziale Arbeit, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 149-163.
- Sager, Christin (2015): Das aufgeklärte Kind. Bielefeld: transcript Verlag.

- Siemoneit, Julia Kerstin Maria (2021): Schule und Sexualität: pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexuellerzieherische Potenziale. Bielefeld: transcript.
- Siemoneit, Julia Kerstin Maria/ Verlinden, Karla/Kleinau, Elke (Hrsg.) (2023): Sexualität, sexuelle Bildung und Heterogenität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Ständige Konferenz der Kultusminister (1968): Empfehlungen zur Sexualerziehung in den Schulen, vom 3.10.1968.
- Thuswald, Marion (2019): „Geschlechterreflektierte sexuelle Bildung? Heteronormativität und Verletzbarkeit als Herausforderungen sexualpädagogischer Professionalisierung“. In: Robert Baar/Jutta Hartmann/Marita Kampshoff (Hrsg.), Geschlechterreflektierte Professionalisierung - Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 167-181.
- Thuswald, Marion (2022): Sexuelle Bildung ermöglichen. Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung (= Pädagogik), Bielefeld: transcript.
- Tuider, Elisabeth/Müller, Mario/Timmermanns, Stefan/Bruns-Bachmann, Petra/Kopp-ermann, Carola (2012): Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim u.a.: Juventa.
- Valtl, Karlheinz (2008): „Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter“. In: Renate-Berenike Schmidt/Uwe Sielert (Hrsg.), Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung, Weinheim u.a.: Juventa, S. 125-40.
- Voß, Heinz-Jürgen (2023): Einführung in Sexualpädagogik und sexuelle Bildung: Basisbuch für Studium und Weiterbildung. Verlag W. Kohlhammer.
- WHO/BzGA (2011): Standards für die Sexualaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten, Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).

Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Schul- und Unterrichtsforschung. Soziale Deutungsmuster (nicht nur) von LGBTIQ*-Lehrkräften

Florian Cristóbal Klenk

Einleitung

In diesem Beitrag werden die wesentlichen empirischen Erkenntnisse meines Dissertationsprojektes (Klenk 2023) dargestellt, in dem ich eine qualitativ-empirische Deutungsmusteranalyse realisierte. In der Studie wurden Deutungsmuster von inter*-, trans*-, cis- und endo-geschlechtlichen sowie bi-, homo- und heterosexuellen¹ Lehrkräften über deren Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in der Schule und im Fachunterricht rekonstruiert. Dabei wurden Verfahrensschritte der qualitativen Sozialforschung, primär der Grounded Theory Methodology (Mey/Mruck 2009) angewandt.

Zunächst gebe ich einen Überblick zur Berücksichtigung von Heteronormativitätskritik innerhalb der Schul- und Unterrichtsforschung (1). Anschließend referiere ich zentrale Studienergebnisse zum Umgang pädagogischer Fachkräfte mit geschlechtlich-sexueller Vielfalt sowie zur Situation von LGBTIQ*-Lehrkräften im Schulalltag (2). Auf Basis des identifizierten Forschungswahnsinns, wonach bisher kaum qualitative Studien über die latenten Wahrnehmungsmuster und Handlungsorientierungen von – gerade LGBTIQ*-situierten – Lehrkräften im deutschsprachigen Raum existieren, stelle ich eine Typologie sozialer Deutungsmuster dar (3). Im Fazit (4) werden aus professionstheoretischer Perspektive schulpädagogische Konsequenzen für einen diskriminierungskritischen und vielfaltsorientierten Umgang mit vielfältigen Lebensweisen diskutiert.

1 Zum Verständnis der in diesem Beitrag angeführten Begriffe empfehle ich das Queer Lexikon, das unter <https://queer-lexikon.net/glossar> [14.10.23] frei zugänglich ist.

1 Heteronormativitätskritische Perspektiven in der Schul- und Unterrichtsforschung

Seit den 2010er-Jahren werden in der Schul- und Unterrichtsforschung zunehmend empirische Fragen nach der Reproduktion von Heteronormativität in der Schule, etwa in Lehrbüchern (Bittner 2011) oder den Einstellungen von pädagogischen Fachkräften gegenüber LGBT(IQ*)-Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Klocke 2012; Küpper/Klocke/Hoffmann 2017), sowie nach den praktischen Möglichkeiten, diese Gruppen in den Prozessen der Erziehung und Bildung zu berücksichtigen, bearbeitet.

Hervorzuheben sind diesbezüglich die qualitative Studie von Bettina Kleiner (2015), die biographische Differenzenerfahrungen von LGBT*-Jugendlichen im Schulalltag rekonstruiert, der Sammelband von Friederike Schmidt, Anne-Christin Schondelmayer und Ute B. Schröder (2015), der zentrale Forschungsergebnisse entlang der Lebensphasen von LGBTIQ*-Personen bündelt sowie die umfassende Befragung des Deutschen Jugendinstituts, die u.a. belegt, dass ein Coming-Out aus Sorge vor Mobbing von LSBT*-Jugendlichen häufig vermieden wird (Krell/Oldemeier 2017). Auch die im Verlauf der 2010er-Jahre erschienenen Sammelbände (u.a. Huch/Lücke 2015; Balzter et al. 2017), die erstmalig (fach-)didaktische Handlungsempfehlungen zum professionellen Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt an Schulen über die Breite der (MINT-)Unterrichtsfächer hinweg verhandeln, sind hier anzuführen. Eine erziehungswissenschaftliche Vertiefung queertheoretischer Perspektiven auf Bildung (Hartmann/Messerschmidt/Thon 2017), die Profession des Lehrberufs (Baar/Hartmann/Kampshoff 2019) und eine dezidierte Berücksichtigung von trans*, non-binären, asexuellen und inter*geschlechtlichen Lebensweisen (Kampshoff/Kleiner/Langer 2023) zeigt sich erst Ende der 2010er-Jahre (Klenk et al. i.E.).

Simultan zur wachsenden Auseinandersetzung mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zum einen und in der quantitativen Dokumentation der Lebenslagen von LGBTIQ*-Personen in Europa (FRA 2020) zum anderen rückt zu Beginn der 2020er-Jahre vermehrt das schulische Verhalten von (angehenden) pädagogischen Fachkräften in den Fokus des Interesses – insbesondere gilt dies für jene, welche sich selbst im LGBTIQ*-Spektrum positionieren (u.a. Magnus/Fereidooni 2017; Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017; Klocke/Salden/Watzlawik 2020; Höblich/Baer 2022; Klenk 2023).

Heteronormativitätskritik wird im Kontrast zu den 2000er-Jahren nun nicht mehr nur formal, sondern häufiger mit Blick auf die Praxis der Lehrkräftebildung an Hochschulen beachtet (Spahn/Wedl 2018), sodass mittlerweile eine bemerkenswerte Anzahl an schulbezogenen Programmen (u.a. ‚Schule der Vielfalt‘), Handlungsempfehlungen wie auch Projekt- und Unterrichts-

beispielen vorliegen (u.a. Palzkill et al. 2020), die Lehrkräfte aller Schulformen unterstützen können, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt zu thematisieren.

2 Forschungsüberblick: Was wir über das Verhalten pädagogischer Fachkräfte sowie die Situation von LGBTIQ*-Lehrkräften wissen

Im deutschsprachigen Raum werden die meisten empirischen Erkenntnisse über das Verhalten pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt aus Studien mit Schüler:innen gewonnen, die über das Handeln ihrer Lehrkräfte Auskunft geben. Insgesamt weisen alle diese Studien auf Varianten der Nicht-Sichtbarkeit und Nicht-Berücksichtigung von LGBTIQ*-Lebensweisen im schulischen Kontext hin (Klocke 2012; Küpper/Klocke/Hoffmann 2017; Krell/Oldemeier 2017). Die Befragungsergebnisse offenbaren, dass im Schulalltag eine Thematisierung von LGBT*-Lebensweisen abseits der Themen HIV/AIDS selten ist (Krell/Oldemeier 2017: 21), was eine Entpathologisierung von LGBTIQ*-Subjekten im Unterricht erschwert. Auch homofeindliche Schimpfwörter scheinen an Schulen keine Ausnahme zu sein: Die Befunde einer Befragung² von Klocke (2012) zeigt hierzu auf, dass Schüler/innen ‚schwul‘, ‚Schwuchtel‘ und in geringerem Ausmaß auch ‚Lesbe‘ als Schimpfwörter verwenden und darüber hinaus ‚gender-non-konformes‘ Verhalten im Schulalltag sanktionieren.

Doch (wie) reagieren Lehrkräfte auf diese verbalen Herabsetzungen gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Schulalltag? In einer Onlinebefragung (Klocke/Salden/Watzlawik 2020) an 43 Berliner Schulen gaben 53 % der Teilnehmenden an, dass sie in jedem der Fälle, 29 % in den meisten Fällen deutlich machen würden, dass sie die Verwendung homo- und trans*feindlicher Schimpfwörter nicht dulden – empirisch lässt sich nur ein geringer Unterschied zwischen den Schulformen identifizieren. Den Selbstaussagen der Befragten folgend, adressieren Fachkräfte an Grundschulen heteronormative Schimpfwörter etwas konsequenter als Lehrkräfte anderer Schulformen. Zudem gab es in der Studie einen positiven Effekt, wenn die Fachkräfte angaben, vielfaltsorientierte Qualifizierungsmaßnahmen besucht zu haben, oder berichteten, dass sie LGBTIQ*-Personen in ihrem eigenen Bekanntenkreis haben (ebd.: 178).

Weitere Selbsteinschätzungen legen dar, dass LGBTIQ*-Lebensweisen in unterschiedlichem Maße im Unterricht berücksichtigt werden. Während die

2 In diesem Kapitel werden die verwendeten Originalbegriffe der Studien angeführt, um die Ergebnisse nicht zu verfälschen (z.B. Schüler/innen anstelle von Schüler:innen).

Befragung vor Augen führt, dass 29 % der pädagogischen Fachkräfte nie männliche Homosexualität, 32 % nie weibliche Homosexualität in den zwei Jahren vor der Untersuchung thematisierten, erhöht sich diese Zahl im Hinblick auf die Nicht-Thematisierung von Bisexualität (nie: 51 %), Trans*geschlechtlichkeit (nie: 55 %) und speziell Inter*geschlechtlichkeit (nie: 64 %) signifikant. So ist festzustellen, dass bei der schulischen Thematisierung ein homonormatives Anerkennungsgefälle zwischen LGBTIQ*-Lebensweisen besteht (ebd.: 138).

Zu beachten ist, dass die in quantitativen Befragungen getroffenen, expliziten Aussagen nur wenig Konkretes über die Qualität der didaktisch-methodischen Aufbereitung verraten. Eine qualitative Deutungsmusteranalyse (Siemoneit 2021) mit Lehrkräften kommt mit Blick auf die Vermittlung nicht-heterosexueller Inhalte an Gymnasien im großstädtischen Raum (NRW) zu dem Befund, dass die Thematisierung von Homosexualität vorwiegend im Rahmen von projektbezogenen Workshops stattfindet, sodass LG(BTIQ*)-Themen weiterhin als Add-On verhandelt werden. Die Berücksichtigung von schwulen und lesbischen Lehrkräften innerhalb des Samples trägt zudem Herausforderungen im Bereich der Nähe-Distanz-Antinomie hervor. So betonen LG-Lehrkräfte einerseits ihre Vorbildfunktion und nutzen biographische Erfahrungen, zum Beispiel die des Coming-Outs, „als Möglichkeit positiver Repräsentation“ (ebd.: 291), andererseits lehnen sie eben diese Funktionalisierung ihrer Identität ab und ziehen sich auf ihre Fachlichkeit als Lehrkraft zurück – siehe hierzu ebenfalls die Deutungsmuster der *Fragmentierung* (b) und *Responsibilisierung* (c) in diesem Beitrag.

Eine qualitative Interviewstudie mit pädagogischen Fachkräften aus Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe (Schmidt/Schondelmayer 2015) belegt sowohl Wissensdefizite als auch Handlungsunsicherheiten bezüglich des professionellen Umgangs mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt seitens der Fachkräfte. Unsicherheiten manifestieren sich etwa in Form einer Diskrepanz zwischen den explizit formulierten, positiven Einstellungen, die auf Selbstbestimmung und Anerkennung von LGBTIQ*-Personen abzielen, und dem rekonstruierten handlungspraktischen Wissen der Fachkräfte, in dem sich eine „Verschiebung von Verantwortlichkeiten“ (Schmidt/Schondelmayer 2015: 238) an Jugendliche, Erziehungsberechtigte und andere Personengruppen offenbart. Kognitiv-affektive Diskrepanzen in den Einstellungen, die zwar auf eine vordergründige Toleranz, jedoch hintergründige Distanz gegenüber LGBTIQ*-Personen hindeuten, konnten ebenfalls in Studien mit Schüler:innen identifiziert werden (Conrads 2021).

Diese affektive Ablehnung ist ein denkbarer Grund, weshalb LGBTIQ*-Lehrkräfte in einer deutschsprachigen Befragung der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017: 17) angaben, negative Konsequenzen, etwa Stigmatisierung oder Respektverlust, zu befürchten, wenn ihre LGBTIQ*-Identität in der Schule bekannt werden würde. Dieses Ergebnis gilt zwar nicht

nur, aber speziell bezüglich ihrer Un/Sichtbarkeit gegenüber Schüler:innen und Kolleg:innen. Vier von zehn LSBTIQ*-Lehrkräften berichten zudem „von Diskriminierungserfahrungen im Arbeitskontext Schule innerhalb der letzten 24 Monate.“ (ebd.: 46). Diskriminierungserfahrungen wie Fremddoutings durch Kolleg:innen wurden insbesondere von Trans*-Personen berichtet. Homosexuelle Lehrkräfte gaben ferner an, „dass sie oder ihre_e Partner_in nicht an schulischen Veranstaltungen teilnehmen durften“ (ebd.: 32).

Wie zwei inter-/nationale Forschungsüberblicke (Klocke 2022; Klenk 2023) belegen, fehlen im deutschsprachigen Raum im quantitativen Bereich vor allem repräsentative Studien sowie längsschnittliche Erhebungen zur Situation von LSBTIQ*-Jugendlichen und Lehrkräften im schulischen Handlungsfeld. Zudem bedarf es qualitativer Untersuchungen, die sich dezidiert mit den biographischen Erfahrungen von LSBTIQ*-Lehrkräften unter Berücksichtigung unterschiedlicher Schulformen, deren tatsächlichen schulpädagogischen Handlungsmustern, der didaktisch-methodischen Qualität der Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt (siehe Kleiner/Kretzschmar in diesem Band), diesbezüglichen Schulentwicklungsprozessen sowie den Wechselwirkungen mit intersektionalen Differenzordnungen (u.a. Klassismus, Rassismus) auseinandersetzen.

3 Ergebnisse: Typologie sozialer Deutungsmuster

Da sich gezeigt hat, dass kaum qualitative Studien zu den Erfahrungen von Lehrkräften bezüglich des pädagogischen Umgangs und der Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen im Schulalltag und Fachunterricht vorliegen, insbesondere keine, in denen Lehrkräfte, die sich selbst im LSBTIQ*-Spektrum verorten, berücksichtigt wurden, soll die im Folgenden präsentierte Studie diese Lücke schließen.

Ziel der Untersuchung war es, relativ latente Wissensbestände sowie kollektive Wahrnehmungs- und Handlungsorientierungen respektive soziale Deutungsmuster über den schulischen Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen sowie sexuellen Lebensweisen unter Berücksichtigung der Perspektiven von inter*, trans* und cis-endo-geschlechtlichen sowie homo-, bi- und heterosexuellen Lehrkräften zu rekonstruieren und in einem empirisch begründeten Theoriemodell auszuarbeiten. Als *Sensizing Concepts* der Deutungsmusteranalyse (Bögelein/Vetter 2019) kam ein intersektionales Analysemodell zum Einsatz (Klenk 2023: 31).

Die nachfolgende *Abbildung 1* fasst die Ergebnisse, d. h. das analytische Verhältnis von subjektiven Deutungen, sozialen Deutungsmustern sowie dem übergreifenden Phänomen der Untersuchung – dem sog. Bezugsproblem, auf das die drei Deutungsmuster empirische ‚Antworten‘ liefern, – graphisch zusammen.



Abb. 1: Typologie sozialer Deutungsmuster (Klenk 2023: 388)

Die Frage nach dem Umgang mit und der Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen bearbeiten Lehrkräfte durch...

...die *Dethematisierung* der Relevanz von Geschlecht und Sexualität, um die institutionelle Zuständigkeit und professionelle pädagogische Verantwortung gegenüber vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in der Schule zu *minimieren* bis hin zu *negieren*;

...die *Fragmentierung* der Relevanz von Geschlecht und Sexualität, um die institutionelle Zuständigkeit und professionelle pädagogische Verantwortung gegenüber vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in der Schule auf *soziale* und *situative* Teilaufgaben des Lehrer:innenhandelns zu begrenzen, die sie *reaktiv-responsiv* bearbeiten;

...die *Responsibilisierung* von Geschlecht und Sexualität, um die institutionelle Zuständigkeit und professionelle pädagogische Verantwortung gegenüber vielfältigen Lebensweisen als *integrativen* Teil des eigenen Professionsverständnisses sowie genuinen schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrags *anzuerkennen*.

Das identifizierte Bezugsproblem der *Post-Heteronormativen Professionsambivalenz* verweist auf ein berufliches Spannungsverhältnis, das zwischen den drei sozialen Deutungsmustern existiert. Es besteht in der Disparität von professioneller Zuständigkeit und pädagogischer Verantwortung, die gegenüber vielfältigen Lebensweisen unter den Bedingungen einer flexibilisierten heteronormativen schulischen Normalitätsordnung (*Post-Heteronormativität*) zu erkennen ist und von den Lehrkräften durch die Deutungsmuster in jeweils spezifischer Art und Weise bearbeitet werden kann.

a. Deutungsmuster der Dethematisierung

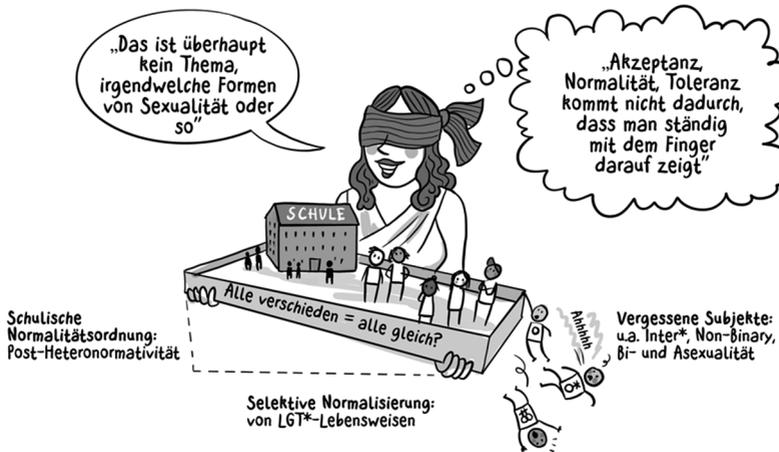


Abb. 2: Deutungsmuster der Dethematisierung (Illustration: Ka Schmitz)

Die Illustration mit exemplarischen Originalzitate verdeutlicht, dass Lehrpersonen des Deutungsmusters der *Dethematisierung* vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen im Schulalltag eine äußerst geringe bis gar keine Relevanz für ihr professionelles pädagogisches Handeln zuschreiben. Ebenso wenig vermitteln sie LGBTQ*-Themen aktiv in ihrem Unterricht, obwohl sie auf Nachfrage dazu in der Lage waren, hierzu ad hoc Möglichkeiten in ihren Fächern zu benennen.

Die geringe Bedeutungszuschreibung zeigt sich in der wiederholt geäußerten Negation einer schulischen Relevanz des Untersuchungsgegenstandes („kein Thema“). Flankiert wird diese Handlungsorientierung durch die diskursive Anerkennung zwar von LGT*-, nicht jedoch BIQ*-Subjekten, worin eine selektive Normalisierung im Sinne der *Homo- und Transnormativität* (Duggan 2002; Fütty 2019) zum Ausdruck kommt. Begrifflich fasse ich dieses

Phänomen unter der *Post-Heteronormativität*. Diese verweist auf diskursive Aushandlungsprozesse von Heteronormativität und steht damit gerade nicht für deren Überwindung, wie es das Präfix *Post* nahelegen könnte, sondern für die ambivalenten Prozesse der Prekarisierung, Flexibilisierung wie auch Modernisierung von Heteronormativität als Normalitätsordnung.

Gründe für die marginale Bedeutung des Untersuchungsgegenstandes können zum einen darin gefunden werden, dass Lehrpersonen die aktuelle Generation an heterosexuellen (Cis-)Schüler:innen als der Vielfalt an Geschlechtern und Sexualitäten gegenüber bereits aufgeschlossen wahrnehmen und ihnen damit einen ohnehin diskriminierungsarmen, unaufgeregten sowie selbstverständlichen Umgang damit zuschreiben. Zum anderen nehmen die Lehrkräfte, komplementär zu dieser Deutung, LGT*-Jugendliche aufgrund deren erhöhter Sichtbarkeit in der Gesellschaft wiederum selbst als einen tolerierten und zu tolerierenden Teil des schulischen Handlungsfeldes wahr. In der Konsequenz intervenieren sie nur unregelmäßig in heterosexistisches Sprechen, weil diesem keine Intentionalität unterstellt wird.

Im Modus *differenzloser Egalität* (Klenk 2023: 182) werden Handlungsbedarfe aufseiten der Schule, wie etwa die Wissens- und Wertevermittlung im Kontext von LGBTIQ*-Themen, in einer legitimen Art und Weise suspendiert, ohne dass hierbei heterosexuelle (Cis-)Lehrkräfte ihre komfortable Selbstpositionierung als ‚tolerant‘ bzw. LG(B)T(IQ*)-Lehrkräfte ihre positive Selbstwahrnehmung als ein ‚normaler‘ Teil des Feldes anzweifeln müssten. Der hier genutzte Begriff lehnt sich bewusst an Annedore Prengels *egalitäre Differenz* an, um die empirisch festgestellte Verkehrung von Prengels Ansatz aufzugreifen, in der es zur Verwechslung von Ist- und Soll-Zustand kommt. Die *Dethematisierung* der Relevanz von Geschlecht und Sexualität erfüllt für LGBTIQ*-Lehrkräfte damit eine Normalisierungsfunktion, durch die sie sich selbst vor *Othingprozessen* in der Schule schützen, die ihre Integrität als Lehrkraft gefährden könnten. Das Deutungsmuster hilft ihnen, die Nähe-Distanz-Antinomie auszugestalten, weil es sie in die Lage versetzt, die geschlechtlich-sexuellen Anteile ihrer professionellen Identität als Lehrkraft im beruflichen Selbstbild zu dethematisieren.

Analytischer Kern des Deutungsmusters ist damit die Minimierung bis zur Negation der professionellen Zuständigkeit wie auch pädagogischen Verantwortung für die Thematisierung von und den Umgang mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen, die von einer partiellen Affirmation geschlechtlicher und sexueller Vielfalt (LGT*) flankiert wird, ohne dass dabei Post-Heteronormativität als unausgesprochenes Zentrum der schulischem Normalitätsordnung kritisch infrage gestellt würde.

b. Deutungsmuster der Fragmentierung

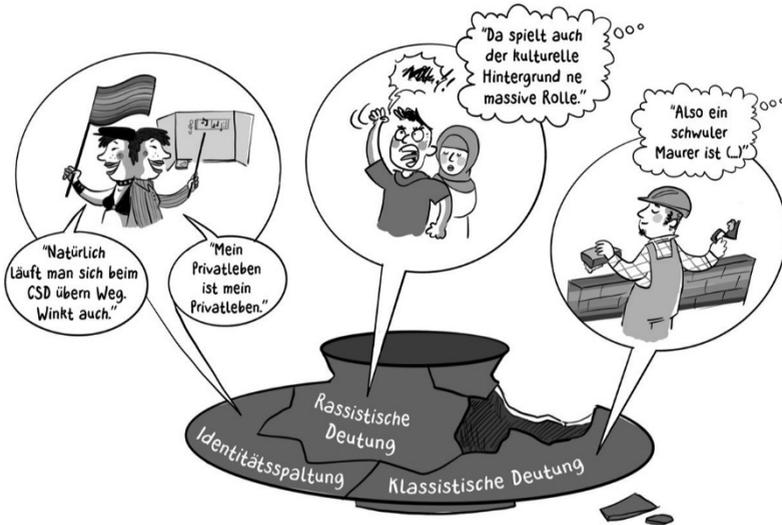


Abb. 3: Deutungsmuster der Fragmentierung (Illustration: Ka Schmitz)

Wie die zerbrochene Amphore visualisiert, liefert das zweite Deutungsmuster einen Einblick, wie Lehrkräfte die professionelle Zuständigkeit und pädagogische Verantwortung für vielfältige Lebensweisen durch die *Fragmentierung* der Relevanz von Geschlecht und Sexualität auf *soziale* und *situative* Teilausschnitte des Lehrer:innenhandelns begrenzen.

Lehrkräfte, die dieses Deutungsmuster aktualisieren, lassen eine erhöhte Aufmerksamkeit für heteronormative Diskriminierungen im Schulalltag erkennen, indem sie diesen eine partielle Bedeutung für ihr pädagogisches Handeln beimessen – so wird etwa die Intervention in homo- und trans*feindliches Sprechen als Teilaufgabe von Lehrkräften wahrgenommen. Diese Aufmerksamkeit richtet sich aber nur auf bestimmte Handlungsausschnitte (z.B. SEK I, jedoch nicht SEK II oder Primarstufe) sowie jene Personengruppen (z.B. Berufsschüler), denen ein beträchtliches Einstellungsproblem gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt zugeschrieben wird. Die Fragmentierung der Relevanz von Geschlecht und Sexualität auf spezifische Teilabschnitte hat eine Kehrseite, da vielen weiteren schulischen Handlungsausschnitten eben keine Relevanz für den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen zugesprochen wird. Über das Deutungsmuster der *Fragmentierung* entstehen somit schulische Zonen der Unzuständigkeit und

Verantwortungslosigkeit für das Thema, da die Möglichkeit der (Re-)Produktion von Heteronormativität von den Lehrkräften darin ausgeklammert wird.

Insgesamt legen die Lehrkräfte im Deutungsmuster eine *reaktive* bis *responsive* Haltung im Umgang mit vielfältigen Lebensweisen an den Tag, indem sie zum einen das Thema zwar nicht aktiv vermitteln, jedoch thematisieren, wenn der Unterricht explizite Gelegenheiten bereithält (wenn z.B. der Lehrplan in Ethik dies anzeigt oder LGBTIQ*-Schüler:innen in der Klasse aktiv desintegriert werden). Zum anderen intervenieren sie in konsequenterer Form in diskriminierendes Sprechen und wirken auf einzelne Schüler:innen erzieherisch ein, falls diese als aufklärungsbedürftig, weil intolerant, wahrgenommen werden. Ob und wann dies geschieht, hängt u.a. mit intersektionalen Differenzordnungen wie Rassismus und Klassismus zusammen. Letztere beeinflussen schließlich, welchen Grad an In/Toleranz Lehrkräfte bestimmten Adressat:innen unterstellen. Generell lässt sich dabei eine Tendenz zur Problematisierung von cis- und heterosexuellen Jungen respektive Männlichkeiten rekonstruieren.

So berichten Lehrkräfte, die an beruflichen Schulen aktiv sind, dass in sogenannten „*Handwerkerklassen*“, in denen überwiegend heterosexuell gelesene (Cis-)Schüler unterrichtet werden, „*ein schwuler Maurer*“ in der Peer-Gruppe undenkbar sei. Derartige binärgeschlechtlich-klassistische Fragmentierungen in Form der intersektionalen Problematisierung von homo- und trans*feindlichen Berufsschülern transportieren zugleich eine un/ausgesprochene Entproblematisierung toleranter Gymnasiastinnen, weshalb vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen nach Aussagen der Lehrkräfte im beruflichen Gymnasium wiederum kein Thema sind und von den Lehrer:innen dort auch zu keinem Thema gemacht werden.

Eine besonders ausgeprägte Form der Fragmentierung ist jene, welche sich an *natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen* und *machistischen Männlichkeiten* orientiert. So werden etwa dem „*kulturelle(n) Hintergrund*“ von heterosexuell gelesenen (Cis-)Schülern, denen ein Migrationshintergrund (z.B. Türkei, Nordindien) zugeschrieben wird, eine „*massive Rolle*“ und quasi-deterministische Erklärungsfunktion im Hinblick auf deren „*Machogehabe*“ respektive inkorporierte Intoleranz gegenüber LGBTIQ*-Lebensweisen und/oder heterosexuellen (Cis-)Frauen zugesprochen. Weniger deutlich ausgeprägt, aber komplementär hierzu wird sogenannten „*muslimischen Mädchen*“ ein ausgeprägteres Schamgefühl im Zusammenhang mit der Thematisierung von Geschlecht und Sexualität im Unterricht insinuiert, sodass zwar beide Gruppen, nicht aber die autochthone Mehrheit an Schüler:innen als aufklärungsbedürftige Subjekte mit geschlechtlich-sexuellen Modernitätsrückständen wahrgenommen und entsprechend adressiert werden.

Eine weitere Form der Fragmentierung ist die vorwiegend von LGBTIQ*-Lehrkräften konstruierte, überaus konsequente Trennung zwischen ihnen als Privat- und Lehrperson, wie sie in der Illustration oben links vermittelt wird.

Über diese *Fragmentierung* schließen die befragten Lehrpersonen eine Thematisierung der eigenen geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt sowie deren Repräsentation innerhalb des beruflichen Handlungskontextes aus, um sich nicht selbst zum Unterrichtsgegenstand für die Toleranzentwicklung der Schüler:innen zu erklären. Diese Trennung reicht so weit, dass eine trans*geschlechtliche Lehrerin davon spricht, dass sie zeitweise privat im „*Girl Mode*“ und beruflich im „*Boy Mode*“ agiert habe, was für sie „*verdammt anstrengend*“ gewesen sei.

Homosexuelle Lehrer:innen und ebenso die befragte inter*geschlechtliche Lehrperson berichten ebenfalls, dass sie im Privaten durchaus in ihrer geschlechtlich-sexuellen Positioniertheit sichtbar werden, sich zum Teil auch in queeren Bildungs- und Aufklärungsprojekten für die Akzeptanz von LGBTIQ*-Lebensweisen an weiteren Schulen einsetzen. An ihrer eigenen Schule würden sie jedoch eine „*Lehrerinnenmaske*“ respektive andere Rolle übernehmen, um dem hegemonialen Lehrer:innenideal zu entsprechen und sich nicht durch Schüler:innen, Kolleg:innen, Schulleitung oder Erziehungsberechtigte in ihrer Fachlichkeit angreifbar zu machen, womit sie die Nähe-Distanz-Antinomie in Richtung des Pols der Distanz austarieren.

c. Deutungsmuster der Responsibilisierung



Abb. 4: Deutungsmuster der Responsibilisierung (Illustration: Ka Schmitz)

In dem hier betrachteten Kontext ist zu konstatieren, dass Lehrpersonen des sozialen Deutungsmusters der *Responsibilisierung* den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen als einen genuinen Teil ihrer Profession bewerten. Sie verorten den Untersuchungsgegenstand demzufolge in der professionellen Zuständigkeit und pädagogischen Verantwortung *aller* Lehrkräfte. Dieses Deutungsmuster wird zwar nicht nur, aber vorwiegend von den interviewten LGBTIQ*-Lehrkräften repräsentiert. Die Herstellung von Zuständigkeit und Verantwortung wird dabei über drei ineinandergreifenden Dimensionen umgesetzt. Hierbei handelt es sich im Einzelnen um die *Positionierung*, *Problematisierung* und *Pädagogisierung*.

Kontrastiv zu den beiden anderen Deutungsmustern erzeugen Lehrkräfte, die das Deutungsmuster der *Responsibilisierung* nutzen, *pro-aktiv* Gelegenheiten, um durch Wissens- und Wertevermittlung im Bereich der geschlechtlichen und sexuellen Identitäten ihrem Bildungsauftrag, der auf das humanistische Ideal der „*Ich-Stärkung*“ und „*Selbstbestimmung*“ respektive Mündigkeit abzielt, nachzukommen. Hierin manifestiert sich die *erste* Dimension der *Positionierung*. Diese kann zwar, muss aber nicht implizieren, dass die Lehrkräfte selbst ein Coming-Out als LGBTIQ*-Person im Handlungsfeld Schule vollziehen, um auf diese Weise eine Stellung respektive Position gegenüber dem Thema Geschlecht und Sexualität einzunehmen. Während insbesondere die befragten schwulen und lesbischen Lehrkräfte sowie die interviewte trans*geschlechtliche Lehrerin davon berichten, ihre biographischen Coming-out-Erfahrungen genutzt zu haben, um in ihrer Vorbildfunktion als Lehrkräfte heteronormative Repräsentationsverhältnisse an ihrer Schule aktiv aufzubrechen, belegen die Interviews mit den hetero- und bisexuellen Lehrkräften sowie der einzigen inter*geschlechtlichen Lehrkraft in der Untersuchung doch, dass es nicht per se die sichtbare Positionierung als LGBTIQ*-Person ist, über die eine verantwortungsvolle Haltung für das Thema generiert wird. Es ist vielmehr die Tatsache, dass sich die Lehrer:innen in ihrer Funktion als Lehrkraft aktiv für die Verbesserung der Situation vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen im Handlungsfeld einsetzen. Dies tun sie, indem sie z.B. LGBTIQ*-Themen in ihren Unterricht integrieren, sich schulöffentlich als Ansprechpersonen für Schüler:innen und Eltern zeigen oder in Konferenzen und bei der Schulleitung für die Einführung einer dritten und vierten Möglichkeit des Geschlechtseintrags in der Schulverwaltungssoftware einsetzen.

Die *zweite* Dimension der *Problematisierung* von und Kritik an Heteronormativität findet sich etwa im Interview mit einer inter*geschlechtlichen Lehrperson, die betonte, dass aktuell keine hinreichenden Informationen über die Lebensrealitäten des dritten Geschlechts in der Schule vorliegen. Dies ist ihrer Meinung nach darauf zurückzuführen, dass u.a. Inter*geschlechtlichkeit in Schulbüchern kaum präsent sei. Und falls dies doch einmal der Fall wäre, dann geschehe dies nur in einer pathologisierenden oder inhaltlich verfälschenden

Weise (z.B. in Vermengung mit Trans*geschlechtlichkeit). Die Lehrkraft hält es daher für ein hohes De-Professionalisierungsrisiko, im Schulalltag in ihrem ‚wahren Geschlecht‘ sichtbar zu werden, um sich gegenüber dem LGBTIQ*-Thema zu positionieren. Ausgehend von dieser Überlegung entschied sie sich, im Schulalltag ‚unsichtbar‘ zu bleiben. In der Folge davon setzt sie sich aber wiederum der heteronormativen Diskriminierungserfahrung aus, von den Schüler:innen täglich mit ‚Guten Morgen Frau ...‘ begrüßt zu werden.

Diese Erfahrung legt offen, wie rigide Heteronormativität nach wie vor sein kann. Ferner zeigt sich, dass die post-heteronormative Flexibilisierung im schulischen Feld inter*geschlechtliche Lebensweisen nicht im selben Maße betrifft wie homosexuelle und trans*geschlechtliche Personen. Das Gespräch verdeutlicht, dass Schule noch weit von einer Inter*inklusivität entfernt und die Kritik an Heteronormativität keineswegs obsolet geworden ist.

Die *dritte* Dimension der *Pädagogisierung* offenbart sich schließlich darin, dass Lehrkräfte vielfältige Lebensweisen zu einem fachunterrichtlichen Gegenstand der Wissens- und Wertevermittlung deklarieren. Dies tun sie, um ihre Schüler:innen „sachlich“ darüber zu informieren, „dass es ganz andere Dinge gibt, als das, was man glaubt, was es eben nur gibt“. Die Lehrpersonen grenzen sich zu diesem Zweck explizit von einer „Werbung“ oder gar dem Vorwurf der Indoktrination ab, indem sie sich auf die curricularen Möglichkeiten (z.B. Rahmenlehrpläne oder Richtlinien zur Sexualerziehung) beziehen, außerdem klare Grenzen zum eigenen und Privatbereich der Schüler:innen ziehen. Letztere können sich so mit der Vielfalt an Lebensweisen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Situierung gegenstandsorientiert auseinanderzusetzen und lernen, „zu sich zu stehen“ sowie andere Lebensweisen zu akzeptieren. Dieses Ziel zu verwirklichen, sehen die befragten Lehrkräfte als einen zentralen Aspekt ihres genuinen Erziehungs- und Bildungsauftrags und daher als Teil ihrer Profession an.

4 Fazit: Deutungsmuster als Reflexionsanlässe für involvierte Professionalisierungsprozesse

Das auf Basis der Deutungsmusteranalyse identifizierte Bezugsproblem der *Post-Heteronormativen Professionsambivalenz* legt offen, dass unter aktuellen Bedingungen einer flexibilisierten Heteronormativität im Handlungsfeld Schule disparate Grade der institutionellen Zuständigkeit und pädagogischen Verantwortung gegenüber vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen von Lehrkräften eingenommen werden. Diese lassen sich als *Dethematisierung*, *Fragmentierung* und *Responsibilisierung* des Umgangs mit und der Thematisierung von Geschlecht und Sexualität im Schulalltag fassen.

Dass eine solche Deutungsvarianz zum Teil innerhalb ein und derselben Schule artikuliert werden kann, spricht dafür, dass dem Lehrberuf eine hohe Selbstständigkeit immanent ist. Angesichts dessen, dass Professionstheorien bereits seit geraumer Zeit die ‚Unhintergebarkeit der eigenen Person‘ herausstellen, erscheint es für eine gender- und differenzreflexive Professionalisierung von (angehenden) Lehrer:innen bedeutsam, sich der geschlechtlich-sexuellen Dimension der professionellen Identität in der Aus- und Fortbildung bewusst(er) zu werden – dies kann etwa durch Biographiearbeit geschehen. Umso bedeutsamer erscheint dies, zumal Lehrkräfte keine Vermittlungsroboter, sondern stets als ‚ganze Person‘ in ihre berufliche Tätigkeit involviert sind. Die hier aufgezeigten drei Deutungsmuster können diesbezüglich Anlässe kreieren, die eigene (nicht nur, aber auch) geschlechtlich-sexuelle Positioniertheit in die Analyse schulischer Wahrnehmungsmuster und Handlungsrouninen aufzunehmen.

Mit Blick auf die drei Deutungsmuster wäre dabei – *erstens* – zu fragen, wann eine *Dethematisierung* der Relevanz vielfältiger Lebensweisen der Normalisierung von LGBTIQ*-Subjekten dienlich ist. Verbunden damit ist zu ergründen, in welchen Fällen sie wiederum dazu beiträgt, Heteronormativität im Handlungsfeld zu ignorieren. Es gelte – *zweitens* – zu überlegen, wann eine *Fragmentierung* der Zuständigkeit helfen kann, spezifische Aufklärungsbedarfe im Handlungsfeld differenziert zu adressieren. Verwoben damit ist weiterhin die Frage, ab welchem Zeitpunkt eben diese *Fragmentierung* dazu führt, dass entgegen besserer Absicht Heteronormativität lediglich als Problem bestimmter Schüler:innen (z.B. migrantisierter (Cis-)Jungen, Berufsschüler) verhandelt wird oder Teile der geschlechtlich-sexuellen Identität zugunsten einer distanzierten Rolle als Lehrkraft abgespalten werden. Hinsichtlich der *Responsibilisierung* könnte – *drittens* – reflektiert werden, inwiefern die Dramatisierung von Differenzordnungen wie Heteronormativität dazu beiträgt, soziale Ungleichheiten zu kritisieren, um Kindern und Jugendlichen durch die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema Geschlecht und Sexualität eine erhöhte Selbstbestimmung zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang ist anknüpfend daran ebenso zu untersuchen, wann genau diese Dramatisierung von Differenzordnungen wiederum dazu führt, dass starre Identitätskategorien verfestigt werden. Dies ist etwa dann relevant, wenn LGBTIQ*-Lehrkräfte ihre biographischen Differenzenerfahrungen, wie das schulische Coming-Out, zum Gegenstand der Wissens- und Wertevermittlung erklären.

Literatur

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017): LSBTIQ*-Lehrkräfte in Deutschland. Diskriminierungserfahrungen und Umgang mit der eigenen sexuellen und

- geschlechtlichen Identität im Schulalltag. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Umfragen/lstbiq_lehrerkraeftebefragung.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [14.10.2023].
- Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshoff, Marita (Hrsg.) (2019): Geschlechterreflektierte Professionalisierung. Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Bd. 15. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Balzer, Nadine/Klenk, Florian Cristóbal/Zitzelsberger, Olga (Hrsg.) (2016): Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Bittner, Melanie (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25113&token=da9eb1b770b9761031934497b6a9d0c5af5665c7&sdownload=> [14.10.2023].
- Bögelein, Nicole/Vetter, Nicole (Hrsg.) (2019): Der Deutungsmusteransatz. Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Conrads, Judith (2021): Das Geschlecht bin Ich. Vergeschlechtlichte Subjektwerdung Jugendlicher. Wiesbaden: Springer VS.
- Duggan, Lisa (2002): The New Homonormativity. In: Castronovo, Russ/Nelson, Dana D. (Hrsg.): Materializing democracy. Toward a revitalized cultural politics. New Americanists. Durham N.C.: Duke University Press, S. 175-194.
- FRA (2020): A long way to go for LGBTI equality. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2020-lgbti-equality-1_en.pdf [14.10.2023].
- Füty, Tamás Jules (2019): Gender und Biopolitik. Normative und intersektionale Gewalt gegen Trans*Menschen. Bielefeld: Transcript.
- Hartmann, Jutta/ Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (Hrsg.) (2017): Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Bd. 13. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17030/pdf/Budrich_JB_Frauen_und_Geschlechterforschung_2017.pdf [14.10.2023].
- Höblich, Davina/Baer, Steffen (2022): Queer Professionals: Professionelle zwischen „queeren Expert:innen“ und „Anderen“ in der Sozialen Arbeit (QueerProf). Eine Studie zu queeren Fachkräften in der Kinder- und Jugendhilfe. FoRM-Forschungsbericht, Bd. Wiesbaden. https://www.hs-rm.de/fileadmin/Home/Fachbereiche/Sozialwesen/Forschungsprofil/FoRM/Hoeblich_Baer_2022_QueerProfessionals_Abschlussbericht_FoRM_Bd_2.pdf [14.10.2023].
- Kampshoff, Marita/Kleiner, Bettina/Langer, Antje (Hrsg.) (2023): Trans- und Intergeschlechtlichkeit in Erziehung und Bildung. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Bd.19. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Kleiner, Bettina (2015): Subjekt – Bildung – Heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Reihe: Budde, Jürgen (Hrsg.): Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Bd. 1. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Klenk, Florian Cristóbal (2023): Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen. Reihe: Budde, Jürgen (Hrsg.): Studien zu Differenz, Bildung und

- Kultur, Bd. 13. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich. <https://shop.budrich.de/wp-content/uploads/2022/04/9783847417927.pdf> [14.10.2023].
- Klenk, Florian Cristóbal/Fütty, Tamás Jules/Bergold-Caldwell, Denise/Akbaba, Yalız (Hrsg.): (i.E.): *Geschlecht im Kontext Schule – New Gender, Old School?* Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Bd. 21. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Klocke, Ulrich (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/diversity/sexuelle_vielfalt/Klocke_2012_Akzeptanz_sexueller_Vielfalt_a_n_Berliner_Schulen_ohne_Anhang.pdf [14.10.2023].
- Klocke, Ulrich (2022): Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in Schule und Unterricht: Eine Expertise zu Forschungsbedarfen für das Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.psychology.hu-berlin.de/de/1694051/57490/klocke_2022_umgang-mit-geschlechtlicher-und-sexueller-vielfalt.pdf [14.10.2023].
- Klocke, Ulrich/Salden, Ska/Watzlawik, Meike (2020): *Lsbti* Jugendliche in Berlin. Wie nehmen pädagogische Fachkräfte ihre Situation wahr und was bewegt sie zum Handeln?* Ergebnisbericht zu einer Studie im Auftrag des Berliner Abgeordneten-hauses vom 16.01.2015 (Drs. 17/1683 und 17/1991) zur aktuellen Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans- und intergeschlechtlichen Jugendlichen in Berlin unter Berücksichtigung verschiedener Dimensionen der Mehrfach-diskriminierung. Berlin. https://www.sfu-berlin.de/wp-content/uploads/Klocke_Salden_Watzlawik_2020_Lsbti_Jugendliche_in_Berlin.pdf [14.10.2023].
- Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin (2017): *Coming-out - und dann ...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen.* Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Küpper, Beate/Klocke, Ulrich/Hoffmann, Lena-Carlotta (2017): *Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen in Deutschland. Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage.* Baden-Baden: Nomos.
- Magnus, Cristian David/Fereidooni, Karim (2017): *Heteronormativität und Diversity – Sexuelle Orientierung als Aspekt der Lehrer_innenbildung?* In: Drahmman, Martin/Köster, Anne J./Scharfenberg, Jonas (Hrsg.): *Schule gemeinsam gestalten. Beiträge für Wissenschaft und Praxis aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und der Robert Bosch Stiftung. Gemeinsam Schule gestalten*, Bd. 1. Münster: Waxmann, S. 86-102.
- Mey, Günter/Mruck, Katja (2009): *Methodologie und Methodik der Grounded Theory.* In: Kempf, Wilhelm/Kiefer, Markus (Hrsg.): *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik.* Hochschullehrbücher, Bd. 3. Berlin: Regener, S. 100-152.
- Palzkill, Birgit/Pohl, Frank G./Scheffel, Heide (2020): *Diversität im Klassenzimmer*. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Schule und Unterricht.* Berlin: Cornelsen.
- Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin (2015): *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – (k)ein pädagogisches Thema? Pädagogische Perspektiven und Erfahrungen mit LSBTI.* In: Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (Hrsg.): *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und*

- geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer VS, S. 223-240.
- Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (Hrsg.) (2015): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer VS.
- Siemoneit, Julia Kerstin Maria (2021): Schule und Sexualität. Pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexuallerzieherische Potenziale. Bielefeld: Transcript.
- Spahn, Annika/Wedl, Juliette (2018): Schule lehrt/lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. http://www.akzeptanz-fuer-vielfalt.de/fileadmin/daten_AfV/PDF/AWS_MAT18_Schule_lehrt_lernt_Vielfalt_Bd1.pdf [14.10.2023].

Autor:innenverzeichnis

Adl-Amini, Katja, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Schulpädagogik im Kontext von Heterogenität am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt. **Arbeitsschwerpunkte:** Adaptiver Unterricht, Lehrkräfteprofessionalisierung im Kontext von Inklusion, Differenzkonstruktion im Schulkontext.

E-Mail: katja.adl-amini@tu-darmstadt.de

Ayten, Aslı Can, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Mehrsprachigkeit in der Schule, Institut für Bildungsforschung, Bergische Universität Wuppertal. **Arbeitsschwerpunkte:** herkunftssprachlicher Unterricht aus der Perspektive der Lehrkräfte, Autoethnographie, Rassismuskritik, Translanguaging als Linguizismuskritik, wissenssoziologische Diskursanalyse. **E-Mail:** ayten@uni-wuppertal.de

Boger, Mai-Anh, Dr.ⁱⁿ phil., Akademische Rätin an der Universität Regensburg. **Arbeitsschwerpunkte:** Inklusion, Psychoanalyse und Philosophien der Differenz und Alterität in der Pädagogik. **E-Mail:** mai-anh.boger@ur.de

Bräu, Karin, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Schulpädagogik im Bereich von „Heterogenität und Ungleichheit“ am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. **Arbeitsschwerpunkte:** Ethnografische Schul- und Unterrichtsforschung, Konstruktion und Umgang mit Differenz, Hausaufgaben.

E-Mail: braeu@uni-mainz.de.

Breiwe, René, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungsforschung der Bergischen Universität Wuppertal. **Arbeitsschwerpunkte:** Transformation von (Hoch-)Schule und Lehre/Unterricht im Kontext von Diversität/Inklusion und Digitalität. **E-Mail:** breiwe@uni-wuppertal.de

Budde, Jürgen, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorie der Bildung, des Lehrens und Lernens am Institut für Erziehungswissenschaft an der Europa-Universität Flensburg. **Arbeitsschwerpunkte:** Differenz und Ungleichheit in pädagogischen Institutionen, Praktiken der Erziehung, Praxistheorie.

E-Mail: Juergen.Budde@uni-flensburg.de

Doğmuş, Aysun, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Erziehungswissenschaft – Lehren und Lernen in der Migrationsgesellschaft am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Berlin. **Arbeitsschwerpunkte:** Pädagogisches Handeln,

Professionalisierung und Schulentwicklung im Kontext von Migrationsverhältnissen, Rassismus und Intersektionalität, Rekonstruktive Sozialforschung.

E-Mail: dogmus@tu-berlin.de

Gasterstädt, Julia, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusion und Schulentwicklung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel. **Arbeitsschwerpunkte:** Herstellung und (pädagogische) Bearbeitung von Differenz, Schule und Eltern/Familie, Inklusive Bildung im internationalen Vergleich, qualitative bzw. rekonstruktive Methoden, insbesondere die Situationsanalyse, Steuerung der Entwicklung inklusiver Strukturen in Bildungssystemen.

E-Mail: gasterstaedt@uni-kassel.de

Hackbarth, Anja, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diagnostik, Förderung und Didaktik bei Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. **Arbeitsschwerpunkte:** Rekonstruktive videobasierte Unterrichtsforschung, Fachliches Lernen in heterogenen Lerngruppen, Didaktik des inklusiven Unterrichts, Pädagogische Diagnostik, Passungsverhältnisse in Interaktionen, Behinderung und Ungleichheit, Organisationale Diskriminierung, (Sozial)Raumorientierte Schulentwicklung, Professionalisierung für inklusive Bildung. **E-Mail:** anja.hackbarth@uni-bielefeld.de

Hägi-Mead, Sara, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Deutsch als Fremdsprache und Mehrsprachigkeitsdidaktik an der Rheinland-Pfälzischen TU Kaiserslautern-Landau (RPTU). **Arbeitsschwerpunkte:** Methodik/Didaktik von Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeit in der Schule, Unterrichtsmaterialentwicklung.

E-Mail: s.haegimead@rptu.de

Hinrichsen, Merle, Dr.ⁱⁿ, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Sekundarstufe, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt am Main. **Arbeitsschwerpunkte:** Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Schule, Migration und soziale Ungleichheit, Jugend- und Übergangsforschung.

E-Mail: hinrichsen@em.uni-frankfurt.de

Huch, Sarah, Dr.ⁱⁿ, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin für die Didaktik der Biologie der Freien Universität Berlin. **Arbeitsschwerpunkte:** Diversity und intersektionale Perspektiven in der Biologie und den Naturwissenschaftsdidaktiken, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, Sexuelle Bildung, empirische Sozialforschung.

E-Mail: sarah.huch@fu-berlin.de

Hummrich, Merle, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schule und Jugend an der Goethe-Universität Frankfurt. **Arbeitsschwerpunkte:** Schule, Jugend, Migration, Grundlagen erziehungswissenschaftlicher Forschung. **E-Mail:** m.hummrich@em.uni-frankfurt.de

Kadel, Julia, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt. **Arbeitsschwerpunkte:** Differenzreflexivität, Schulpädagogik im Kontext von Heterogenität, Planspiele in der Lehrer:innenbildung. **E-Mail:** julia.kadel@tu-darmstadt.de

Kistner, Anna, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt InDiVers am Fachgebiet Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusion und Schulentwicklung der Universität Kassel. **Arbeitsschwerpunkte:** Schule und Eltern, Intersektionalität und (Anti-)Diskriminierung, Steuerung der Entwicklung inklusiver Strukturen in Bildungssystemen, Situationsanalyse. **E-Mail:** A.Kistner@uni-kassel.de

Kleiner, Bettina, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Gender Studies und qualitative Methoden an der Goethe-Universität Frankfurt und Geschäftsführende Direktorin des Cornelia Goethe Centrums für Geschlechterforschung. **Arbeitsschwerpunkte:** Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Gender, Queer- und feministische Postcolonial Studies, Diskurs- und Subjektivierungsforschung, Sexuelle Bildung und Ungleichheit und Differenz im Kontext von Erziehung und Bildung. **E-Mail:** b.kleiner@em.uni-frankfurt.de

Klenk, Florian Cristóbal, Dr. phil. Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften der Europa-Universität Flensburg in der Arbeitsgruppe Theorien der Bildung, des Lehrens und Lernens. **Arbeitsschwerpunkte:** Erziehungswissenschaftliche Gender und Diversity Studies, Differenzreflexive Professionalisierung und (MINT-)Didaktik, Qualitativ-empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Intersektionalität und inklusive Bildung. **E-Mail:** florian.klenk@uni-flensburg.de

Kocabiyik, Büşra, wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft, insbesondere Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt des Diversitätsspektrums im Vor- und Grundschulalter an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. **Arbeitsschwerpunkte:** Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht, Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode, Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praxen. **E-Mail:** buesra.kocabiyik@uni-hamburg.de

Köhler, Sina-Mareen, Prof.ⁱⁿ PD Dr.ⁱⁿ, Professorin für Bildungswissenschaften: Qualitative Forschungsmethoden am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Regensburg. **Arbeitsschwerpunkte:** (Peer)Beziehungen von Kindern und Jugendlichen, Übergänge und (Ex)Inklusionsmechanismen im Bildungssystem, Zeitlichkeit und Vergewisserung im Jugendalter, Lehrendenhabitus, Rekonstruktive Sozialforschung, Längsschnittforschung. **E-Mail:** sina.koehler@ur.de

Kollender, Ellen, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Inklusion und Diversität an der Fakultät Bildung der Leuphana Universität Lüneburg. **Arbeitsschwerpunkte:** Schulentwicklung im Kontext von Flucht/Migration und sozialstaatlichem Wandel; diskrimi-

nierungskritische Perspektiven auf das Verhältnis von Eltern, Selbstorganisationen und Schule in der Migrationsgesellschaft; Diskurs- und Subjektivierungsforschung.

E-Mail: ellen.kollender@leuphana.de

Knappik, M, Dr., Wissenschaftliche:r Mitarbeiter:in am Institut für Bildungsforschung der Bergischen Universität Wuppertal. **Arbeitsschwerpunkte:** Sprachaneignung als soziale Praxis, Mehrsprachigkeit in der Schule der Migrationsgesellschaft, Rassismus- und Linguismuskritik in der Lehrer:innenbildung, Ethnographie.

E-Mail: knappik@uni-wuppertal.de

Kretzschmar, Clara, Doktorandin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main. **Arbeitsschwerpunkte:** Sexuelle Bildung, Queer Theory, Ethnographie, Dispositivanalyse.

E-Mail: Clara.kretzschmar@protonmail.com

Langer, Anja, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Schultheorie und Schulentwicklung am Fachbereich 12 - Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen. **Arbeitsschwerpunkte:** Schultheoretische Forschung (insbesondere im Kontext von Diskriminierungskritik), Differenz-, Anerkennungs- und Subjektivierungstheorien, Rekonstruktive Sozialforschung (insbesondere Adressierungsanalyse). **E-Mail:** alanger@uni-bremen.de

Ludwig, Johannes, M.Ed., wiss. Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik der Goethe-Universität Frankfurt am Main. **Arbeitsschwerpunkte:** Fachliche und Soziale Teilhabe im inklusiven Unterricht, Dokumentarische Unterrichtsforschung, Lehrkräfteprofessionalisierung im Kontext von Inklusion. **E-Mail:** Jo.Ludwig@em.uni-frankfurt.de

Lücke, Martin, Prof. Dr., Professor für Didaktik der Geschichte am Friedrich-Meinecke-Institut der Freien Universität Berlin. **Arbeitsschwerpunkte:** Queer History und Geschichte sexueller Vielfalt, Theoriedebatten der Geschichtsdidaktik, Empirische Geschichtskulturforschung. **E-Mail:** martin.luecke@fu-berlin.de

Schwendowius, Dorothee, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für internationale und interkulturelle Bildungsforschung am Institut I – Bildung, Beruf und Medien der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. **Arbeitsschwerpunkte:** qualitative Bildungs- und Ungleichheitsforschung; Bildung in Migrationsgesellschaften; Biographieforschung; pädagogische Professionalisierung. **E-Mail:** dorothee.schwendowius@ovgu.de

Steinbach, Anja, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik des Primarbereichs am Institut für Erziehungswissenschaften der Europa-Universität Flensburg. **Arbeitsschwerpunkte:** Differenzreflexive und diskriminierungskritische pädagogische Professionalität, Institutioneller Rassismus (in) der

Schule, Subjektivierungstheorie, qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung, Ethnographie. **E-Mail:** anja.steinbach@uni-flensburg.de

Sturm, Tanja, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Erziehungswissenschaft, insbesondere Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt des Diversitätsspektrums im Vor- und Grundschulalter an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. **Arbeitsschwerpunkte:** Inklusion/Exklusion in Schule und Unterricht, Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praktiken, Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode (Gruppendiskussion, Videografie), International vergleichende Schul- und Unterrichtsforschung und Kindheitsforschung. **E-Mail:** tanja.sturm@uni-hamburg.de

Terstegen, Saskia, Dr.ⁱⁿ, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Sekundarstufe, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt am Main. **Arbeitsschwerpunkte:** Macht, Subjektivierung und Bildung; qualitative Biographie- und Diskursforschung; Migration, Diskriminierung und soziale Ungleichheit. **E-Mail:** terstegen@em.uni-frankfurt.de

Tilch, Andreas, M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik des Primarbereichs an der Europa-Universität Flensburg. Projektmitarbeiter in der Nachwuchsforschungsgruppe "Kontinuitäten und Neuformierungen von Institutionellem Rassismus in der Schule". **Arbeitsschwerpunkte:** Migration und Bildung/ Schule, Psychoanalytische Migrationspädagogik, Rassismuskritik, Subjektivierungstheorie, Abwehrtheorie. **E-Mail:** Andreas.tilch@uni-flensburg.de



Inga Nüthen

Geschlecht, Sexualität
und Politik: Aspekte
queer_feministischer
Politikverständnisse



Inga Nüthen

Geschlecht, Sexualität und Politik: Aspekte queer_feministischer Politikverständnisse

promotion, Band 14

2024 • 375 Seiten • kart. • 39,90 € (D) • 41,10 € (A)

ISBN 978-3-8474-2733-9 • eISBN 978-3-8474-1903-7

Was haben Geschlecht und Sexualität mit Politik zu tun? Wie lauten queer_feministische Antworten auf die Fragen „Was ist politisch?“ bzw. „Was ist Politik?“ Dieses Buch befasst sich mit einer Kartographie westlicher queer_feministischer Beiträge zum Politikbegriff aus Theorie und Bewegung. Die Autorin identifiziert mehrere Aspekte als Bündelungspunkte für die Begriffsbestimmung, unter anderem die Identifizierung von Politik mit Macht und die Ausrichtung auf Allianzen. Sie erarbeitet anhand dieser Aspekte Vorschläge für einen geschlechter- und sexualitätsanalytischen Zugriff auf Politik. Die Systematisierung beleuchtet die Komplexität und damit einhergehende Herausforderungen des Begriffsfelds.

www.shop.budrich.de

Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik

Schul- und Unterrichtsforschungen zeigen, dass Ungleichheit und Diskriminierung in Schulen trotz Inklusionsbemühungen präsent sind. Die Autor*innen diskutieren rassistische-, ableistische- und heteronormativitätskritische Ansätze zu Schulentwicklung, Professionalisierung und Vielfalt im Fachunterricht. Im Fokus: das Spannungsverhältnis zwischen anhaltender Diskriminierung und Ungleichheits(re-)produktion einerseits sowie rechtlichen und pädagogischen Teilhabeansprüchen andererseits.

Die Herausgeber*innen:

Prof. Dr. Karin Bräu, Institut für Erziehungswissenschaft,
Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Prof. Dr. Jürgen Budde, Institut für Erziehungswissenschaft,
Europa-Universität Flensburg

Prof. Dr. Merle Hummrich, Fachbereich Erziehungswissenschaften,
Goethe-Universität Frankfurt

Dr. Florian Cristóbal Klenk, Institut für Allgemeine Pädagogik
und Berufspädagogik, TU Darmstadt

ISBN 978-3-8474-3037-7



9 783847 430377

www.budrich.de