

Akbaba, Yalız; Wagner, Constantin

Postmigrationsgesellschaftliche Kompetenz. Verhandlungen von Rassismus zwischen Reproduktion weißer Vorherrschaft und dezentrierender Transformation

Baquero Torres, Patricia [Red.]; Boger, Mai-Anh [Red.]; Chamakalayil, Lalitha [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]: Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2024, S. 116-130. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2023)



Quellenangabe/ Reference:

Akbaba, Yalız; Wagner, Constantin: Postmigrationsgesellschaftliche Kompetenz. Verhandlungen von Rassismus zwischen Reproduktion weißer Vorherrschaft und dezentrierender Transformation - In: Baquero Torres, Patricia [Red.]; Boger, Mai-Anh [Red.]; Chamakalayil, Lalitha [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]: Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2024, S. 116-130 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-306055 - DOI: 10.25656/01:30605

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-306055>

<https://doi.org/10.25656/01:30605>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Patricia Baquero de Torres | Mai-Anh Boger |
Charlotte Chadderton | Lalitha Chamakalayil |
Susanne Spieker | Anke Wischmann (Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2023

Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus

Patricia Baquero Torres | Mai-Anh Boger | Charlotte Chadderton | Lalitha
Chamakalayil | Susanne Spieker | Anke Wischmann (Red.)
Jahrbuch für Pädagogik 2023

Jahrbuch für Pädagogik

Herausgegeben von

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska | Martin
Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner | Ingrid Lohmann |
David Salomon | Susanne Spieker | Jürgen-Matthias Springer | Anke
Wischmann

Das Jahrbuch für Pädagogik macht es sich seit 1992 zur Aufgabe, Diskurs- und Realentwicklungen in Pädagogik und Bildungspolitik kritisch zu begleiten und aus bildungs- und gesellschaftstheoretisch interessierter Perspektive zu beleuchten. Als bildungstheoretische Leitidee gilt ein Konzept von Mündigkeit, welches historisch und theoretisch im internen Zusammenhang von Aufklärung, Demokratie und Bildung gründet. Pädagogik wird als ein spezifisches theoretisches und praktisches Handlungsfeld von Gesellschaft begriffen. Nach dem Verständnis des Jahrbuchs können daher Fragen von Bildung und Erziehung nicht allein aus der disziplinären Perspektive der Erziehungswissenschaft bearbeitet werden, sondern bedürfen interdisziplinärer gesellschafts- und humanwissenschaftlicher Zugänge. Der interdisziplinäre Horizont und die Verknüpfung von bildungs- und gesellschaftstheoretischen Sichtweisen schlagen sich sowohl in der Wahl der Jahresthemen wie der Autorinnen und Autoren nieder. Einen markanten Zug im Profil des Jahrbuchs bildet die zentrale Bedeutung des Jahresthemas, auf welches sich nahezu alle Beiträge beziehen, so dass jeder Band als jährliches Periodikum zugleich ein Aufsatzband zu einer thematischen Fragestellung ist.

Patricia Baquero Torres | Mai-Anh Boger |
Charlotte Chadderton | Lalitha Chamakalayil |
Susanne Spieker | Anke Wischmann (Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2023

Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht.

Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7712-4 Print

ISBN 978-3-7799-7713-1 E-Book (PDF)

DOI: 10.3262/978-3-7799-7713-1

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

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

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Editorial: Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus <i>Patricia Baquero Torres, Mai-Anh Boger, Charlotte Chadderton; Lalitha Chamakalayil, Susanne Spieker, Anke Wischmann</i>	9
I. (Post)Kolonialismus	
Zwischen Alterisierung und Selbstvergewisserung – Vorstellungen vom Osmanischen Reich und der Türkei in deutschen Geschichtsschulbüchern des 19. und frühen 20. Jahrhunderts <i>Timm Gerd Hellmanzik</i>	18
Friedensbildung und (De)Kolonialität <i>Juliana Krohn</i>	32
Vom Abriss postsozialistischer Orte der Erinnerung zur Re-Artikulation von Rassismus im natio-ethno-kulturellen Kontext Deutschland? Eine Spurensuche ausgehend von Cottbus <i>Manuel Peters</i>	46
Kolonialgeschichte in Brettspielen – Potenziale rassismuskritischer Spielpädagogik <i>Wiebke Waburg und Barbara Sterzenbach</i>	58
Verflechtungen: Museum im Kolonialismus. Kolonialismus im Museum <i>Sylvia Kesper-Biermann und Bettina Kleiner</i>	76
II. Rassismuskritik und Theorie	
De- und Ent-Subjektivierungen im Kontext von Fluchtmigration <i>Niels Uhlendorf und Hannah von Grönheim</i>	92
Verantwortung statt Schuld Moralphilosophische Reflexionen von Re-Education und <i>Critical Whiteness Studies</i> <i>Paul Vehse</i>	104

Postmigrationsgesellschaftliche Kompetenz. Verhandlungen von Rassismus zwischen Reproduktion weißer Vorherrschaft und dezentrierender Transformation <i>Yalız Akbaba und Constantin Wagner</i>	116
Vom Unbehagen wissenschaftlicher Arbeitsteilung. Eine rassismuskritische Lektüre schulpädagogischer Theoreme <i>Aysun Doğmuş und Thomas Geier</i>	131
Deutschlands Erwachsenenbildung im postkolonialen Diskurs. Über das Potenzial des Zusammendenkens von postkolonialer Theorie und der kritischen politischen Erwachsenenbildung <i>Patrick Wegner</i>	146

III. Voices

„Warum soll ich was gegen Rassismus machen, wenn sich in Deutschland eh nichts ändert?“ – Einblicke in einen Poetryslam-Workshop als Empowerment-Angebot <i>Sara Larbi-Niazy</i>	160
Zwischen Anspruch und Praxisbedingungen: eine rassismuskritische Analyse der Narrative von Projektreferent:innen queerer Bildung <i>Dome Ravina Olivo</i>	174
„Das Element der Barbarei“: ‚Kultur‘ und ‚Abendland‘ in der deutschen Kolonialpädagogik <i>Z. Ece Kaya</i>	186

IV. Erfolg – Bildung trotz Rassismus

Die Ambivalenz von Erfolgsgeschichten in Verhältnissen von Alltagsrassismus und postkolonialer Situation <i>Judith Jording, Astrid Messerschmidt und Diren Yeşil</i>	202
Freiwilliges Engagement in der Flucht* Migrationsgesellschaft – Zur Rekonstruktionen von Privilegien und Unterwerfung in der lebensgeschichtlichen Erzählung einer ehrenamtlich tätigen Seniorin <i>Julia Friedrich und Lisa Rosen</i>	215
Dekoloniale Pädagogik an der Demokratischen Schule EDHU in Peru <i>Lola Köttgen und Cristóbal Julio Vicencio</i>	228

Historisches Stichwort

Race Riot <i>Susanne Spieker</i>	242
-------------------------------------	-----

Rückblicke

Jahresrückblick: 30 Jahre <i>Jahrbuch für Pädagogik</i> <i>Anke Wischmann, Christian Grabau, Susanne Spieker und Gerd Steffens</i>	250
„Auschwitz und die Pädagogik“ – Der Gründerkreis des Jahrbuchs vor dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Kontroversen der 1980er und 1990er Jahre <i>Wolfgang Keim</i>	252

Rezensionen

Anja Steinbach, Oxana Ivanova-Chessex, Saphira Shure (Hrsg.) (2022): <i>Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft</i> . Beltz Juventa: Weinheim. 328 S.	274
Eleonora Roldán Mendivil/Bafta Sarbo (Hrsg.) (2021): <i>Die Diversität der Ausbeutung. Zur Kritik des herrschenden Antirassismus</i> . Dietz Berlin, 196 Seiten.	278
Marcelo Caruso, Daniel Maul (Hrsg.) (2020): <i>Decolonization(s) and Education. New Policies and New Men</i> . Berlin: Peter Lang, 238 Seiten	281
Revisited: Jean-Paul Sartre: „Wir sind alle Mörder.“ <i>Der Kolonialismus ist ein System</i> , Reinbek bei Hamburg 1988, . 318 Seiten	285

Anhang

Verzeichnis der Autor:innen	290
<i>Jahrbuch für Pädagogik</i>	298

Postmigrationsgesellschaftliche Kompetenz. Verhandlungen von Rassismus zwischen Reproduktion weißer Vorherrschaft und dezentrierender Transformation

Yalız Akbaba und Constantin Wagner

Zusammenfassung: Der Beitrag geht der Frage nach, welche Dynamiken sich in Lehr- und Bildungsveranstaltungen beobachten lassen, die auf kritische Weise strukturellen Rassismus thematisieren. Bei der Analyse der Empirie ist dabei das Konzept der Postmigrationsgesellschaftlichen Kompetenz entstanden, welches eine theoretische Erklärung für die unterschiedlichen Dynamiken im Anschluss an die Thematisierung von Rassismus in unterschiedlichen Veranstaltungen liefern kann und hier zu diesem Zweck eingeführt wird. Die von uns beobachteten Gruppen lassen sich demnach entlang von schwach bzw. stark ausgeprägter *Postmigrationsgesellschaftlicher Kompetenz* kategorisieren. „Kompetenz“ verweist hier nicht auf individuelle Fähigkeiten zur Bewältigung von Handlungsanforderungen, sondern erstens auf (sich durch soziale Kämpfe und gesellschaftliche Veränderungen etablierende) kollektive Wissensbestände sowie zweitens auf die Einübung, situiertes Wissen zu verhandeln und Abwehrmechanismen, die weiße Vorherrschaft wiederherzustellen versuchen, zu moderieren.

Abstract: The paper presents the concept of Postmigrational Competence (PMC) as a result of theorizing dynamics that can be observed in teaching/learning contexts that address structural racism in a critical way. The concept of Postmigrational Competence provides a theoretical explanation for differing dynamics when addressing racism in different learning contexts. The groups we observed can be categorized along a strongly or weakly developed Postmigrational Competence. „Competence“, here, does not refer to individual abilities to cope with demands for action. It rather refers, first, to collective bodies of knowledge (established through social struggles and social change) and, second, to the practice of negotiating situated knowledge and moderating defense mechanisms that seek to restore white supremacy.

Keywords: Rassismuskritik, Bildung, Weißsein, Allyship, Ethnografie, Emotionen

1. Einleitung

Eine verstärkte Auseinandersetzung mit Rassismus in Deutschland ist nicht nur im öffentlichen Raum zu beobachten, sondern spiegelt sich auch in Bildungsinstitutionen wider, die sich immer mehr der Thematisierung von Rassismus verschreiben. Dabei ist auch bekannt, dass sich die Thematisierung von Rassismus und anderen Diskriminierungsformen unter Bedingungen derselben strukturellen Diskriminierungen abspielt (vgl. Akbaba et al. 2022; Bücken et al. 2020; Akbaba/Harteman 2020; Mecheril et al. 2013; Hytten/Warren 2003). Dazu gehören auch personelle (König/Rokitte 2012) und curriculare (Shure 2021; Burzlaff 2022) Leerstellen, die, anders als in angloamerikanischen Ländern (z. B. Lynn 2004) im deutschsprachigen akademischen Raum erst rezent diskutiert werden (Kuria 2015). Gleichwohl theoretische Konzepte wie das Kritische Weißsein auch für den deutschsprachigen Raum fruchtbar scheinen (Tißberger 2016; Wagner 2017), ist eine eins-zu-eins Übertragung von US-amerikanischen rassismuskritischen und weißseinskritischen Perspektiven auf deutsche Bildungskontexte aus Gründen unterschiedlicher Gewordenheit von Postmigrationsgesellschaften nicht immer sinnvoll. Dennoch zeigen etwa unsere Analysen von universitären Bildungsveranstaltungen, wie das Lehren über Rassismus eine Dynamik der Entfesselung von Weißsein auslösen kann, das bei Hinweisen auf räumlich nahe und zeitlich aktuelle Verstrickungen in rassistische Strukturen mit hegemonialen Rückschlägen und dominanzgesellschaftlichen Platzanweisungen reagiert (Akbaba/Wagner 2022a; Akbaba/Wagner 2022b). Hier zeigt sich also ein aus anderen nationalen Kontexten bekanntes Phänomen, welches sich empirisch in seiner ‚deutschen‘ Ausformung nachzeichnen lässt. Unsere Analysen zu hegemonialen Wiederherstellungen von weißer Dominanz kontrastieren wir im vorliegenden Artikel mit weiteren *in situ* Beobachtungen von Veranstaltungen, in denen Teilnehmende weiße Vorherrschaft¹ reproduzierende Abwehrreaktionen anderer Teilnehmender mit rassismuskritischem Wissen zu moderieren wissen und sie damit ‚handhabbar‘ machen, und in denen weiße Emotionen (Bönkost

1 Weiße Vorherrschaft wird im US-amerikanischen Kontext verstanden als „a political, economic, and cultural system in which whites overwhelmingly control power and material resources, conscious and unconscious ideas of white superiority and entitlement are widespread, and relations of white dominance and non-white subordination are daily reenacted across a broad array of institutions and social settings“ (Ansley 1997, S. 592). Das Konzept bezieht sich somit sowohl auf die materielle als auch auf die symbolische Ordnung. Bisher ist der Begriff in Deutschland auch in der rassismuskritischen Debatte noch nicht etabliert, wenngleich das Konzept der Dominanzkultur (Rommelspacher 1995) anschlussfähig scheint. Was genau mit „weißer Vorherrschaft“ im deutschen Kontext gemeint sein kann und wie sie sich im zeitgenössischen bundesdeutschen Kontext reproduziert, scheint uns eine empirische Frage. Hier setzt unsere Analyse an und fragt, wie weiße Räume Dominanz reproduzieren, aber auch wo und wie Transformationsprozesse ablaufen (können).

2016) nicht ungestört ausgelebt, sondern verhandelt und aus zweiter Ordnung betrachtet werden. Die dezentrierenden Verhandlungen führen zu einem produktiven Austausch zwischen weiß- und BPoC-positionierten Sprecher:innen, aber auch zur Reflexion dieser binären Kategorisierung.

Wir stellen im Folgenden zunächst empirisches Material vor, welches im Projekt „Postmigrationsgesellschaftliche Perspektiven auf die Politische Bildungsarbeit“ (PoMiPoBi) entstanden ist, und skizzieren kurz unser ethnografisches Vorgehen. Dann analysieren wir das Fallbeispiel und arbeiten die Bedeutung von Wissen über Rassismus, Emotionen und Redeverhalten heraus. Aus der vorliegenden Analyse und der Kontrastierung mit den Analysen von weiterem Material aus dem Projekt generieren wir das Konzept der Postmigrationsgesellschaftlichen Kompetenz, das wir in Anlehnung an Kompetenzmodelle mit individuellem Zuschnitt im Sinne einer kollektiven Kompetenz entwerfen. Im Fazit resümieren wir, dass Lehr- und Bildungsveranstaltungen mit ausgeprägter postmigrationsgesellschaftlicher Kompetenz nicht nur auszeichnet, dass Wissen über rassistisch vermittelte gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse vorhanden ist, sondern dass dieses Wissen auch für die konkreten Interaktionen relevant wird.

2. Empirisches Ankerbeispiel: Die Bildungsveranstaltung

Unser Forschungsprojekt „Postmigrationsgesellschaftliche Perspektiven auf die Politische Bildungsarbeit“ (PoMiPoBi) stellt die Frage danach, was in dominanzgesellschaftlich strukturierten Räumen (wie der Hochschule) passiert, wenn Perspektiven, die eben jene dominanzgesellschaftliche Strukturierung zum Inhalt haben, zum Thema werden. Schauplätze der Datenerhebung sind Lehrer:innenfortbildungen, sowie Settings universitärer Ausbildung und zivilgesellschaftlicher Erwachsenenbildung. In den meisten Veranstaltungen sind wir, das sind Constantin Wagner und Yalız Akbaba, die Referent:innen von Vorträgen oder Workshops. Das Datensample bestand zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Beitrags aus 26 Veranstaltungen.² Während wir in der ersten Projektphase vor allem solche Veranstaltungen analysiert haben, in denen das Lehren über Rassismus eine Dynamik der Entfesselung von Weißsein auslöst, wurde die im Folgenden betrachtete Veranstaltung als Kontrastfall ausgewählt.

2 Gefördert wird das Projekt zwischen 2022 und 2023 mit einer Anschubfinanzierung vom Zentrum für Schul-, Bildungs- und Hochschulforschung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz; das Projektteam besteht aus den beiden Autor:innen sowie den studentischen Mitarbeiterinnen Cheima Jaballah und Eda Yıldız. Unser Team besteht so aus drei Personen, die i. d. R. als weiblich und of Color gelesen werden sowie einer Person, die als männlich und sowohl als weiß als auch of Color gelesen wird.

Die Veranstaltung, zu der wir als Referent:innen eingeladen sind, ist Teil einer Vortragsreihe, die sich mit Rassismus im Bildungskontext beschäftigt und die vornehmlich von drei weißen Studentinnen organisiert wird. Unser Vortrag ist der Letzte in der Reihe und die Veranstalterinnen verkünden zur Begrüßung, dass sie sich freuen würden, dass so viele Zuhörer:innen gekommen sind. Später sagen uns die Veranstalterinnen, dass die Teilnehmer:innenzahl zuvor nicht so hoch gewesen sei wie heute. Der Termin oder das Thema hätten für das große Interesse gesorgt. Es sind etwa 40 Personen verteilt im Raum, der als Vorlesungsraum ansteigende Sitze hat. Das Publikum ist überwiegend jung (d. h. im durchschnittlichen Alter von Studierenden), es sind aber auch einige Personen im Raum, die bereits berufstätig sind (wie wir in der Diskussion erfahren), und es ist ein Baby anwesend, das ab und an zu hören ist. Wir lesen die Gruppe als aus BPoC und weißen Personen bestehend. Alle Teilnehmenden sind von der abgesetzten Bühne, auf der wir während des Vortrags beide stehen, gut zu sehen. In unseren Protokollnotizen vermerken wir, dass es sich nicht so anfühle, als ob jemand im Raum wäre, die oder der stören will, oder Gefahr ausstrahlt. Dies hat primär mit dem Gefühl zu tun, dass es keine für uns wahrnehmbaren Widersprüche, Haltungen, skeptisches Murmeln oder ähnliches während des Vortrags gab. Das Thema für den Vortrag haben wir selbst gewählt und mit dem Titel „(Anti-muslimischer) Rassismus in Öffentlichkeit und Schule der (Post-)Migrationsgesellschaft: Reden, Handeln oder Ignorieren?“ angekündigt.

Bevor wir Ausschnitte aus dem autoethnografischen Protokoll zeigen, das wir im Nachgang zum Vortrag und der Diskussion verfasst haben, erläutern wir die methodologische Anlage der Studie. Unseren ethnografischen Zugang verstehen wir mit Hirschauer (2002) und Breidenstein et al. (2015) als nicht standardisierte qualitative Forschungsstrategie. „Methodenbücher erwecken den Eindruck, der Forscher könne die ‚passende Methode‘ vorab festlegen und dann befolgen. Viele Entscheidungen, wie sich eine Praxis beobachten lässt, sind dagegen pragmatischer Natur“ (Scheffer 2002, S. 353). So haben wir Bildungsanlässe, in die wir involviert waren, als Gelegenheiten genutzt, um ethnografische Geschichten zu generieren, die unsere Erfahrungen in diesen Bildungsveranstaltungen vermitteln. Niedergeschrieben haben wir diese Erfahrungen als *thick descriptions* (Geertz 1987, S. 10), die so angelegt sind, dass sie den Leser:innen Erfahrungen in Bezug auf soziale Wirklichkeiten nachvollziehbar machen sollen (Hirschauer 2002, S. 40). In diese Erfahrungen sind auch Emotionen eingeschrieben, in denen wir einen Zugang zu Erfahrungswissen sehen. Das vorliegende Datenmaterial spiegelt unsere eigene emotionale Involviertheit wider. Die darin liegende Subjektivität verstehen wir als methodologische Stärke (Akbaba/Wagner 2021). Die Präsenz im interessierenden Feld ermöglicht Wahrnehmungen, die jenseits der Möglichkeiten von technischen Aufnahmegegeräten liegen (Hirschauer 2001). „Man weiß, auch nach längerer Zeit noch, stets mehr, als das einzelne Protokoll preisgibt. Dieses Mehrwissen besteht aus Wahrnehmungen und Eindrücken, die kaum ver-

schriftlich werden können. Es macht die Methode einerseits noch vager und bietet andererseits wichtige Orientierungen für die Interpretation“ (Bergner 2002, S. 388). Es ist schwierig, die in der Beobachtungssituation je nach Position und Involviertheit registrierten aufkommenden Stimmungen, mitschwingende Untertöne, wechselnde Intensitäten, Spannungen, usw. sprachlich zu transportieren (Scheffer 2002, S. 362). Da wir bei der Veranstaltung selbst als Referent und Referentin beteiligt waren, nahmen wir eine Doppelrolle ein und waren bei der Veranstaltung nicht ‚nur‘ (teilnehmend) Beobachtende, sondern strukturierten diese entscheidend mit.

2.1 Ausschnitt 1: Wissensgrundlagen

Unser Vortrag ist zweigeteilt, im ersten Teil geht es um die strukturell-historische Dimension von (antimuslimischem) Rassismus. Wir zeigen rassistisierende Bilder aus den Mainstream-Massenmedien sowie Schulbüchern und analysieren diese vor dem Hintergrund eines (post-)kolonialen Macht/Wissen-Diskurses. Das Publikum scheint während des Inputs interessiert und konzentriert, es gibt keine Unterbrechungen oder Nachfragen. Im zweiten Teil geht es um migrationsandere Lehrer:innen. Wir haben ein empirisches Beispiel aus der Forschung mitgebracht, in dem ein Lehrer an seiner neuen Schule gefragt wird, ob er in die Klasse einer Kollegin kommen könne, um dort mal „mit den türkischen Jungs zu reden“, die immer Probleme machen würden. Die Referentin löst zunächst nicht auf, wie sich der Lehrer tatsächlich zu der Anfrage verhalten hat, sondern bietet dem Publikum unterschiedliche Antwort-Möglichkeiten an, in denen die der Frage zugrundeliegenden Prämissen aus einer rassistisierenden Perspektive problematisiert werden. In den angebotenen gedankenexperimentellen Antworten entgegnet der Lehrer, dass die Frage der Lehrerin soziale Probleme kulturalisiere, die Schüler:innen und schließlich auch ihn selbst stigmatisiere, einen stereotype threat auslöse beziehungsweise die Schüler:innen sowie auch den Lehrer zum Modernitätsrisiko stilisiere. Die Frage nach Hilfe komme wertschätzend daher, fördere aber rassistische Strukturen zu Tage. (...) Die Referent:innen fragen auf dieser Grundlage, inwiefern Hinterfragungen von rassistischem Wissen möglich oder unmöglich seien. Eine Folie wird eingeblendet, auf der die Frage steht: „Was passiert, wenn Rassismus in ‚unsicheren Räumen‘ thematisiert und kritisiert wird?“ Sowohl Erfahrungen als auch Gedankenexperimente seien gefragt. Die ersten Reaktionen kommen von Personen, die sich selbst auf Rassismuserfahrungen berufen können. Wir halten auf einer im Podiumsraum projizierten Folie Stichworte aus der Diskussion fest: „schockiert, white fragility, Abwehr, Relativierung, Kleinreden, Rechtfertigungsdruck“. Im Raum entsteht ein Austausch. Es werden Abwehrmechanismen diskutiert, etwa die Verschiebung in den Rechtsextremismus und in die Vergangenheit. Die Gruppe kommt zu dem Schluss, dass das Reden über Rassismus unter hierarchisierten Bedingungen geschieht. (...)

2.2 Analyse: Wissen über Rassismus und Reflexionsniveau der Gruppe

In dieser Veranstaltung wurde eine alltäglich erscheinende Frage einer Lehrerin entlang ihrer reproduzierten Rassismen hinterfragt. Anders als in anderen Fällen, in denen wir bei der Nennung des Beispiels und seiner Analyse auf abwehrende Reaktionen der Zuhörenden gestoßen sind, wird in diesem Beispiel die Analyse einer alltäglichen Erscheinungsform von Rassismus von Seiten der Veranstaltungsteilnehmer:innen an- und aufgenommen. Nicht nur das: In dieser Veranstaltung gibt es auch Wissen über die begrenzten Möglichkeiten, über Rassismus kritisch zu sprechen. Die fiktiven Antwortmöglichkeiten der Lehrer:innen dienen den Teilnehmenden als Grundlage, um bekannte (und erfahrene) Abwehrmechanismen aufzuzählen. In der Bildungsveranstaltung kommt Wissen über das verunmöglichte Reden über Rassismus zur Sprache, ohne dass wir als Referent:innen dieses Wissen in Form von Fachbegriffen hineingetragen hätten.

Was in anderen Veranstaltungen als Abwehr und Reproduktion von Rassismus passiert (Akbaba / Wagner 2022a, 2022b), wird von den Teilnehmenden dieser Veranstaltung als Wissen und Erfahrung über Reaktionen auf der Reflexionsebene benannt (white fragility, Abwehr, Relativierung). Dabei gibt es auch Nachfragen in Bezug auf Fachbegriffe, die dann gemeinsam unter Rückgriff auf Erfahrungswissen definiert werden. Das Wissen wird mit der Gruppe zusammen entlang der Bedürfnisse der Gruppe hergestellt und geteilt. Was wir hier nur kurz andeuten können, aber als relevant erachten, ist, dass hierin verdeutlicht zu werden scheint, dass es sich um eine schwach institutionalisierte Bildungsveranstaltung handelt, deren Teilnehmende sich mit der Thematik auseinandersetzen wollen und deswegen in ihrer Freizeit gezielt diese Veranstaltung aufgesucht haben. Diese These lässt sich vor dem Hintergrund der Analysen weiterer Fallbeispiele begründen, entlang derer gezeigt werden kann, dass in curricularen Veranstaltungen die kritische Auseinandersetzung mit Rassismus häufig von einem (institutionell induzierten) einstudierten Abarbeitungsmodus und von Dozierenden-Studierenden-Beziehungen gerahmt wird.

2.3 Ausschnitt 2: Positionierungen und Emotionen

Die Referent:innen stellen die Frage, wie man raus komme aus dem Positionierungszwang ‚weiße‘ und ‚BPoC-Perspektiven‘ bzgl. der Thematisierung von Rassismus. Geantwortet wird, man müsse eine gemeinsame Sprache finden. Ein Teilnehmer sagt, psychische und emotionale Prozesse könnten gemeinsam durchlaufen werden und Beziehungen positiv befördern. Nicht nur BPoC, auch Weiße könnten schmerzhaft Prozesse durchlaufen; ein Schock über eine strukturelle Verstrickung, ohne individuell schuldig zu sein, könne auch nachvollziehbar verletzen. Es wird in der Diskussion auch deutlich, dass es nicht „die“ weiße oder „die“ BPoC-Perspektive gibt, etwa weil es unterschiedliche Rassismen gibt.

2.4 Analyse: Schmerz und Wut als verkörperter Beginn für das Verlernen von Rassismen

Zunächst irritiert die Rede von Schmerz in Zusammenhang mit weißen Positionen, ist dieser ja als eine der weißen Emotionen theoretisch fundiert als Baustein von Abwehrmechanismen zu verstehen (vgl. Bönkost 2016; DiAngelo 2018). Was aber in diesem Beitrag passiert, lässt sich nicht als ausgelebte Emotion deuten, die zur Abwehr dient, sondern als Benennung und Anerkennung eines Schmerzes, der dadurch entsteht, dass die durch Rassismus produzierte Ungleichheit von Gesellschaftsmitgliedern aus profitierenden Positionen heraus verstanden wird. Sich lange im Glauben einer gelebten Gerechtigkeitsmaxime gewöhnt zu haben, die sich als Illusion herausstellt, ist schmerzhaft, was auch mit der Anerkennung von weißen Rassifizierungsprozessen und der darin erlernten Entmenschlichung „anderer“ zusammenhängt (Matias 2014).

Es geht dem Teilnehmer also nicht um Weiße, die mit dem Hinweis auf Schmerz als weiße Emotion die Auseinandersetzung mit Rassismus abwehren oder unter Verzweiflung, Irritation, Hoffnungslosigkeit, Traurigkeit, Schuld und Ohnmacht (Bönkost 2016, S. 16) Weiß-Zentriertheit in Form von Zerbrechlichkeit fortführen. Stattdessen geht es um die Realisierung der eigenen Positioniertheit oberhalb des *racist divides* (in Anlehnung an den ableistischen „great divide“, einem Begriff von Fiona Kumari Campbell 2003) und um die Annahme der schmerzhaften Gefühle, die damit einhergehen. Ein produktiver Umgang mit diesen ist für eine transformierende Auseinandersetzung und für die Veränderung von Begehren (Spivak/Harasym 1990; Castro Varela/Heinemann 2016) bzw. einem strategischen Verlernen von Rassismen auf ‚weißer Seite‘ zuträglich und „auch als Vorbedingung weißer Rassismuskritik zu verstehen“ (Bönkost 2016, S. 18). Während weiße Emotionen zunächst als Abwehr dienen und einen Zustand eher festigen können, ist es auch möglich, dass sie den Beginn für den Eintritt in einen Prozess markieren, wenn die Bereitschaft gegeben ist, den unsichtbaren Rucksack an Privilegien auszupacken (McIntosh 1989), an Veränderung mitzuarbeiten und sich dabei selbst zu hinterfragen.

Die Erkenntnis, dass die bisherige Bildung, weil positionsgebunden, mit dem Verlust bestimmter Möglichkeiten zu sehen und zu fühlen verbunden ist und Gelerntes also verlernt werden muss, um Dinge begreifen und verändern zu können, kann als schmerzhaft empfunden werden: „Jahrhundertlanges Wirken epistemischer Gewalt macht es notwendig, dass diejenigen von uns, die in besonderer Weise von etwa rassistischen Verhältnissen privilegiert werden, Wut entwickeln, die sie dazu einsetzen, präzise und mithilfe auch abstrakten Denkens die eigene Position in Frage zu stellen und die Praxen der Ausgrenzungen offenzulegen und zu skandalisieren. [...] Verlernen ist hier keine Geste, sondern anstrengende Lern-Praxis-Erfahrung. Das ist es, was wir von Spivak lernen können, wenn sie davon spricht, dass es nötig ist, Privilegien als Verlust zu verstehen“ (Castro

Varela 2017, o. S.). Weiße Privilegien sind also einerseits ein Verlust von Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten und gleichzeitig Übervorteilung, die erkannt werden muss, damit um Kollektivbildung und Allianzen gerungen werden kann. Verlernen bedeutet vor diesem Hintergrund „konstant und persistent zu analysieren, wie Wahrheiten hergestellt werden“ (Spivak 1996, S. 27) und sich dieser Wahrheits-Bildung zu widersetzen und somit zu einer anderen Handlungspraxis zu kommen.

So verstanden holt der Redebeitrag zu schmerzhaften Prozessen von Weißen weiße Positionen über die Konfrontation mit Emotionen, darunter Scham über späte Realisierungen entmenschlicher Gerechtigkeitswahrnehmungen, in die Auseinandersetzung. Der Fokus verschiebt sich damit auf Weiße als diejenigen, die etwas zu bearbeiten haben und die für die Transformation von Verhältnissen mit ausschlaggebend sind. Der notwendige Veränderungsprozess wird dabei als einer verstanden, der für Weiße realistischere nicht (nur) leicht ist. Die Thematisierung von Rassismus und die Veränderung von gewaltvollen Verhältnissen sind für alle Seiten anstrengend. Dies wird hier benannt und in die Perspektive einer Allyship gerückt, die dabei, so unsere Interpretation, ungleiche Positionen und ungleichen Schmerz anerkennt, ohne diese gleichzusetzen.

2.5 Ausschnitt 3: Wer spricht

Als nächstes lösen wir auf, dass die Antwort des Lehrers auf die Frage der Lehrerin „Ja, mache ich“ war. Eine weiße Frau aus dem Publikum sagt, der Lehrer hätte einfach rassismuskritisch antworten sollen; es sei zu erwarten, dass er das könne und mache. Sie sei Lehrerin und sähe nicht, worin das Problem liege, sich gegen diese Frage zu behaupten. Uns fällt nun auf, dass dies der erste Moment ist, in dem eine Uneinigkeit im Raum spürbar wird. Es ist indes nicht nötig, dass wir auf die Bemerkung reagieren, denn ein Teilnehmer meldet sich und erwidert, dass diese Erwartung ja nicht aufginge, wie die dargestellte Analyse der dahinter laufenden Stigmatisierungsprozesse gezeigt hätte. Die Frau erwidert, er sei doch Lehrer, er müsse sowas können. Ein anderer Teilnehmer übernimmt das Wort und erläutert, dass diese Annahme von einer bestimmten Positionierung zeugen würde, um deren Reflexion es im Vortrag genau gegangen wäre. Daraufhin erwidert die Angesprochene, wieder ohne sich zu melden, dass es ja durchaus verschiedene Positionen dazu gäbe, aber er müsse sich doch durchsetzen können. Uns, und es scheint nicht nur uns, wird deutlich, dass die sprechende Person die Bedeutung von Positionierung missversteht. Wir greifen daher ein und versuchen klarzumachen, dass sie von einer anderen Bedeutung von Position auszugehen scheint als die Bedeutung von gesellschaftlicher Positionierung. Sie will wieder das Wort ergreifen, als spürbar wird, dass Teile des Publikums nun etwas genervt reagieren. Es scheint, dass vielen der Punkt schon länger klar geworden ist, und das Insistieren als störend und deplatziert wahrgenommen wird. Die Diskussion geht dann an einer anderen Stelle weiter und die Person meldet sich in der folgenden Diskussion nicht mehr zu Wort.

2.6 Analyse: Ein handhabbarer Störfall

Aus der Aussage der Lehrerin lassen sich bekannte Abwehrmechanismen herauslesen. Zum einen werden Ungleichheitsverhältnisse entnannt, die das Verhältnis zwischen der Positionierung des migrationsanderen Lehrers und dem weiß strukturierten Lehrer:innenzimmer mitbestimmen. Die Sprecherin setzt Positionierungen aller Lehrer:innen gleich, was vor dem Hintergrund von „Migrationshintergrund“ als Situationen bestimmendes Macht/Wissen-Dispositiv (Akbaba 2017) gesellschaftstheoretisch unfundiert ist. Die Einebnung der Positionierungen wird auch darin deutlich, dass die teilnehmende Lehrerin von sich selbst ausgeht, wenn sie annimmt und einfordert, dass der Lehrer die Fähigkeit und Möglichkeit zu haben habe, sich widerständig zu verhalten. Heteronome Positioniertheiten innerhalb des Dispositivs des Migrationshintergrunds (ebd., S. 86) werden von der Lehrerin eingeebnet, indem die Qualifikation als Lehrer:in zur formalen Ermöglichung für offene, klärende, auf Augenhöhe ablaufende Kommunikation erklärt wird. Das mehrmalige Insistieren der Lehrerin, auch auf die Erläuterungsversuche anderer Teilnehmer:innen hin, weisen auf ein spezifisch geformtes Wissen hin, dass sie aufgrund von gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ungleichen gesellschaftlichen Positionierungen erworben hat. Allerdings beruft sie sich auf Lehrer:innenkompetenzen, wenn sie vom Lehrer aus dem Fallbeispiel Handlungsfähigkeit einfordert, die sie selbst paradoxerweise gar nicht unter Beweis stellt, insofern sie ja Wissensdefizite offenbart, die für pädagogische Professionalisierung von hoher Relevanz sind.

Im Protokoll heißt es an anderer Stelle, dass die Referent:innen „kurz Angst haben, dass es kippen könnte“, weil die an der Bildungsveranstaltung teilnehmende Lehrerin mehrfach auf ihre Deutungsperspektive insistiert. Die geäußerte Angst dokumentiert ein Erfahrungswissen der Vortragenden. Bei dem Erfahrungswissen geht es um die Abwehrmechanismen in dominanzgesellschaftlichen Zusammenhängen, in denen die kritische Rede über Rassismus auf weiße Wände stößt (vgl. Ahmed 2013).

Für uns relevant ist nun, dass die Reaktion auf den dominanzgesellschaftlich positionierten Einwand der Lehrerin von weiteren Teilnehmenden selbst kommt, und dieser nicht auf eine Reaktion der Referent:innen angewiesen ist. Teilnehmende treten mit der Person in Dialog, markieren mit ihren Erläuterungen das Verständnisdefizit, was den vorangegangenen Vortrag angeht, und versuchen dieses über das Teilen von Wissensbeständen zu beheben. Wie auch im Ausschnitt 1 kommt hier der Grad an Wissen und an Reflexionsniveau zur Geltung, der den weiteren Verlauf der Veranstaltung mitbestimmt. Denn als die Person erneut insistiert und dies von der gleichen Position des Nicht-Verstehens aus, scheinen weitere Teilnehmende dieses Verhalten zu sanktionieren, indem ein spürbar werdendes symbolisches Augenrollen durch den Raum geht. Was Sara Ahmed (2010) als *killing joy*-Moment beschreibt, wenn die Feministin am Tisch

mit ihrem anti-hegemonialen Widerstand wieder einmal ‚das Dinner ruiniert‘, dreht sich hier um: Es ist die weiße Abwehrposition, die als „nervig“ markiert wird, weil sie die sich an einem fortgeschrittenen Punkt befindliche Gruppe bei der Arbeit an Transformation behindert. Das sonst in der Regel als hegemoniales Silencing zu verstehende Augenrollen wird in der vorliegenden Situation als Widerstand gegen die hegemoniale weiße Abwehr eingesetzt. Anders gesagt: Das Augenrollen wird antihegemonial – und damit ‚falsch‘/parasitär – zitiert, wodurch seine Bedeutung selbst auch eine Transformation erfährt.

3. Postmigrationsgesellschaftliche Kompetenz (PMK): ein heuristisches Konzept zur Analyse transformierender Dynamiken

In der Analyse unterschiedlicher Veranstaltungen stechen manche, wie die hier beschriebene, heraus. Etwas gelingt hier anders als in den von uns in der ersten Projektphase analysierten Lehr- und Bildungsveranstaltungen. Eine erste Annäherung an eine theoretische Erklärung hierfür ist unser Konzept der Postmigrationsgesellschaftlichen Kompetenz.

Es mag zunächst irritieren, dass wir hier auf den Kompetenzbegriff rekurrieren, da dieser auf ein Konzept verweist, das auf einer technologisch-instrumentellen Verwertungsperspektive operiert und entsprechend kritisiert werden kann (Mecheril 2008). Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig zu klären, wie wir den Begriff fassen. Kaufhold (2006) z. B. versteht Kompetenz über den Verwendungszweck und damit verbundene Handlungsanforderungen. Sie sieht Kompetenz als ein Zusammenspiel der Elemente Wissen, Fähigkeiten, Motive und emotionale Dispositionen an (vgl. ebd., S. 106). Für Erpenbeck/Heyse (2009) geht es bei Kompetenz um selbstorganisiertes Handeln: „Kompetenzen werden von Wissen **fundiert**, durch Werte **konstituiert**, als Fähigkeiten **disponiert**, durch Erfahrungen **konsolidiert**, auf Grund von Willen **realisiert**“ (ebd., S. 163; Hervorhebungen im Original).

Mit dem Begriff der Postmigrationsgesellschaftlichen Kompetenz wollen wir dieses Verständnis durch eine migrationspädagogische Perspektivierung erweitern und verschieben, sodass situiertes Wissen eingeschlossen ist – und somit Wissen, das in Abhängigkeit zu abhängigen Positionierungen entsteht. Postmigrationsgesellschaftliche *Kompetenz* verweist nicht primär auf individuelle Fähigkeiten zur Bewältigung von Handlungsanforderungen innerhalb dieser machtvoll strukturierten Räume, sondern ist erstens auf kollektive Wissensbestände bezogen: Diese Wissensbestände sind dabei, sich im Zuge sozialer Kämpfe und migrationsgesellschaftlicher Veränderungen gesellschaftlich zu etablieren. An Erpenbeck/Heyse (2009) anknüpfend ist die hier beschriebene Kompetenz von diesem

kollektiven Wissen fundiert, und somit nicht nur von wissenschaftlichem Wissen, sondern auch von Erfahrungswissen. Sie ist zweitens auf Können bezogen: die Einübung (an Erpenbeck/Heyse 2009 anknüpfend: die disponierten Fähigkeiten), unterschiedliches situiertes Wissen zu verhandeln sowie Abwehrmechanismen, die bei der Thematisierung von Rassismus weiße Vorherrschaft wiederherzustellen versuchen, zu moderieren.

Es geht bei Postmigrationsgesellschaftlicher Kompetenz also um Wissen, das sich dem Gewordensein in Macht-Wissen-Komplexen gewahr ist, und um Fähigkeiten für selbstorganisiertes Handeln. Dieses Handeln sehen wir aber nicht auf individueller Ebene, sondern in Interaktion und im Verhältnis zu gesellschaftlichen Verhältnissen, unter deren Bedingungen das Reden über Rassismus stattfindet. Postmigrationsgesellschaftliche Kompetenz ist somit nicht individuell ‚besitzbar‘, sondern kann nur in sozialer Interaktion hergestellt werden. Damit ist mit Postmigrationsgesellschaftlicher Kompetenz eine kollektive Fähigkeit beschrieben und nicht eine, die an Individuen haftet. In der Hoffnung, dass wir die Kritik von Paul Mecheril (2008) am Kompetenzbegriff der Interkulturellen Kompetenz verstanden haben, konzipieren wir PMK so, dass sie nicht einer technologisch-instrumentellen Verwertungsperspektive unterliegt, also gerade nicht technologische Lösungsprinzipien in pädagogischen Zusammenhängen suggeriert. PMK lokalisieren wir nicht bei Lehrenden oder Lernenden, sondern in der Dynamik der Auseinandersetzung.

Eine postmigrationsgesellschaftlich kompetente Dynamik entsteht weder durch Einzelne noch durch die Summe der Einzelnen, sondern unterliegt Kontingenzen und Emergenzen, die sich *in situ* zeigen und herausarbeiten lassen, wie wir dies anhand des vorliegenden Beispiels zu zeigen versucht haben. Deutlich wurde hier, dass Postmigrationsgesellschaftliche Kompetenz nicht *in antecessum* (d. h. im Voraus, durch Vorhergegangenes, durch Abstammung) bzw. durch ‚kompetente‘ Teilnehmer:innen vorhanden ist, sondern in Gestalt einer Dynamik, in der sie interaktiv zum Ausdruck kommt. Unsere These ist, dass Postmigrationsgesellschaftliche Kompetenz nicht als Summe der Kompetenzen und Wissensbestände der anwesenden Individuen zum Ausdruck kommt, gleichwohl sie auf individuelle Kompetenzen und Wissensbestände angewiesen ist. Als Anspruch an die Postmigrationsgesellschaft formuliert ist PMK als Weg, gemeinsam zu lernen, und gleichzeitig als Ziel mit nicht endendem Anspruch zu verstehen, durch Auseinandersetzungen, die von komplexen und ambigen Bedingungen der Postmigrationsgesellschaft bestimmt sind, mit dem Anspruch auf Transformation zu navigieren.

Die Bestimmung von Postmigrationsgesellschaftlicher Kompetenz ist auch *ex negativo* möglich. Postmigrationsgesellschaftliche *Inkompetenz* liegt dann vor, wenn hegemoniale Reproduktionen von Dominanz über Nicht-Wissen, Nicht-Verstehen, Besserwissen, Dethematisieren – also struktureller Ignoranz über

Rassismus – erfolgen.³ Formale Ansprüche auf Rede- und Meinungsfreiheit, auf sachlich zu haltende Auseinandersetzungen und das Abstrafen emotionaler Sprechweisen im Zusammenhang mit verletzender rassistischer Rede gehören ebenso zum postmigrationsgesellschaftlich inkompetenten Repertoire. Postmigrationsgesellschaftlich inkompetente Lehr- und Bildungsveranstaltungen verunmöglichen ein Teilen und Weiterentwickeln von rassismuskritischem Wissen. Der Verunmöglichung muss keine Agenda zugrunde liegen, sondern sie kann, gefüttert durch die Inkorporierung von struktureller Ignoranz, als logische, normale, gegenstandsangemessene Reaktion erscheinen.

4. Fazit

Anhand eines empirischen Beispiels aus dem Projekt Postmigrationsgesellschaftliche Perspektiven auf die Politische Bildungsarbeit (PoMiPoBi) haben wir eine Bildungsveranstaltung analysiert, in der anders als in vielen anderen (teilnehmend) beobachteten Veranstaltungen etwas besser gelingt, wenn es bei der kritischen Thematisierung von Rassismus um die Vermeidung der Reproduktion von weißer Vorherrschaft geht. Die Interaktion war gekennzeichnet von einem hohen Grad an rassismuskritischem Wissen und Reflexionsfähigkeit. Eine Stimme, die während der Bildungsveranstaltung auf dominante und die Referent:innen zunächst einschüchternde Weise weniger Wissen über Ungleichheitsverhältnisse und darin relevant werdende gesellschaftliche Positionierungen performte, bekam in der Veranstaltung nicht die Resonanz, die für die Reproduktion von weißer Vorherrschaft nötig gewesen wäre. Anders als in anderen analysierten Fällen (Akbaba/Wagner 2022a, 2022b) gelang es weiteren Teilnehmenden, sich in der kritischen Diskussion über Rassismus nicht zurückwerfen zu lassen. Das Teilen und Weiterentwickeln von Wissen konnte, trotz der kurzen Störsequenz, stattfinden. Die Verhandlungen interpretieren wir als Schritte in Richtung einer Weißsein dezentrierenden Transformation.

Lehr- und Bildungsveranstaltungen mit ausgeprägter Postmigrationsgesellschaftlicher Kompetenz zeichnet aus, dass Wissen über gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse vorhanden ist und dass dieses Wissen auch für die konkreten Interaktionen relevant wird: Auf der Ebene von Können zeichnet diese Dynamiken aus, dass Abwehr von Teilnehmenden (in Form von Nichtverstehen, Relativieren, Entnennen, Besserwissen etc.) nicht auf einen weißen Resonanzraum trifft. Stattdessen wissen Teilnehmende die Hegemonie reproduzierenden Abwehrreaktionen anderer Teilnehmender mit rassismuskritischem Wissen zu moderieren und sie damit ‚handhabbar‘ zu machen. Weiße Emotionen wer-

3 Etwa wenn die Entgegnung auf die Thematisierung von Rassismus ist, dass „all lives matter“ (für die Analyse des Beispiels vgl. Akbaba/Wagner 2022a und 2022b).

den nicht ungestört ausgelebt, sondern aus zweiter Ordnung betrachtet und in Beziehung zu einer zu dezentrierenden weißen Vorherrschaft gesetzt. Diese Verhandlungen werden im Sinne eines Austauschs zwischen weißen und BPoC Perspektiven geführt, und können zur Reflexion dieser binären Kategorisierung führen, etwa indem darauf hingewiesen wird, dass es weder ‚die weiße‘, noch ‚die BPoC‘ Perspektive gibt, sondern sich Perspektiven etwa im Hinblick auf die jeweils eigene zurückliegende Auseinandersetzung mit Rassismus und der unterschiedlichen Betroffenheit von unterschiedlichen Rassismen unterscheiden. Zentral scheint uns, dass in postmigrationsgesellschaftlich kompetenten Auseinandersetzungen mit Rassismus das Lernen nicht (ausschließlich) auf Kosten Veranderter geschieht.⁴

Postmigrationsgesellschaftlich kompetente Dynamiken sind auf einen entsprechenden Rahmen angewiesen bzw. werden von diesem begünstigt. In der hier analysierten Bildungsveranstaltung wird dieser etwa durch den Input, vor allem aber auch durch die Fragen, mit denen die Teilnehmer:innen adressiert werden, hergestellt. Hierdurch wird ein bestimmtes Wissen aktiviert und die Teilnehmer:innen in Austausch gebracht. Der Vergleich zu anderen Bildungsveranstaltungen zeigt, dass die jeweilige Gruppe aber auch in der Lage sein muss, diese Adressierung an- und aufzunehmen. Hierfür ist ein bestimmter Grad an (Vor- bzw. Grund-)Wissen notwendig. Unsere Analyse lässt offen, inwiefern dieses Grundwissen auch im Rahmen solcher Bildungsveranstaltungen erworben werden kann und was die Akteur:innen, die sich nicht aktiv an der postmigrationsgesellschaftlich kompetenten Dynamik beteiligen können, ‚mitnehmen‘. Im vorliegenden Artikel wurde die hör-, sicht- und wahrnehmbare Dynamik analysiert; wie teilnehmende Subjekte die komplexen Dynamiken erleben und inwiefern hiermit transformative Bildungsprozesse angestoßen werden, schließt sich als komplementäre Forschungsfrage an.

Literatur

- Ahmed, Sara (2013): Whiteness and the General Will. Diversity Work as Willful Work. In: *Philosophia. A Journal of Continental Feminism*, H. 2, S. 1–20.
- Ahmed, Sara (2010): Killing Joy. Feminism and the History of Happiness. In: *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, H. 35, S. 571–594.
- Akbaba, Yalız (2017): *Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

4 Mariam Malik (2022) fragt aus Studierendenperspektive: „Wer lernt (was) auf wessen Kosten?“ PMK ist ein Raum dann, wenn es möglichst gelingt “[to] strike a balance between constructive racial engagement with white students and tending to the needs of students of color“ (Spanierman/Cabrera 2015, S. 23 zit. n. Bönkost 2016, S. 13).

- Akbaba, Yalız/Buchner, Tobias/Heinemann, Alisha/Pokitsch, Doris/Thoma, Nadja (2022): *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen – Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Akbaba Yalız/Wagner, Constantin (2022b): *Lehre über Rassismus in weißen Institutionen*. In: Akbaba, Yalız/Fuhrmann, Laura (Hrsg.): *Schule zwischen Wandel und Sagnation*. Wiesbaden: Springer VS, S. 435–455.
- Akbaba, Yalız/Wagner, Constantin (2021): *Zur Reproduktion von Rassismus forschen. Über widersprüchliche ethische Ansprüche, Positionierungen und Loyalitäten*. In: Franz, Julia/Unterkofler, Ursula (Hrsg.): *Forschungsethik in der Sozialen Arbeit. Prinzipien und Erfahrungen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 243–254.
- Akbaba, Yalız/Harteman, Hendrik (2020): *Rassismuskritik mit dem Weißen Riesen. Herausforderungen und Umwege für Lehrer_innenfortbildungen*. In: Bücken, Susanne/Streicher, Noelia/Velho, Astride/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse als Gegenstand und strukturierende Größe in Bildungssettings*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–42.
- Ansley, Frances Lee (1997): 'White Supremacy (And What We Should do about It)'. In: Delago, Richard/Stefancic, Jean (Hrsg.): *Critical White Studies: Looking Behind the Mirror*, Philadelphia: Temple University Press, S. 592–655.
- Bergner, Elisabeth (2002): „Ich war da“ – Überlegungen zur Authentizität von Daten teilnehmender Beobachtung. In: Müller-Mundt, Gabriele/Schaeffer, Doris (Hrsg.): *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*. Bern: Huber Verlag, S. 375–389.
- Bönkost, Jule (2016): *Weißer Emotionen. Wenn Hochschullehre Rassismus thematisiert*. Antirassistisch-Interkulturelles Informationszentrum ARiC Berlin e. V., S. 1–23.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2015): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. 2. Auflage Konstanz: UVK Verlag.
- Bücken, Susanne/Mecheril, Paul/Streicher, Noelia P./Velho Astride (2020): *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings*. Wiesbaden: Springer VS.
- Burzlauff, Miriam (2022): *Selbstverständnisse Sozialer Arbeit. Individualisierungen – Kontextualisierungen – Policy Practice. Eine Curriculaanalyse*, 2., aktual. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Campbell, Fiona Kumari (2003): *The Great Divide. Ableism and Technologies of Disability Production*. Queensland University of Technology.
- Castro Varela, María do Mar (2017): (Un-)Wissen. Verlernen als komplexer Lernprozess. www.migrazine.at/artikel/un-wissen-verlernen-als-komplexer-lernprozess (Abfrage: 19.06.2023)
- Castro Varela, María do Mar/Heinemann, Alisha M. B. (2016): *Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen*. www.trafo-k.at/_media/download/Zwischenraeume_10_Castro-Heinemann.pdf (Abfrage: 19.06.2023).
- DiAngelo, Robin (2018): *White fragility: Why it's so hard for white people to talk about racism*. Boston: Beacon Press.
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (2009): *Kompetenztraining. Informations- und Trainingsprogramm*. 2. Auflage. Freiburg: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Geertz, Clifford (1987): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hirschauer, Stefan (2002): *Grundzüge der Ethnographie und die Grenzen verbaler Daten*. In: Müller-Mundt, Gabriele/Schaeffer, Doris (Hrsg.): *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*. Bern, Göttingen, Seattle, Toronto: Huber Verlag, S. 35–46.
- Hirschauer, Stefan (2001): *Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 30, H. 6, S. 429–452.
- Hyttén, Kathy/Warren, John (2003): *Engaging whiteness. How racial power gets reified in education*. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, H. 16, S. 65–89.

- Kaufhold, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, Karsten / Rico Rokitte (2012): Migration – eine Ungleichheitsperspektive in der Wissenschaft? In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, H. 21, Nr. 1, S. 7–19.
- Kuria, Emily Ngubia (2015): Eingeschrieben: Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen. Berlin: w_orten & meer.
- Lynn, Marvin (2004): Inserting the „race“into critical pedagogy: An analysis of „race-based epistemologies“. In: Educational Philosophy and Theory, H. 36, S. 153–165.
- Malik, Mariam (2022): Wer lernt (was) auf wessen Kosten? Positionierungen und Bedürfnisse in Lernräumen – von den Erfahrungen von Schwarzen Studierenden und Studierenden of Color an der Hochschule. In: Akbaba, Yalız / Buchner, Tobias / Heinemann, Alisha / Pokitsch, Doris / Thoma, Nadja (Hrsg.): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen – Herausforderungen diskriminierungskritischer Hochschuldidaktik. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–44.
- Matias, Cherly E. (2014): „And our feelings just don't feel it anymore“. Re-feeling Whiteness, Resistance and Emotionality. In: Understanding and dismantling privilege. Special Issue. Resistance to Teaching Antiracism, H. 4, Nr. 2, S. 134–153.
- McIntosh, Peggy (1989): White privilege: Unpacking the invisible knapsack. In: Peace and Freedom Magazine, S. 10–12.
- Mecheril, Paul (2008): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–34.
- Mecheril, Paul / Arens, Susanne / Fegter, Susann / Hoffarth, Britta / Klingler, Birte / Machold, Claudia / Menz, Margarete / Plößer, Melanie / Rose, Nadine (2013): Differenz unter Bedingungen von Differenz: Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS.
- Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Scheffer, Thomas (2002): Das Beobachten als sozialwissenschaftliche Methode – Von den Grenzen der Beobachtbarkeit und ihrer methodischen Bearbeitung. In: Müller-Mundt, Gabriele / Schaeffer, Doris (Hrsg.): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Bern, Göttingen, Seattle, Toronto: Huber Verlag, S. 351–374.
- Shure, Saphira (2021): De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion. Weinheim: Beltz Juventa.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1996): The Spivak Reader. Hrsg. von Donna Landry u. Gerald Maclean. New York / London: Routledge.
- Spivak, Gayatri C. / Harasym, Sarah (1990): The post-colonial critic. Interviews, strategies, dialogues. New York: Routledge.
- Tiſberger, Martina (2016): Critical Whiteness. In: fiph. JOURNAL, H. 28, S. 24–31.
- Wagner, Constantin (2017): Öffentliche Institutionen als weiße Räume? Rassismuserproduktion durch ethnisierende Kategorisierungen in einem schweizerischen Sozialamt. Bielefeld: transcript.