

Doğmuş, Aysun; Geier, Thomas

Vom Unbehagen wissenschaftlicher Arbeitsteilung. Eine rassismuskritische Lektüre schulpädagogischer Theoreme

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. 131-145. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2023)



Quellenangabe/ Reference:

Doğmuş, Aysun; Geier, Thomas: Vom Unbehagen wissenschaftlicher Arbeitsteilung. Eine rassismuskritische Lektüre schulpädagogischer Theoreme - 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. 131-145 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-306068 - DOI: 10.25656/01:30606

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-306068>

<https://doi.org/10.25656/01:30606>

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

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

Vom Unbehagen wissenschaftlicher Arbeitsteilung. Eine rassismuskritische Lektüre schulpädagogischer Theoreme

Aysun Doğmuş und Thomas Geier

Zusammenfassung: Zweifelsohne zählen Schultheorien zu den grundlegenden Theorien der Erziehungswissenschaft. Obwohl sie zum festen Bestand des curricularen Kanons an Hochschulen und der Lehrer:innenbildung gehören, werden sie unter rassismuskritischen Gesichtspunkten bislang nicht systematisch diskutiert. Darin spiegelt sich eine zentrale Leerstelle des schulpädagogischen Diskurses wider. Bis auf wenige Ausnahmen wird in Analysen von Schule, schulischer Professionalität und Bildung auf eine systematische Berücksichtigung von race als relevanter Kategorie verzichtet bzw. diese als irrelevant oder für schulische Bildungszusammenhänge als unzutreffend zurückgewiesen. Der Beitrag reagiert sowohl auf die Leerstelle des schulpädagogischen Diskurses als auch auf das damit verbundene Unbehagen an einer daraus resultierenden wissenschaftlichen Arbeitsteilung zwischen der Disziplin Schulpädagogik auf der einen und Rassismuskritik auf der anderen Seite. Im Sinne eines erziehungswissenschaftlichen *close reading* wird daher eine rassismuskritische Lektüre ausgewählter Theoreme des als paradigmatisch einzuschätzenden strukturfunktionalistischen Ansatzes in der Schultheorie exemplarisch durchgeführt und erprobt.

Abstract: Without a doubt, school theories are among the fundamental theories of educational science. Although they are an integral part of the curricular canon at universities and in teacher training, they have not yet been systematically discussed from the perspective of racism critique. This reflects a central gap in the discourse on school education. With a few exceptions, analyses of schools, professionalism and education in school do without a systematic consideration of race as a relevant category or reject it as irrelevant or inapplicable to school educational contexts. The article reacts both to the gap in school pedagogical discourse and to the resulting unease about a scientific division of labour between the discipline of school pedagogy on the one hand and the critique of racism on the other. In the sense of a close reading in educational science, a critical analysis of racism of selected theorems of the paradigmatic structural-functionalist approach in school theory will be carried out and tested.

1. Einleitung

Zweifelsohne zählen Schultheorien zu den grundlegenden Theorien der Erziehungswissenschaft. Deren Texte (Baumgart/Lange 2006) gehören zwar zum Bestand des curricularen Kanons der universitären Lehrer:innenbildung, werden bislang jedoch nicht systematisch rassismuskritisch diskutiert. Bis auf wenige Ausnahmen (etwa Steinbach/Shure/Mecheril 2020) wird in Beschreibungen und Analysen von Schule auf eine systematische Berücksichtigung von *race* als relevanter Kategorie verzichtet; sie wird als irrelevant oder für schulische Bildungszusammenhänge als unzutreffend zurückgewiesen (vgl. Wischmann 2018). Darin spiegelt sich eine bedeutsame Leerstelle des schulpädagogischen Diskurses in Deutschland wider (vgl. Geier et al. 2019).

Der Beitrag reagiert auf diese Leerstelle und artikuliert das Unbehagen an einer ‚wissenschaftlichen Arbeitsteilung‘ zwischen der Disziplin Schulpädagogik auf der einen und Rassismuskritik auf der anderen Seite. Im Modus eines erziehungswissenschaftlichen *close reading* wird daher ein als paradigmatisch einzuschätzender Ansatz der Schultheorie (Fend 2009) exemplarisch für eine rassismuskritische Lektüre konsultiert. Hierfür wird zunächst skizziert, worauf eine rassismuskritische Lektüre achtet bzw. achten könnte und eine Heuristik entworfen, die in ihrer Vorläufigkeit die vier Analyserichtungen *Kritik*, *Dekonstruktion*, *Leerstellen* und *Anschlussmöglichkeiten* umfasst (2.). Daran knüpft die exemplarische Durchführung einer rassismuskritischen Lektüre an (3.). Sie verdeutlicht, dass neben Kultur die Begrifflichkeiten Nation, Ethnie und Zugehörigkeit *race* als „Versteck“ (Lutz/Leiprecht 2021) für Rassekonstruktionen dienen. Auch zeigen sich Konzepte der Moderne, schulischer Passungsverhältnisse oder theorieimmanente Vergleiche in ihrer Anschlussfähigkeit an Rassismen (Hall 2018). Die Lektüre verdeutlicht zugleich das artikuliert Unbehagen, mit dessen produktiver Wendung im Fazit diskutiert wird, ob und wie mit dem in Rede stehenden Ansatz rassismuskritisch *weitergearbeitet* werden könnte und plädiert für die Weiterentwicklung der skizzierten Heuristik, um Rassismuskritik für weitere Lektüren fruchtbar zu machen (4.).

2. Eine Skizze zur Heuristik rassismuskritischer Lektüren¹

Rassismuskritik (Melter / Mecheril 2009) verstehen wir vornehmlich als ein analytisches Werkzeug zur Aufklärung in Geltung gesetzter Prämissen, die auch in den Theoremen von in Schulpädagogik und Erziehungswissenschaft rezipierten Ansätzen in einer selbstverständlichen Weise in Anspruch genommen werden. Im Modus eines *close readings* bedarf es daher insbesondere einer Dechiffrierung dieser selbstverständlichen Prämissen.

Kritik vollzieht sich in rassismuskritischer Lektüre als materiale Analyse des zu lesenden Textes. Damit begibt sich die Lektüre auf Distanz zum Textinhalt. Prämissen der Theoreme, die in einer selbstverständlichen Weise in Anspruch genommen werden, können etwa als Ideologien befragt und kenntlich gemacht werden. Ideologien lassen sich zum Beispiel hegemonietheoretisch (Laclau 1981) als dominierende und vorherrschende Sichtweisen auf Welt mit Subjektivierungseffekten verstehen. Diese Sichtweisen auf Welt verfestigen sich, indem sie das vorfindlich Bestehende als einzig legitim und somit als alternativlos erscheinen lassen. Ideologien sind auf eine gewisse Weise universell, denn sie betreffen alle Gesellschaftsmitglieder. In der Analyse geht es folglich darum, Ideologien als konstitutive Weltsichten aller zu verstehen. Im Text zeigen sie sich neben dem Gebrauch von Theoremen auch in seinen Argumentationen, der Rhetorik und den Topoi.

Dies führt zu konkreten Analysen der Ideologien, also der *durch* den Text und *im* Text aufgerufenen Praktiken der Unterscheidung. Wie werden sie mit welchem Zweck eingeführt und begründet? Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Unterscheidungen für die dadurch Unterschiedenen? Zugleich wird analysierbar, wodurch Homogenisierungen des Differenten, Naturalisierungen des Historisch-Gesellschaftlichen sowie Dominanzen, die anschlussfähig an Rassismen sind, produziert und auf der Textebene in Szene gesetzt werden. Diese weitere analytische Schärfung erfolgt durch *Dekonstruktion*. Da Rassismen zumeist auf ein in Geltung gesetztes binäres Ordnungssystem zurückzuführen sind, „sehen sich rassismuskritische Ansätze eher der Dekonstruktion der problematischen binären Ordnung verpflichtet, versuchen also, die Aufteilung in dazugehörig und nicht-dazugehörig zu problematisieren und zu verändern“ (Brodin 2017, S. 826). Mit dieser Problematisierung werden in der Analyse Widersprüche deutlich, in die sich der Text verstrickt oder die er zu vereindeutigen sucht. Dabei können zugleich spezifische *Leerstellen* kenntlich gemacht werden. Dies ermöglicht zu fragen, was im Text thematisch bzw. nicht thematisch wird.

1 Wir greifen an dieser Stelle auf Diskussionen zurück, wie sie bei einem Treffen des Netzwerkes Rassismuskritischer Schulpädagogik (TU Dortmund, 17./18.02.2020) stattgefunden haben. Wir bedanken uns bei allen, die mit ihren Ideen zur Entwicklung der kritischen Register rassismuskritischer Lektüren beigetragen haben, die wir hier skizzieren.

Welche Themen und Diskurse werden ausgelassen, die Rassismuskritik klären könnte?

Mit dem Anspruch der Überwindung einer ‚wissenschaftlichen Arbeitsteilung‘ und dem damit verbundenen Unbehagen ist schließlich die Suche nach *Anschlussmöglichkeiten* weiterführend, wo und wie mit dem Text und seiner Argumentationen rassismuskritisch weitergearbeitet werden kann. Die kollaborativ ausgerichtete Frage lautet: Wie können die Grenzen auch des eigenen Denkens, Handelns und Seins erkannt und auf diese Weise überschritten werden?

3. Eine exemplarische rassismuskritische Lektüre anhand der Schultheorie Fends

Mit der von uns entworfenen Skizze einer rassismuskritischen Heuristik soll nun der gesellschaftstheoretische Zugang von Fend (2008) exemplarisch diskutiert werden. Im Mittelpunkt steht der Abschnitt „Bildungssystem und Gesellschaft“ (ebd., S. 32 ff.) seiner Monografie „Neue Theorie der Schule“. Hier nimmt Fend eine Verhältnisbestimmung von schulischer Sozialisation und Gesellschaft vor, die er wie folgt ausführt:

„Implizit ist in der Sozialisationstheorie immer eine Gesellschaftstheorie enthalten. Sie artikuliert das Verhältnis der Ordnung des Aufwachsens mit der Ordnung des gesellschaftlichen Lebens insgesamt. Wenn wir es mit veranstalteter Sozialisation zu tun haben, dann muss dieses Verhältnis explizit gemacht werden und in eine Präzisierung des Verhältnisses von Bildungssystem und Gesellschaft münden“ (ebd., S. 32).

Die avisierte Verhältnisbestimmung stellt Fend durch die strukturfunktionalistische Gesellschaftstheorie von Talcott Parsons her, deren Grundbegriffe seine Ausführungen zum Bildungssystem im Zusammenhang des Wirtschaftssystems, der Sozialstruktur, des politischen Systems sowie des kulturellen Systems als Subsysteme einer „modernen Gesellschaft“ anleiten. Ziel ist, die Funktion des Bildungssystems im Austauschverhältnis mit diesen Subsystemen zu erläutern (ebd., S. 36).

3.1 Die Herstellung von Differenz zur Konstruktion von (nationalstaatlicher) Einheit

Gesellschaft – synonym „Gemeinwesen“ – definiert Fend „als Ganzes [...] [einer] Organisation von Individuen“ (ebd., S. 32) im Modus einer „Vergesellschaftung der menschlichen Natur“ (ebd., S. 33). Um diese Definition zu präzisieren und

argumentativ zu stützen, arbeitet er methodisch mit Kontrastierungen, die diachron und synchron im Verhältnis von Einheit und Differenz aufgebaut sind. Deutlich wird dabei dreierlei: (1) Fend argumentiert mit einer Notwendigkeit dieser Kontrastierungen und verwendet (2) generalisierte, idealtypische Homogenisierungen, die binär aufgebaut sind und in dieser dichotomen Polarisierung bewertet werden, um (3) die Einheit in einem modernen-demokratischen Nationalstaat zu elaborieren, deren positive Aufladung nachzuzeichnen und die Legitimation der beschriebenen Funktionen rekonstruieren zu können. Diese Argumentationsstrategie hat allerdings den Effekt, dass *spezifische Wissensbestände* herangezogen und reproduziert werden, die – so unsere These – anschlussfähig für Rassismen in globalen und nationalen Zusammenhängen sind. Konstitutiv sind folgende drei Varianten der Kontrastierung.

(1) *Die nationalstaatliche Einheit*: Gesellschaft setzt Fend der deskriptiven Vorgehensweise seiner Theoretisierung von Schule folgend mit dem Nationalstaat gleich. Dies geschieht implizit, indem etwa darauf hingewiesen wird, dass Gesellschaften sich territorial nach Außen abgrenzen, im Innern die einzelnen Individuen zugleich verbunden seien (ebd., S. 33). Fend stellt damit eine abgrenzbare *Differenz* zu einem geographisch-nationalen Außen und eine geographisch-nationale *Einheit* im Innern her, der sein eigentliches Interesse zur Verhältnisbestimmung von Bildungssystem und Gesellschaft resp. dem *deutschen Nationalstaat* gilt. Die Konstruktion dieser Verbundenheit in der Einheit des *inneren Gemeinwesens* konzeptualisiert Fend als eine zentrale Aufgabe der Schule resp. des Bildungssystems (ebd., S. 47f.). Ziel sei, politische Identifikation zu schaffen, die als Integration und Legitimation der Gesellschaft fungiert, das Gemeinwesen festigt und das „Gefühl der Zusammengehörigkeit“ stärkt. Die Identifikationsfunktion schließt „Kultur und Geschichte eines Gemeinwesens“ ein, die allerdings erst durch das Bildungssystem konstituiert werden müsse. Den Kern der Integrationsfunktion des Bildungswesens und insbesondere des Unterrichts beschreibt er als:

„die Einführung in diese kulturellen Traditionen, das gezielte Erarbeiten eines Verständnisses der gegenwärtigen politischen Welt, die Einübung in die zu Grunde liegenden Normen und Werte [...]. Das Bildungswesen hat danach die tiefgreifende Funktion, die grundlegenden Kulturen und Denkweisen, die Identität und Verständigungsfähigkeit von Gesellschaftsmitgliedern zu konstituieren, in der nachwachsenden Generation hervorzurufen und so über die Wahrung des kulturellen Gesamtzusammenhangs auch den Zusammenhalt eines Gemeinwesens zu sichern. Es stärkt dadurch das Gefühl der Zusammengehörigkeit sowie das Gefühl der gerechten Teilhabe an den Aufgaben und den Schätzen eines Gemeinwesens“ (ebd., vgl. auch S. 52).

Fends Argumentation folgt hier dem, was in der Soziologie (etwa Wimmer/Glick-Schiller 2001) schon häufig als methodologischer Nationalismus beschrieben wurde. Sie sitzt dadurch den damit verbundenen Problemen auf. Die gegebene Analyseeinheit ist ein mit dem Begriff der Nation verschmolzener Gesellschaftsbegriff. Kern des gesellschaftlichen Zusammenhangs und -halts – die *Einheit in der Differenz* – stellt somit eine zugehörigkeits- und territoriallogische Auffassung von Kultur dar. Sie soll durch gemeinsame Werte und Normen die homogene Identität der Gesellschaftsmitglieder stiften. Dass dabei eine weitere Differenz geschaffen wird, die Gesellschaft entlang nationalstaatlicher Grenzen verlaufen lässt, kann mit dem von Fend entwickelten Instrumentarium nicht mehr kritisch eingeholt werden, weil sie die uneinholbare Prämisse seiner Argumentation bildet. Dadurch schreibt sich allerdings die binäre Unterscheidung von innen/außen in seine Schultheorie ein. Diese Unterscheidung wird in kulturellen Normen und Werten im Innern als abgrenzbar vom Außen codiert und soll dadurch Einheitlichkeit und Identität im Inneren fundieren. Rassismuskritisch gelesen bedeutet dies, dass eine für die Anschlussfähigkeit von Rassismen bedeutsame begriffliche Grundlage gelegt wird.

(2) *Die Modernitätsbemessung*: Fend fragt nach dem Zweck der nationalen Gesellschaft und der darin relevanten Bedeutung der einzelnen Subsysteme. Für mögliche Antworten nutzt er den Modernitätsbegriff, der es ihm ermöglicht, Gesellschaften zu klassifizieren. Er ruft das Bild der „indigene[n] Gesellschaft“ (Fend 2008, S. 33) auf, die eine Einübung am ‚einfachen Fall‘ darstellen soll. Dazu führt er aus, dass „jede indigene Gesellschaft [...] ein System des Überlebens angesichts ökologischer, insbesondere klimatischer Umstände, von Strukturproblemen des Zusammenlebens in Gemeinschaften und der Überlebensbedingungen des Menschen als eines biopsychosozialen Wesens (repräsentiert)“ (ebd.). Die von ihm genutzte Übungsfigur fungiert zugleich als Kontrastfolie mit einer diachronen und – wenngleich implizit – synchronen Dimension. Mit der diachronen Dimension kann Parsons Gesellschaftstheorie in der „Analogie zu Organismen“ (ebd.) als Evolutionstheorie hervorgehoben werden, in der eine Entwicklung von so genannten *einfachen Gemeinschaften* zu *komplexen, modernen Gesellschaften* – der geographisch-nationalen Einheit – konzeptualisiert wird. Die synchrone Dimension hingegen konstruiert die geographisch-nationale Einheit der Gegenwart nicht nur als komplexe-moderne Gesellschaft, sondern mit den angewendeten Analysewerkzeugen auch das *differente Außen* als potenziell immer noch ‚einfache‘ – gewissermaßen in der *Natur verhafteten* – Gemeinschaft. Diese Suggestion potenziert sich in der Verwendungsweise des ‚Indigenen‘, das für die kontrastierende Beschreibung des Außen angewendet wird. Eine Reflexion kolonialer Praktiken und Historisierung für den von ihm bedeutsam gemachten Kontext des modernen deutschen Nationalstaats bleibt aus, sodass ein Vakuum bezüglich dessen historischer Entwicklung entsteht und seiner enthistorisier-

ten Vorstellung Vorschub geleistet wird. Der Begriff Moderne wird dadurch zum normativen Einsatz in der Theoretisierung von Gesellschaft, für deren Selbstbeschreibung die Abgrenzung von einfachen, in Fends Worten „indigenen“ Gemeinschaften gerechtfertigt erscheinen soll. Rassismuskritisch gesehen wird hiermit eine Klassifikation höherentwickelter gegenüber weniger entwickelten Kulturen anschlussfähig, die in Normierungs- und Zivilisierungsdiskursen Rassekonstruktionen (Miles 1991; Hall 1994) nach sich zieht.

Mit diesen Voraussetzungen konturiert Fend das biologische und soziale Überleben, sowie anthropologische Voraussetzungen der Erziehung als konstitutives Moment einer „indigenen Gesellschaft“, um Merkmale einer komplexen, modernen Gesellschaft und ihr „System des Überlebens“ mit Bezug zu Parsons kontrastierend darzulegen.

„Unter ‚Moderne‘ versteht er [Parsons] eine rationale Organisation der Gesellschaft, deren Kern eine demokratisch legitimierte Herrschaft, eine gesetzesbasierte Bürokratie und eine wissenschaftlich fundierte Rationalität bildet. Auch ein offenes Mobilitätssystem im Sinne eines universalistischen Systems des sozialen Aufstiegs und der Zuteilung zu Berufspositionen auf der Grundlage von Qualifikationen gehört dazu“ (Parsons, 1966/1975) (ebd., S. 34).

Das Bildungssystem ist in diesem Verständnis sowohl Produkt der modernen Gesellschaft als auch funktional „zur Stabilisierung der Grundlagen moderner Gesellschaften“ (ebd., S. 34). Jürgen Habermas hatte in seiner kritischen Sozialisierungstheorie (Habermas, 1973) aufgezeigt, inwieweit der strukturfunktionalistischen Gesellschaftstheorie durch die Analogie von Organismus und Gesellschaft bereits ein Herrschaftsmoment innewohnt. Denn die Theorie Parsons' antwortet auf das Problem, wie sich soziale Systeme zum gesellschaftlichen Wandel verhalten, in strukturkonservativer Weise mit solchen Funktionen, die deren Stabilisierung garantieren und dadurch erhalten. Somit geht es vor allem um die Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen, also um deren Erhalt und weniger um deren Veränderung. Im Bildungssystem und seinen erzieherischen Funktionen bedeutet dies allerdings, Werte und Normen – der kulturelle Kit der sich in funktionale Systeme ausdifferenzierenden Gesellschaft, wenn man so will – tendenziell eher zu übernehmen, denn kritisch zu befragen. Rassismuskritisch ließe sich an die Kritik Habermas' anschließen. In der Analogie von Sozialem und Organischem wird das *Zusammenleben* der Gesellschaftsmitglieder erst ermöglicht durch das *Überleben* ihrer nationalstaatlich gedachten Vergesellschaftung. Wenn die Gemeinsamkeit geteilter kultureller Werte und Normen dafür aber in der nationalstaatlichen Beanspruchung die Garantie gibt, dann müssen folglich alle diejenigen, denen potenziell zuzuschreiben ist, über diese Werte und Normen nicht zu verfügen oder ihre Geltung zu bezweifeln bzw. zurückzuweisen, als Bedrohung des Gemeinwesens erscheinen. Hier wird mit der Argumentation Fends eine Un-

terscheidung von Norm und Abweichung möglich, die sich als anschlussfähig an Rassismen erweisen kann.

(3) *Das politische System der Demokratie*: Wie aus dem vorherigen Zitat Fends deutlich wird, konstatiert er eine Gleichsetzung von Moderne und dem politischen (Herrschafts-)System der Demokratie, die er nicht mehr (nur) von der „indigenen Gesellschaft“, sondern von einem totalitären politischen (Herrschafts-)System (ebd., S. 35), synonym zur „Diktatur“ (etwa ebd., S. 45) und „traditionalen Gesellschaften“ (ebd., S. 46) als „völlig anders“ (ebd., S. 45) abgrenzt. Die Kontrastierung von Demokratie – später auch „westliche Demokratie“ (ebd., S. 52) – und Diktatur nutzt er als „Methode der Wahl“ (ebd., S. 45), um zu verdeutlichen, dass „[e]rst auf dieser Ebene [...] erkannt und belegt werden [(kann)], wie verschiedene politische Systeme das Bildungssystem nutzen und gestalten, um ihre Form von Herrschaft zu sichern“ (ebd.).

Im Gegensatz zu Diktaturen ständen in Demokratien „Rechte der persönlichen Meinungsbildung, der rationalen öffentlichen Argumentation, Rechtssicherheit und Beteiligungsrechte im Mittelpunkt. Die Schule ist dann eine Übungsstätte für demokratisches Handeln und ein Ort der reflektierten politischen Bildung“ (ebd.). Demgegenüber sei die Verfügungsgewalt von Lehrer:innen in „traditionalen [...] und in totalitären Gesellschaften [...] umfassend“ (ebd., S. 46), sodass Schüler:innen keine Rechte hätten und sich in der Schule im „Gehorsam“ einübten. Während Fend in einer allgemeinen Beschreibung von typisierten Modellen politischer Systeme verbleibt, konstituiert sich die „westliche Demokratie“ zugleich sowohl im Inneren der nationalstaatlich-territorialen Grenze Deutschlands, als auch im territorialen Außen einer „westlichen“ Hemisphäre, die zu einer symbolischen Einheit werden und sich von „traditionalen [...] und in totalitären Gesellschaften“ abgrenzen. Zugleich aber nimmt Fend mit Bezug auf den Nationalsozialismus (ebd., S. 48) und politischen Diskurse in den 1960/70er Jahren (ebd., S. 34, 45f.) in zweierlei Hinsicht eine Historisierung des Innen vor.

Der Nationalsozialismus findet im Zusammenhang der bereits beschriebenen Integrationsfunktion des Bildungssystems Erwähnung. Fend beschreibt den Nationalsozialismus in der Übersetzung einer „Ideologie der Volksgemeinschaft“ als Lehre der „Geschichte“, die „unübersehbar“ zeige, wie das Bildungssystem für die Stärkung von Zusammenhalt und Zusammengehörigkeit „missbraucht werden kann“ (ebd., S. 48). Diese Ideologie rückte nach Fend:

„die kollektive Identität auf Kosten der Rechte und Würde des Einzelmenschen so in den Vordergrund, dass jede Abweichung von der diktatorisch verfügbaren Gemeinsamkeit als Verbrechen, als Verrat gebrandmarkt wurde. Individuelle Überzeugungen und die Akzeptanz der Rechte des anderen galten hier wenig. Das Bildungswesen stand ganz im Dienste der Einübung von Gefolgschaft mit dem Regime [...]“ (ebd.).

Die Historisierung wird allerdings durchbrochen, indem Dis-/Kontinuitäten nicht betrachtet werden. Das politische System des Nationalsozialismus sei vielmehr eine *geschichtliche Lehre* für die Gegenwart, die als historische Ausnahme erscheint. Denn das politische System des Nationalsozialismus mit Implikationen für das Bildungssystem wird zugleich in einer weiteren historischen Kontrastierung verortet: „[J]enseits der abendländischen Traditionen der Aufklärung, der vernunftbasierten Argumentation und der freiwilligen Einordnung in gemeinschaftliche Regelungen“ (ebd.). Die Ursprünge und Kontinuität der Demokratie finden sich folglich im Zeitalter der Aufklärung.

3.2 Individualisierung von Bildungsungleichheit als Meritokratie

Mit den politischen Diskursen in den 1960/70er Jahren verweist Fend hingegen auf gesellschaftskritische Analysen (ebd., S. 34 f.) und auf eine ‚Erkenntnis‘ von Pädagog:innen (ebd., S. 45 f.). Dabei bezieht er sich zunächst auf eine „kritische Wende“ (ebd., S. 34), die das Schulsystem als Reproduktionsinstanz der Klassengesellschaft im Interesse der ‚machtvollen Gruppe‘ problematisiert und darauf aufmerksam macht, dass Schüler:innen lernen, dieses Herrschaftsverhältnis zu akzeptieren. Im Mittelpunkt stehen „Produktionsverhältnisse der kapitalistischen Gesellschaft“ (ebd.). Dementsprechend würden in der staatlich finanzierten Schule Qualifikationen für das kapitalistische Wirtschaftssystem vermittelt. Diese drei Funktionen fasst er im folgenden Haupteffekt zusammen:

„Herstellung jener Haltungen und Einstellungen, die ein adäquates Verhalten unter industriellen und kapitalistischen Produktionsbedingungen garantieren. Gleichzeitig soll durch das Bildungswesen sichergestellt werden, dass die herrschenden Produktionsverhältnisse, also die Besitzverteilungen und Machtverhältnisse anerkannt werden“ (ebd.).

Ebenso referiert Fend die Problematisierung der Leistungsideologie – nun „nach Ansicht der Kritischen Theorie“ (ebd.) – als individualisierende Legitimation der „ungleichen Verteilung knapper Güter“ (ebd.). Voraussetzung sei eine Universalisierung der Wettbewerbsbedingungen, sodass sowohl Erfolg als auch Misserfolg im sozialen Aufstieg mit der eigenen Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft erklärt werden kann und (Re-)Produktionsverhältnisse der kapitalistischen Gesellschaft ausgeblendet bleiben. Fend greift diese Kritik zwar auf, problematisiert sie allerdings lediglich im Vergleichshorizont totalitärer politischer Systeme, die das Bildungssystem auf diese Weise missbrauchen könnten, und lässt sie in folgender Perspektive münden:

„Dieser gesellschaftskritische Ansatz machte darauf aufmerksam, dass wir nicht a priori von einer legitimierten Beziehung zwischen den Funktionen des Bildungswes-

sens und dem optimalen Funktionieren der Gesellschaft für alle ausgehen dürfen. [...] Diese Positionen haben eine Diskussion darüber angestoßen, welche ‚Funktionalisierungen‘ des Bildungswesens gerechtfertigt sind und welche nicht“ (ebd., S. 35).

Folglich stellt er nicht die gesellschaftliche ‚Funktionalisierung‘ des Bildungssystems in Frage, sondern lotet normative Dimensionen von Herrschaftsformen aus, die diese rechtfertigen. Bevor er diese elaboriert, beschreibt er in einem folgenden Abschnitt mit Bezug auf die 1960/70er Jahre ‚das Selbstverständnis‘ von Pädagog:innen, denen „Herrschaft auszuüben“ (ebd., S. 46) fremd sei. Jedoch fehlt eine äquivalente Verhältnissetzung zum Nationalsozialismus, ebenso wie eine ungleichheitsgenerierende Historisierung der Schule im Allgemeinen, indem nicht thematisiert wird, für *wen* der Schulbesuch *wie* vorgesehen war. Vielmehr wird ein idealisiertes Bild von Pädagog:innen qua Beruf(ung) entfaltet: „Sie waren am Wohl des Kindes orientiert und nicht an der Einübung von Herrschaft. Sie wollten leistungsgerecht sein und nicht schleichend, hinter dem Rücken der Kinder, ein ungerechtes Verteilungssystem von Privilegien einüben“ (ebd.). Dieses Selbstverständnis habe nach Fend mit der „Erkenntnis, dass Schule kein herrschaftsfreier Raum ist, [...] zu einem großen Erschrecken“ (ebd.) geführt.

Gegenwärtig sei dieser Schrecken allerdings einer Gelassenheit gewichen. Das Verhältnis von Schule und Herrschaft sei im Hinblick auf die „Legitimierung von Autorität und Verteilungsregeln“ (ebd.) unvermeidbar, zugleich aber „Autorität und Herrschaft rechtfertigungsbedürftig“ (ebd., S. 47). Für das demokratische Bildungssystem finde sich diese Rechtfertigung schließlich in der „Verteilung von Privilegien nach erbrachter Leistung“ (ebd.) und in der „Anerkennung von Herrschaft auf der Grundlage gegenseitig anerkannter Vereinbarungen“ (ebd.). Zentral dabei setzt Fend Rechte von Schüler:innen und Lehrer:innen, um – wie er begründet – sich vor „gegenseitigen Übergriffen [zu] schützen“ (ebd.). Das Bildungssystem erfüllt dabei keine explizierte Funktion mehr, sondern

„einen wichtigen Beitrag für den inneren Frieden, da es Formen der legitimen Verteilungsprozesse stärkt und die Rechtssicherheit garantiert. Schülerinnen und Schüler werden an einen explizit gerechtfertigten Rechtsrahmen gewöhnt und sie wissen, dass sie bei entsprechender eigener Leistung und eigenem Verhalten auch Recht bekommen. Eine Leistungsgesellschaft und ein Rechtsstaat sind auf diese schulischen Vorleistungen angewiesen“ (ebd.).

3.3 Die Konstruktion migrantisierter Risikogruppen in der (nationalstaatlichen) Einheit

Neben der Verhältnissetzung von Schule und Herrschaft kreiert Fend für die zweite Hälfte des vergangenen Jahrhunderts eine weitere Betrachtungsweise, die Pädagog:innen bis dahin „völlig fremd“ (ebd., S. 37) gewesen sei:

„Ging es in früheren Überlegungen im Kern um die ganzheitliche Bildung des Menschen im Medium der herausragenden Werke der abendländischen Kultur, so setzte sich jetzt eine ökonomische Betrachtungsweise durch. Schule und Lernen wurden als Instrumente konzipiert, um bei der heranwachsenden Generation möglichst effektiv jene Qualifikationen zu erzeugen, die für ein dynamisches Wirtschaftssystem zentral sind und die dazu beitragen, sich im international werdenden Wettbewerb der Volkswirtschaften zu behaupten“ (ebd., S. 37).

Mit dieser Betrachtungsweise leitet er seine Verhältnisbestimmung von Bildungs- und Wirtschaftssystem ein. Das zuvor erwähnte kapitalistische Wirtschaftssystem wird im Zusammenhang des komplex-modernen, demokratischen Nationalstaats zum dynamischen Wirtschaftssystem gewendet. Das Bildungssystem fungiert dabei einerseits als Ort der Reproduktion von Humankapital und Wirtschaftswachstum, an dem dazu notwendige Qualifikationen erworben werden, andererseits als Ort, an dem zur erhöhten „Lebensqualität der Menschen“ (ebd., S. 37) und zur „Wohlfahrt eines Gemeinwesens“ (ebd.) beigetragen wird. Gleichzeitig konzeptualisiert er das Bildungssystem im komplex-modernen, demokratischen Nationalstaats als „rationales Instrument“ (ebd., S. 39), anhand dessen „Leistungsprofile und berufliche Laufbahnen“ zugeordnet werden, sodass es zugleich ein „Instrument der rationalen ‚Zähmung‘ des Kampfes um den Anteil am gesellschaftlichen Reichtum“ (ebd.) sei. Er resümiert:

„Das Prinzip der Chancengleichheit, der gleichen Startpositionen aller, ist ein wesentlicher Teil der Legitimation dieses Regelsystems der Verteilung. Auf individueller Ebene ermöglicht der leistungsabhängige Zugang zu Berufen den Schülern, ihr Schicksal in die eigene Hand zu nehmen und über schulische Leistungen sozial aufzusteigen“ (ebd., S. 39).

In diesem Zusammenhang verweist Fend zwar darauf, dass eine arbeitsteilige „Existenzbewältigung“ mit „Differenzierungen [...] durch Merkmale wie Berufsposition, Geschlecht und Alter vorgegeben [werden]“ (ebd., S. 38), legt jedoch gesellschaftliche Hierarchie ausschließlich nach „Einkommen und Berufsprestige“ fest. Fends Argumente evozieren damit *Leerstellen*, mit denen nicht nur Geschlechterverhältnisse, sondern auch Migrationsverhältnisse und andere Dimensionen sozialer Ungleichheit ausgeblendet werden. Dabei wird die Platzierung in Berufspositionen zu einem „Schicksal“, das „in der eigenen

Hand' liegt. An anderer Stelle dokumentiert sich die Individualisierung von Bildungsungleichheit auch mit dem wiederholten Bezug auf einem nicht weiter elaborierten Verständnis von „Begabung“ (ebd., S. 35, 39, 40, 41, 43) und schließlich mit folgender Pointierung, die Fend zur Legitimation gesellschaftlicher Verteilungsprozesse über schulische Verteilung vornimmt:

„Es ist im Kern ein Spiel, das den Erfolg in die Hand aller Schülerinnen und Schüler legt. Ihr Glück wird lediglich an ihre Leistungen geknüpft, die sie erbringen können. Weder ihre Herkunft, ihre Hautfarbe, ihr Geschlecht, ihr Aussehen noch andere mit der Geburt mitgegebenen Merkmale sind für die Erfolgchancen relevant. Sie werden in ihren Leistungen ‚sine ira et studio‘ beurteilt. Gemessen an den geburtsständischen Bildungsprivilegien [...] ist dies ein ungeheurer Fortschritt, der den Menschen zum Schmied seines Glücks macht“ (ebd., S. 46).

Auf diese Weise neutralisiert Fend auch die Begründungslogik der Allokationsfunktion der Schule (ebd., S. 44) und betont einen systembedingten Abbau der Ausschließung, der dazu geführt habe,

„dass viele Kinder aus bildungsfernen Schichten Chancen erhalten haben, die sie sonst nie erlebt hätten. Es gibt jedoch viele Möglichkeiten, die *relativen* Ungleichheiten zu reduzieren und in ihrer *Bedeutung zu relativieren*. Wenn es auch jenen in der Schule und im Beruf ‚gut geht‘, die nicht in den obersten Bildungszweigen sind, dann verliert das erreichbare Bildungs- und Berufsniveau an lebensgeschichtlicher Dramatik“ (ebd., S. 44).

Dies ist auch deshalb bemerkenswert, da Fend auf der Grundlage empirischer Bildungssoziologie und ausgehend von den 1960er Jahren Bildungsbenachteiligungen nachzeichnet. Mit Bezug auf den Konnex von Bildungserfolg und soziale Herkunft konstatiert er, „dass die Chance, höhere Qualifikationen in der Schule zu erwerben [...] nicht allein auf deren Begabung und Leistungsfähigkeit [beruhte], wie dies der Idee des Bürgerrechts auf Bildung und eines für alle offenen Bildungssystems entsprochen hätte“ (ebd., S. 39). Ebenso geht er bspw. auf klassenspezifische Unterscheidungen bei der Leistungsbewertung von Lehrer:innen ein (ebd., S. 40) oder auf Erwartungen von Lehrer:innen mit benachteiligenden Effekten (ebd., S. 43). Trotz dieser Retrospektive nimmt Fend jedoch erst im Zusammenhang mit der Pisa Studie auf Migrationsverhältnisse Bezug. Dies allerdings in der Personifizierung „Migrantenkinder“ (ebd., S. 44) und ihrer Bezeichnung als „neue Risikogruppe“ (ebd.). Fend spricht folglich auch nicht mehr von Bildungsbenachteiligung. Das Risiko der Bildungsbeteiligung begründet er generalisiert mit „Probleme[n] mit der Sprache“ (ebd.), die jedoch in der sprachlichen Konkretisierung implizit bleiben kann.

4. Fazit

Mit der exemplarisch durchgeführten rassismuskritischen Lektüre erscheint die eingangs formulierte Leerstelle des schulpädagogischen Diskurses in Deutschland als ein möglicher (Re-)Produktionsort rassistischer Verhältnisse in Hochschule und Lehrer:innenbildung. Dies wiederum konstituiert den Modus der ‚wissenschaftlichen Arbeitsteilung‘ und begründet das artikulierte Unbehagen daran. Die rassismuskritische Lektüre intendiert dabei keine grundsätzliche Auflösung einer Arbeitsteilung, sondern sucht dessen Modus durch die Analyse zu verändern. Zu fragen bleibt angesichts des bloß vorläufigen Abschlusses daher, ob und wie mit dem in Rede stehenden Ansatz rassismuskritisch weitergearbeitet werden könnte und ob sich eine plausible Heuristik oder Propädeutik abzeichnet, um Rassismuskritik für weitere Lektüren fruchtbar zu machen. Hierbei könnte es zudem produktiv sein, bereits bestehende Kritiken, wie sie schon etwa aus Sicht der Historischen Erziehungswissenschaft an Fend's Schultheorie geübt worden ist, zu diskutieren. Wenn hier Heinz-Elmar Tenorth zu dem Schluss kommt, Fend argumentiere mit konservativen Theoriebezügen und bleibe damit „gegenüber Machtfragen“ (Tenorth 2006, S. 436) enthaltsam, könnte an dieser Stelle ein bedeutsamer Einsatz für eine rassismuskritische Lektüre liegen, diese mit ihren Mitteln an den Text zu richten.

Die von Fend gewählte Analyseperspektive der gesellschaftlichen Funktionen von Schule erweist sich nämlich, wie der strukturfunktionalistische Ansatz von Talcott Parsons, mit kritischem Blick auf das Verhältnis von Normativität und Deskriptivität als problematisch. Der Text kann hier als rhetorische Inszenierung eines Sollens des gesellschaftlichen Seins gelesen werden und ist in diesem Sinne keinesfalls ideologiefrei, wie dies seine Argumentationen von sich aus allerdings naheulegen scheinen. Hieran anschließend ließe sich – konträr zu den Absichten des Textes, aber im kritischen Sinne jedoch seine Analyseperspektive weiterführend – nach den rassifizierenden Funktionen von Schule fragen: Inwieweit trägt Schule als pädagogische Organisation selbst zu Rassismus als einem gesellschaftlichen Verhältnis bei, indem sie Unterscheidungen (re-)produziert, die auf Rassekonstruktionen aufruhen?

Der prominent gesetzte Begriff der Leistung sowie das als universalisierter Gerechtigkeitsmaßstab herangezogene Prinzip der Meritokratie müssen u. a. angesichts des nunmehr über einen langen Zeitraum erreichten Standes empirischer Schulforschungen, welche die soziale Konstruktion von schulischen Leistungen (vgl. stellvertretend Solga 2013) herausgestellt haben, aus rassismuskritischer Sicht in Frage gestellt werden. Leistung wird im Text vielmehr naturalisiert sowie individualisiert und die sozialen Bedingungen, die empirisch zur schulischen Leistungserbringung notwendig sind, ausgeblendet. Stattdessen wird bisweilen ein naives Verständnis von Begabung unreflektiert reproduziert

und ein empirisch möglicher Zusammenhang von Leistung und Askriptionen (Emmerich / Hormel 2013) von vorneherein definitorisch ausgeschlossen.

Die Schule erscheint im Text als ein Ensemble gegebener und sakrosankter sozialer Praktiken, deren Funktionalität außer Frage steht. Der dabei verwendete Kulturbegriff ist essentialistisch. Enkulturation soll in den gesellschaftlichen Zusammenhang einer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung münden, statt etwa einer Enkulturation in globale weltgesellschaftliche Solidarität. Damit sind die Kulturalisierungen in der Konstruktion von sog. Migrantenkindern als Risikogruppe sowie der Konstruktion von Bildungsferne als Problemzuschreibung der schulischen Klientel bereits vorprogrammiert, weil dies aus der gesellschaftstheoretischen Auffassung Fends folgt, in der ein starkes Konzept kultureller (nationalstaatlicher) Einheit vertreten wird.

Die gesellschaftspolitische Stoßrichtung des Textes muss in der Frage nach der Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen rassismuskritisch analysiert und historisch verortet werden. Sie bilden die *Leerstellen* des Textes. Er spiegelt vielmehr eine Position wider, die im Sinne von *critical whiteness* als eindeutig und ungebrochen *Weiß* positioniert beschrieben werden kann. Dabei spielen besonders idealisierte Vorstellungen von Aufklärung und Demokratie eine Rolle im Sinne zivilisatorischer Höherentwicklung. Deren Widersprüche werden nicht beleuchtet. Eine Reflexion etwa der Dialektik der Aufklärung (Horkheimer / Adorno 1969) oder des demokratischen Paradoxons (Benhabib 2016), wie es insbesondere unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen sichtbar wird, wären hierbei bedeutende alternative *Anschlussmöglichkeiten*. Die deutliche Absetzung von einer totalitär-politischen Ideologisierung der Schule, wie sie im Nationalsozialismus stattgefunden hatte, mag ein historisch wünschenswertes Ausgangsmotiv der Liberalität (des Autors) gewesen sein, doch schützt dies nicht davor, erneut Anschlüsse an Ideologien wie Rassismus zu (re-)produzieren.

Der Gebrauchswert des Textes für eine Auseinandersetzung mit schulpädagogischer Praxis in der Lehrer:innenbildung lässt sich schließlich rassismuskritisch einschätzen, wird er doch häufig als Grundlagen- und Prüfungsliteratur verwendet. Er vermittelt, deskriptiv gelesen, Einsichten in die Perspektive der gesellschaftlichen Funktionen von Schule. Damit kann die Gesellschaftlichkeit von Schule als Institution aufgezeigt werden. Deren Vermittlung ist allerdings auf eine rassismuskritische Lektüre angewiesen, sollen die Auslassungen, Verkürzungen und eine soziale Ungleichheiten (re-)produzierende Perspektive nicht affirmiert werden. Dies in der Lehre zu ermöglichen, hängt wiederum davon ab, von einer *Dekonstruktion* schulpädagogischer Theorie Gebrauch machen zu können. Dazu wollte dieser Beitrag ermuntern und lädt sowohl zu weiteren Lektüren schultheoretischer Texte als auch zur Verfeinerung der entworfenen Heuristik ein.

Literatur

- Baumgart, Franzjörg / Lange, Ute (Hrsg.) (2006): Theorien der Schule. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Benhabib, Şeyla (2016): Kosmopolitismus ohne Illusionen. Menschenrechte in unruhigen Zeiten. Berlin: Suhrkamp.
- Brodén, Anne (2017): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien, in: Karim Fereidooni / Meral El (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, Marcus / Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, Helmut (2009): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geier, Thomas / Gottuck, Sisamme / Karabulut, Aylin / Pfaff, Nicole (2019): Bericht über die Initiative zur Gründung eines Netzwerks ‚Rassismuskritische Schulpädagogik‘. Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management, 4(1/2), S. 124–126.
- Habermas, Jürgen (1973): Kultur und Kritik. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument.
- Hall, Stuart (2018): Das verhängnisvolle Dreieck: Rasse, Ethnie, Nation. Berlin: Suhrkamp.
- Horkheimer, Max / Adorno, Theodor. W. (1969): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt: S. Fischer.
- Laclau, Ernest (1981): Politik und Ideologie im Marxismus. Kapitalismus – Faschismus – Populismus. Berlin: Argument.
- Lutz, Helma / Leiprecht, Rudolf (2021): Über die Multiplizität von Rassismus. Kommentar zur RfM-Debatte 2021.
- Melter, Claus / Mecheril, Paul (2009) (Hrsg.): Rassismuskritik, Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Miles, Robert (1991): Rassismus: Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg: Argument.
- Solga, Heike (2013): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, P. A. / Kahlert, H. (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim: Juventa, S. 19–38.
- Steinbach, Anja / Shure, Saphira / Mecheril, Paul (2020): The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In: Juliane Karakayali (Hrsg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim: Beltz Juventa, S. 24–45.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Helmut Fend: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen [Rezension]. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (3), S. 434–437.
- Wimmer, Andreas / Glick-Schiller, Nina (2001): Methodological Nationalism and Beyond. Nation-State Building, Migration and the Social Sciences. Princeton University.
- Wischmann, Anke (2018): The absence of ‚race‘ in German discourses on Bildung. Rethinking Bildung with critical race theory. In: Race Ethnicity and Education, 21(4), S. 471–485.