

Hummrich, Merle

Optimierung und Anerkennung der Anderen in Schulkulturen

Tertium comparationis 27 (2021) 1, S. 65-83



Quellenangabe/ Reference:

Hummrich, Merle: Optimierung und Anerkennung der Anderen in Schulkulturen - In: *Tertium comparationis* 27 (2021) 1, S. 65-83 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311492 - DOI: 10.25656/01:31149

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311492>

<https://doi.org/10.25656/01:31149>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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



Optimierung und Anerkennung der Anderen in Schulkulturen

Merle Hummrich

Goethe-Universität Frankfurt

Abstract

‘Defacement’ refers to the (violent) direction of surfaces and was the subject of a critical examination of racist police violence by New York artists in the 1980s. It is taken as the starting point of this contribution, because in it I clearly show the three dimensions that theoretically come into view: optimization, subject formation, and recognition. Against the background of these concepts, this article asks how they are inscribed in schools and how differentiations are thereby produced. The starting point is a double ambivalence of recognition in the field of disregard, recognition, and subjectivization. They provide a space of possibility in which school cultures unfold their optimization strategies, but in which subjectivizations are also hinted at – for example, through differentiation strategies such as institutional racism. Against this background, two school culture designs are unfolded on the basis of interviews with school principals. One school is a reform pedagogical private school that belongs to the elitist educational segment, the other school is a secondary school located in a marginalized part of the city. Finally, again against the backdrop of ‘defacement’, we ask about the structural features that unfold in confrontation with recognition and optimization.

1. Einleitung

‘The Death of Michael Stewart’ – [https://en.wikipedia.org/wiki/Defacement_\(The_Death_of_Michael_Stewart\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Defacement_(The_Death_of_Michael_Stewart)) – ist ein Gemälde¹ von Jean-Michel Basquiat, das informell als ‘Defacement’ bezeichnet wird – eine Praxis der Veränderung von Oberflächen, ihrer Entstellung oder Verunstaltung. Michael Stewart war ein *als Afroamerikaner*² codierter Künstler, der 1983 im Alter von 25 Jahren in der New Yorker U-Bahn festgenommen wurde. Ihm wurde vorgeworfen, ein Graffito gesprayed haben zu wollen. Nach seiner Verhaftung erfuhr er durch Polizisten Misshandlungen, an deren Folgen er starb. Dieser Vorfall rassistisch motivierter Polizeigewalt veran-

lasste Michael Basquiat dazu, sich im Atelier von Keith Haring mit dem Tod seines Bekannten künstlerisch auseinanderzusetzen (vgl. LaBouvier, Spector, Almiron & Tate, 2019). In der Folge entstanden zahlreiche Werke – auch von anderen Künstlern – zum Thema rassistischer Polizeigewalt, aber erst 2016 – also mehr als 30 Jahre nach dem Vorfall – gab es dazu im Guggenheim-Museum eine Ausstellung. Der Auftakt mittels eines Kunstwerks mag irritieren, doch kann daran gezeigt werden, wie Kunst in der Lage ist, gesellschaftliche Verhältnisse kritisch zu spiegeln. Damit erfüllt sie eine ähnliche Funktion wie Wissenschaft (vgl. Oevermann, 1996). Auch erziehungswissenschaftlich wird das Thema des institutionellen Rassismus und institutioneller Diskriminierung aufgegriffen (z.B. Gillborn, 2002; Gomolla & Radtke, 2009; Hummrich & Terstegen, 2020).

Im vorliegenden Beitrag soll diese kritische Perspektive in Auseinandersetzung mit ethnischer Differenzierung und Rassismus anhand von Anerkennungsstrukturen und Optimierungsstrategien in Schulkulturen betrachtet werden. Er knüpft insofern an der Analyse von Differenzordnungen an, die Ethnizität/Race zum Gegenstand haben (Radtke, 2004; Hamburger, 2009) und in denen rassifizierende und ethnisierende Strukturprinzipien des Sozialen zentral gesetzt werden (auch: Broden & Mecheril, 2014; Karakaşoğlu & Wojciechowicz, 2017; Leiprecht & Steinbach, 2015; Hummrich & Terstegen, 2020). Eine Leerstelle bildet jedoch bislang die Auseinandersetzung mit den schulkulturellen Entwürfen als organisationaler Ausdrucksgestalt der Hervorbringung von Ethnizität/Race. Diese sollen hier unter Einbeziehung der theoretischen Konzepte von Optimierung und Anerkennung analysiert werden. Die Frage nach institutionellem Rassismus in Schulkulturen wird so zu einem Kriterium, anhand dessen sich die Reichweite bzw. Begrenztheit der meritokratischen Versprechen der modernen Schule diskutieren lassen (z.B. Meyer, 2005).

Vor diesem Hintergrund wird es im folgenden Abschnitt um das Verhältnis von Optimierung und Anerkennung in der Schule gehen. Im dritten Teil wird aufgezeigt, welche Bedeutung schulkulturelle Ordnungen für institutionellen Rassismus haben. Viertens werden in Fallstudien kontrastierende schulkulturelle Entwürfe und deren Hervorbringungspraxen von Rassismus entlang der Dimensionierung von Anerkennung und Optimierung analysiert. Abschließend ist die Bedeutung einer rassismuskritischen Schulkulturanalyse zu diskutieren.

2. Optimierung und Anerkennung – Schule und ethnische Diversität

Das Kunstwerk ‚The Death of Michael Stewart‘ und seine nachgeholte öffentliche Thematisierung durch die Ausstellung verweist nicht nur auf Themenkonjunkturen institutionellen Rassismus, sondern auch darauf, dass Sprechen und Verstanden-/Gehörtwerden untrennbar miteinander verbunden sind (Butler, 2009, S. 73). So ist die

Bildsprache im zitierten Werk ‚Defacement‘ zwar eindrücklich, aber der Künstler hat lange Zeit kaum Gehör gefunden (vgl. Spivak, 2008). Hieran wird deutlich, wie eng Anerkennbarkeit mit normativen Ordnungen verknüpft ist (vgl. Butler, 1997).

Das Verhältnis von Anerkennung und Anerkennbarkeit spielt auch schulpädagogisch eine Rolle (vgl. Diehm, 2010). Dies liegt darin begründet, dass Schule neben ihrer Wissensvermittlungsfunktion und der Autonomieermöglichung auch eine normierende Funktion hat (vgl. Foucault, 1977). Diese läuft den meritokratischen Versprechungen der Moderne zum Teil zuwider und produziert Missachtungs- und Verkennensstrukturen. Missachtung und Verkennen sind zwei unterschiedliche Dimensionen jeweils ambivalent gefasster Strukturen der Anerkennung (vgl. Hummrich, 2021). Während das Verhältnis von Anerkennung und Missachtung eine intersubjektive Perspektive auf Anerkennung erfasst, sind Anerkennung und Verkennen machtheoretisch beschreibbar. Dies lässt sich wie folgt verstehen: Mit der Perspektive von Anerkennung und Missachtung wird die Anerkennungstheorie von Honneth (1994) aufgegriffen. Ihr ist eine implizite Entwicklungsperspektive inhärent: Die frühesten Erfahrungen emotionaler Anerkennung (Liebe) sind mit der frühen Kindheit verbunden und als Grundlage von Selbstvertrauen und der Befähigung zu reziproken Beziehungen zu verstehen (Honneth, 1994, S. 173); die rechtliche Anerkennung (Recht) entsteht vor dem Hintergrund von Meads Theorie der sozialen Interaktion in der mittleren Kindheit und markiert eine Ausdifferenzierung von Anerkennungsfähigkeit durch die Ermöglichung generalisierter Beziehungsmuster und individueller Autonomie vor dem Hintergrund moralischer Normen (Honneth, 1994, S. 177); die moralische Anerkennung (Solidarität) kann mit der Jugendphase verknüpft werden, denn hier geht es darum, dass sich das Individuum vor dem Hintergrund eigener Leistungsfähigkeit in die soziale Gemeinschaft integriert (ebd., S. 198) – eine Perspektive, die sozialisationstheoretisch in die Phase der jugendlichen Individuation fällt (King, 2002; Oevermann, 2001). Diese drei Formen der Anerkennung, die in Kindheit und Jugendphase zugrunde gelegt werden, wirken später komplex zusammen und bedingen hier auch die Erfahrung von Macht/Ohnmacht innerhalb der Gesellschaft. Die Schule ist in diesem Zusammenhang eine zentrale Instanz der Entwicklungsermöglichung rechtlicher und moralischer Anerkennung, denn mit dem Prinzip der Meritokratie wird optimierte Leistungsbewährung versprochen und umgekehrt ist die Schule auch ein zentraler Ort der Inszenierung und Optimierung des Selbst (Mayer & Thompson, 2013; Krüger, 2013).

Anerkennungstheoretisch bedeutet dies, dass die Optimierung des Selbst durch anerkennende Beziehungen gelingen kann und sich Schule damit auseinandersetzt, wie sie diese Bedingungen ermöglichen kann. Damit hat Optimierung nicht nur eine individuelle, sondern auch eine organisationsförmige Bedeutung, in der sich Schule hinsichtlich der Anerkennung von Kindern und Jugendlichen positioniert. Schuli-

isches Handeln impliziert jedoch auch Missachtungsverhältnisse, die sich mit Honneth (1994, S. 212) korrespondierend zu den Dimensionen Liebe, Recht und Solidarität als Gewalt, Entrechtung und Entwürdigung beschreiben lassen. Das Beispiel rassistischer Handlungen kann alle drei Formen betreffen: gewaltförmige Übergriffe, aber auch Entrechtung im Sinne der Verweigerung gleichberechtigter Teilhabemöglichkeiten und Entwürdigung im Sinne der Verweigerung der Anerkennung von Fähigkeiten und Eigenschaften (ebd.).

Die letztgenannten Aspekte verweisen strukturlogisch auch auf Bedingungen institutionellen Rassismus und der zweiten Ambivalenz von Anerkennung und Verkennen, mit der sich die gesellschaftliche Eingebettetheit von Anerkennung in Machtstrukturen begreifen lässt. Zwar gilt in der Schule vordergründig gleiches Recht/Bildung für Alle. Doch sind damit verbundene Vorstellungen von Optimierung und Optimierbarkeit in eine machtvoll Rahmung eingelassen, die systematisch verkannt bzw. ausgeblendet wird (Bedorf, 2010).

Die Struktur des *Verkennens* ist anders gelagert als Missachtung, denn sie ist auf die Positionierung des Subjekts zur geltenden normativen Ordnung bezogen. So wird das Subjekt selbst verkannt, indem es *als jemand* Bestimmtes anerkannt wird. Dies ist dadurch begründet, dass das Subjekt nicht in seiner Selbsteinheitlichkeit verstanden wird, sondern unter Bezugnahme auf Kategorien, die es selbst nicht hervorgebracht hat (z.B. Differenzierungen, Normen, Leistung) (auch: Butler, 1997). Im Anschluss an Althusser (1977) formuliert Bedorf hier aus, dass Herrschaft sich in ‚ideologischen Staatsapparaten‘, zu denen die Schule zählt, ihre imaginäre Vorstellung gelingender Individualität durchsetzt und damit gleichsam die Individuen als Subjekte konstituiert (Althusser, 1977, S. 85).³ Insofern sich Subjekte also innerhalb der normativen Ordnung konstituieren und darin ihr Selbst optimiert zur Geltung bringen, erfahren sie Anerkennung. Damit steht Anerkennung in einem doppelten Bedingungsgefüge: Sie ist an die Existenz von Subjekten gebunden und zugleich Ausdruck von Macht. Wie z.B. Zugehörigkeit unter den Bedingungen ethnischer Diversität gesellschaftlich thematisiert wird, lässt sich anhand der Bezeichnungen von zugewanderten Personen nachvollziehen: Gastarbeiter*in, Ausländer*in, Migrant*in, Asylbewerber*in, Mensch mit Migrationshintergrund usw. sind Bezeichnungen, die jeweils auf Positionierungen im gesellschaftlichen Kontext verweisen und in die sich Differenzverhältnisse einschreiben. Indem Menschen durch die Bezeichnung als zugewandert markiert werden, wird ihre Zugehörigkeit nicht vollständig anerkannt – sie werden zu Anderen gemacht (Spivak, 2008). Damit wird ethnisierende und rassifizierende Diskriminierung als hierarchisierende Positionierung in der gesellschaftlichen Struktur zugrunde gelegt: Zugehörigkeit geht mit der Vorstellung der Berechtigten auf der Basis des einheimisch Seins einher (vgl. Radtke, 2004; Krüger-Potratz, 2016).

Der breite Aufschlag in anerkennungstheoretischen Bezügen, die Verweise auf (Selbst-)Optimierung und ihre Relationierung zu strukturellen Dimensionen ethnischer Differenzierung lassen deutlich werden, dass Optimierung nicht nur das Selbst betrifft und sich nicht nur in die interaktive Ausgestaltung von Beziehungen einschreibt. Vielmehr ruht in Rassismus eine Strukturlogik, die sich auch in die symbolischen Ordnungsstrukturen der Gesellschaft, ihre Institutionen und Organisationen einschreibt. So impliziert eine rassismuskritische Schulkulturforschung, die im Folgenden entfaltet werden soll, eine Analyseperspektive, die Differenzordnungen zwischen Struktur und Handeln verortet und damit die Friktionen zwischen institutionalisiertem Entwurf und handelnder Hervorbringung in den Blick nimmt. Zentral ist hier die Rekonstruktion einzelschulischer Positionierungen im Verhältnis zu gesellschaftlichen Differenzverhältnissen und den anzuerkennenden Subjekten. Die Einzelschule als Organisation optimiert sich selbst in der Positionierung von Anerkennungs- und Differenzordnungen (z.B. im Sinne von Profilbildung) und ruft damit wiederum spezifische Differenzordnungen auf den Plan, an denen sich die Schüler*innen orientieren können und denen sie sich unterwerfen (müssen).

3. Rassismuskritische Schulkulturforschung – eine Analyseperspektive

Das Anliegen des Beitrags ist, die Idee einer rassismuskritischen Schulkulturforschung zu entwickeln, in der ethnisierende und rassifizierende Differenzordnungen und die darin eingelagerten schulischen Anerkennungs- und Optimierungsstrategien systematisch analysiert werden.

Rassismuskritik bezeichnet im vorliegenden Zusammenhang eine analytische Perspektive, die sich mit auf ethnischer Differenzierung basierenden Rasseideologien auseinandersetzt (Hall, 2018). Rassismus wird als Alltagsphänomen gefasst, das sich in unterschiedlichen Formen und Strukturen als ethnische Differenzierung immer wieder reproduziert (Hall, 2000; Mecheril, Thomas-Olalde, Melter, Arens & Romner, 2016). Er dient so einerseits der Re-Stabilisierung sozialer Verhältnisse, andererseits ist er variabel (Balibar, 1990). Rassismus ist in die normativen Ordnungen des Sozialen eingelassen und basiert auf einem Dreischritt von *Naturalisierung* – als der Annahme unveränderlicher und vererbbarer Differenzen –, *Homogenisierung* und *Polarisierung* – als Verweis auf so etwas wie Gruppenidentitäten, die unvereinbar sind – und *Hierarchisierung* – also der Annahme, dass diese Gruppen in einer Rangordnung angeordnet werden (vgl. Rommelspacher, 2002). An diesen kurzen Ausführungen wird deutlich: Nicht Rasse ist hier eine sozialwissenschaftliche Analysekategorie, denn sie ist – ebenso wie Ethnie und Nation – ein ‚gleitender Signifikant‘ (Hall, 2018, S. 78 f.), in den unterschiedliche Differenzierungskategorien (z.B. Religiosität, Hautfarbe, Herkunft, Körperbau, Migration, Kultur usw.) ein-

fließen. Die Analyseperspektive Rassismuskritik stellt vielmehr die Frage, wie ethnisierende und rassifizierende Zuschreibungen genutzt werden, um soziale und kulturelle Hierarchisierung hervorzubringen. Dabei wird davon ausgegangen, dass rassistische Perspektivnahmen sich auch in der doppelten Ambivalenz der Anerkennung artikulieren. Im Spannungsfeld von Anerkennung und Missachtung geht es z.B. um die Frage gleichberechtigter Teilhabe (rechtliche Anerkennung) und solidarischer Vergemeinschaftung (moralische Anerkennung) (vgl. Honneth, 1994, S. 212). Hinsichtlich verkennender Anerkennung wird die Selbstverständlichkeit der mehrheitsgesellschaftlich verbürgten normativen Ordnung thematisch, durch die ein ‚strategischer Essenzialismus‘ etabliert wird (vgl. Bedorf, 2008) und in dem „das koloniale Subjekt als Anderes“ (Spivak, 2008, S. 42) hervorgebracht wird.

Einen erkenntnistheoretischen Zugang zur Analyse der doppelten Ambivalenz bietet die Schulkulturtheorie. Schulkultur wird als symbolische Ordnung in der Spannung des Imaginären, des Symbolischen und des Realen begriffen (Helsper, 2008, 2015). Die Analyse von Kultur als dynamisch hervorgebrachter Struktur ermöglicht eine kritische Auseinandersetzung mit Macht- und Hegemonialstrukturen ebenso wie es möglich ist, Transformationsspielräume in den Blick zu nehmen (vgl. Oevermann, 1991; Helsper, 2015). Die Perspektive ist anschlussfähig an das oben entfaltete Konzept der Anerkennung, weil ebenso wie oben die Unmöglichkeit der Selbsteinheitlichkeit der Person durch die Dimension des Verkennens thematisch wurde, auch die Organisation der Einzelschule nicht als geschlossenes Gebilde gefasst wird. Gleichwohl zielen Einzelschulen auf Stabilität und nehmen dazu Symbole (wie Sprache, Bilder, Architekturen, mediale Repräsentationen usw.) (vgl. Bhabha, 2000) in Anspruch. Schulkulturelle Ordnungen formieren sich dabei in der Spannung von Imaginärem, Symbolischem und Realem (Helsper, 2008, 2015), d.h. Schulen schaffen Narrative, in denen sie sich als Einzelschule imaginär entwerfen. Sie tun dies allerdings vor dem Hintergrund von realen Handlungsbedingungen – etwa lokalen, gesellschaftlichen, globalen Bedingungen (Helsper, 2015). Zwischen dem Imaginären und dem Realen besteht ein Spannungsverhältnis, das symbolisch (d.h. sprachlich oder bildsprachlich) bearbeitet wird. In dieser Trias entstehen Friktionen und schreiben sich Konfliktpotenziale ein, die anerkennungstheoretisch beschreibbar sind (vgl. Helsper, Kramer, Hummrich & Busse, 2009; Hummrich, 2021).

Für die Untersuchung zu ethnischer und rassifizierender Differenzierung bedeutet diese Analyseperspektive zunächst, dass Migration und ethnische Differenzierung für die meisten Schulen im Modus des Realen erfassbar sind, denn die Situiertheit der Schule als Organisation in der Migrationsgesellschaft ist eine reale Bedingung, zu der sich Schule verorten muss. Dabei sind idealtypisch unterschiedliche Bearbeitungsvarianten vorstellbar: So kann die Bedingung ethnischer Diversität symbolisch bearbeitet und imaginär integriert werden, oder ethnische Diversität bleibt der Schule

äußerlich und wird nicht konzeptionell integriert (vgl. Hinrichsen & Hummrich, 2021). Im ersten Fall läge eine kohärente schulkulturelle Ordnungsstruktur vor, im letzten eine inkohärente, in deren Zusammenhang das schulisch Imaginäre sich vom Realen der ethnischen Diversität (symbolisch) entkoppelt. In diesem Möglichkeitsraum kohärenter und inkohärenter Ordnungen können sich Schulen positionieren und Bedingungen formulieren, unter denen sie sich selbst einen vorteilhaften Platz im Verhältnis zu anderen Schulen verschaffen, ebenso wie sie den (potenziellen) Schüler*innen vermitteln, welche Bedingungen an optimierte Teilhabe geknüpft sind.

4. Fallstudien: Schulkulturelle Entwürfe in rassismuskritischer Perspektive

Die zu Beginn dieses Beitrags aufgeworfene Frage nach der Auseinandersetzung mit schulkulturellen Entwürfen als organisationaler Ausdrucksgestalt der Hervorbringung von Ethnizität/Race und der analytischen Fokussierung auf Konzepte von Anerkennung und Optimierung soll im Folgenden anhand von zwei Fallstudien rekonstruiert werden. Dazu werden zwei Schulleiter*inneninterviews einbezogen, die im Rahmen des von der Robert-Bosch-Stiftung geförderten Projekts ‚Globale Verantwortung, Interkulturalität und Internationalität in der Schule (GLOBIS)‘ erhoben wurden.⁴ Insgesamt standen in dem Projekt vier Schulen im Untersuchungsfokus, für die Homepageanalysen, Schulleiter*inneninterviews sowie Gruppendiskussionen mit Lehrer*innen und Schüler*innen gemacht wurden. Hier wurden die transnationalen Bedingungen schulischen Handelns zwischen internationaler Elitenbildung und Exzellenzorientierung auf der einen Seite, migrationsgesellschaftlichen Bedingungen ethnischer Diversität auf der anderen, untersucht.

Indem in den folgenden Fallrekonstruktionen zwei Schulleiter*inneninterviews aufgegriffen werden, wird die Verhandlung kontrastierender Positionierungsvarianten der Schule und entsprechend unterschiedlicher Erwartungen an die Schüler*innenpositionierung in den Blick gerückt. Die Materialien wurden sequenzanalytisch mit einer Kombination aus der Objektiven Hermeneutik (Oevermann, 2001) und der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2003) ausgewertet. Das Interesse galt den impliziten Wissensbeständen zu ethnischer Diversität und optimierter bzw. optimierender Positionierungen in Anerkennungsbeziehungen. In der Abstraktion der Ergebnisse folgt das Verfahren weniger der wissensanalytischen Perspektive der Dokumentarischen Methode (ebd.) als der strukturtheoretischen Position der Schulkulturanalyse (Helsper, Dreier, Gibson, Kotzyba & Niemann, 2018), da sich dies mit Fragestellung und Gegenstandsbestimmung deutlich verbinden lässt. Die Schulleiter*inneninterviews wurden an der Reformpädagogischen Schule Süd und der

Sekundarschule Nord geführt.⁵ Für beide erfolgt eine zugespitzte Interpretation ausgewählter Interviewpassagen.

4.1 Reformpädagogische Schule Süd: ‚gut-bürgerlich, biodeutsch‘

Das Interview an der Reformpädagogischen Schule Süd wurde mit dem Schulleiter Herrn Diercks und der Programmbetreuerin Frau Arndt geführt, die für den Themenschwerpunkt ‚Internationalisierung‘ an den reformpädagogischen Montessorischulen der Region zuständig war. Weil Herr Diercks noch nicht lange an dieser Schule war, hatte er um diese Konstellation gebeten. Im Interview äußert er sich zur relativen Homogenität der Schüler*innenschaft wie folgt:

Herr Diercks: also wir ham da, das i- is auch n punkt den ich nisch gut finde, aber der is nun mal so das unsere schülerschaft sehr homogen is. is eher gut bürgerlich, bio deutsch (...) ähm das is gerade in [N-stadt] ja eigentlich schizophren, dass das so- also (3) wir bräuchten mehr. diversität in den klassen also was wir, und wo wir das versuchen, wo wir das machen. is dass wir ähm da wo wir das unterstützen können, auch kinder mit migrationshintergrund also mit- also flüchtlingshintergrund auch aufnehmen, dass es net so viel is, aber um die kümmern wir uns auch wirklich (I: mhm) er eine hat jetzt auch n mittleren schulabschluss bestanden, da sind wir sehr froh (3) knapp aber. hats. und der andere noch in der sieben acht neun. ähm, ham eventuell werden auch noch mehr aufnehmen, wenn das machbar is in der schule ham se- auch, das weiß isch net ganz genau. aber da ham se auch noch einige flüchtlingskinder aufgenommen. das versuchen wir da wos geht (I: ja) ähm (3) aber bei uns, ja, wir sind hier in stadtteil B, is halt so. is ja auch sehr schön hier aber der ausländeranteil in stadtteil B is glaub isch in südstadt einer der niedrigsten

Frau Arndt: das is wirklich schade, ja genau (I: mhm) (husten) (3) die inklusion- die inklusionsrate is relativ hoch immerhin

Herrn Diercks weist darauf hin, dass die Schülerschaft relativ homogen sei. Mit seiner Wortwahl (‚gut bürgerlich, bio-deutsch‘) nimmt er eine ironisierende Perspektive auf Privilegienstrukturen ein, die gerade das thematisieren, was in der Migrationsgesellschaft häufig *nicht* etikettiert wird (Hall, 2004). Eingeführt wurde der Begriff *bio-deutsch* in den deutschen Diskurs durch den Karikaturisten Muhsin Omcura und das Netzwerk Kanak Attak, die ihn im Kurzfilm ‚Weißes Ghetto‘ zum Gegenstand einer Bürger*innenbefragung machten. Der Begriff reüssierte dann im linken politischen Spektrum als ironisierende Bezugnahme auf die binäre Codierung von ‚migrant*innendeutsch‘ und ‚bio-deutsch‘ – eine Lesart, auf die sich der Schulleiter hier bezieht. Gleichwohl wird dabei ausgeblendet, dass der Begriff ‚bio-deutsch‘ seit den 2010er-Jahren auch als nicht ironische Perspektive in AfD-Diskurse einfließt, in denen es um eine naturalisierende Sicherung herkunftsbedingter

Privilegien geht. Die Bezugnahme auf ‚bio-deutsch‘ im Sinne einer wertschätzenden Anerkennung ethnischer Diversität liest sich vor diesem Hintergrund als Ausdrucksgestalt eines symbolischen Kampfes um die Deutungshoheit, in der sich die Schule solidarisch auf die Migrationsgesellschaft bezieht. Dies markiert eine Auseinandersetzung mit dem schulisch Realen: dem sozialen Nahraum, in dem sich nur ein geringer ‚Ausländeranteil‘ findet. Die Entgegensetzung zur Stadt insgesamt zieht eine zweite Ebene des Realen ein, in dem das Reale des Nahraums wie eine Heterotopie (Foucault, 2006) mit eigenen Regeln und Normen wirkt.

Dieser Heterotopie steht der imaginäre Entwurf mit ‚*wir bräuchten mehr. Diversität (...)*‘ deutlich entgegen, verbindet Diversität aber auch mit einer Notwendigkeit, Lerngelegenheiten zu ermöglichen. Der Verweis auf die ‚*Kinder mit Migrationshintergrund*‘ und die ‚*Flüchtlingskinder*‘, die es in (zu) geringer Anzahl, aber immerhin doch gibt, vermag die Uneinholbarkeit des imaginären Entwurfs nicht zu bearbeiten. Die Repräsentation gesellschaftlicher Lebenswirklichkeit im Schulischen wird damit als nicht gelungen bezeichnet, auch wenn die Lernbedingungen, die die Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ bzw. ‚die Flüchtlingskinder‘ vorfinden, optimale Bedingungen zu bieten scheinen. Die Gegenüberstellung der imaginierten Schule verweist auf einen Optimierungsentwurf, der den privilegierten bürgerlichen Kindern damit lebensnahe Lerngelegenheiten bietet, und eine imaginäre Utopie ethnischer Diversität, die mit dem Realen der homogenisierten Schulgemeinde in der diversen Stadt kontrastiert, verweist auf Inkohärenz in der schulkulturellen Ordnung: Es bestehen Friktionen zwischen dem Realen und dem Imaginären, die symbolisch nicht vollständig bearbeitet werden können. Gleichzeitig werden die Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ und ‚Flüchtlingskinder‘ hier im Diminutiv behandelt. Sie werden damit gegenüber den restlichen Schüler*innen subordiniert. Diese Subordination wandelt sich in eine Subalternierung um, als Frau Arndt der Feststellung von Inkohärenz und seiner Hinnahme ‚*ist halt so*‘ entgegensetzt, dass die Inklusionsrate ‚immerhin‘ hoch sei. Inklusionsbedarf wird damit implizit mit Förderbedarf gleichgesetzt und als Ausgleich für die geringe ethnische Diversität dargestellt. In dieser Ausgleichslogik liegt eine Zurechnung der ‚Flüchtlingskinder‘ unter der Perspektive der Bedürftigkeit und damit *Otherring*. Es wird deutlich, dass die anerkennende Rede von ethnischer Diversität und migrationsgesellschaftlicher Realität eine Verkennensstruktur in sich trägt, die auf ein implizites Wissen über rassistische Strukturen zurückgreift, das die hegemoniale Ordnung bestätigt.

Diese Strukturlogik reproduziert sich im weiteren Verlauf des Interviews. Der Schulleiter erzählt hier, dass im Fach ‚Gesellschaftliche Verantwortung‘ versucht wird, sich mit Musikklassen in einer sogenannten ‚*Brennpunktschule*‘ zu engagieren. Ein Lehrer und zwei bis drei Schüler*innen sollen hieran teilnehmen.

- Herr Diercks: und jetzt ham wir überlegt, dass er da einige schüler mit einbinden wird die mit ihm gemeinsam dahinfahren können. da auch, musik- musische angebote machen können das wir da, is ja nur ne kleinigkeit, aber immerhin (I: mhm) also das find isch. also isch glaube, das is wirklich
- Frau Arndt: die werden ((die)) gesellschaft auch kennenlernen, ne
- Herr Diercks: man muss das (3) also das funktioniert nur wenn man auch die kleinen schritte sieht und die kleinen schritte geht (I: ja) und das is-, das betrifft dann vielleicht erstmal nur zwei drei schüler, aber die zwei drei schüler betrifft. und die haben multiplikator-effekt, also jetzt hinzugehn und sagen, nagut wir ham halt ne homogene schülerschaft, also is halt so (I: mhm) und wir könnns net ändern (I: ja) da komm wir ja nisch weiter, sondern wir müssen da gucken, in den- in den kleinen möglichkeiten die wir haben, das anzugehen

Die Perspektive, die schließlich dominant in den Vordergrund gestellt wird, ist eine, in der die gut situierten und privilegierten Schüler*innen *„als Multiplikatoren“* wirken, um die Erfahrungen aus der marginalisierten Schule in die Reformpädagogische Schule Süd hineinzutragen. Für sie besteht mit dem Projekt in der Schulstunde *„Gesellschaftliche Verantwortung“* die Möglichkeit *„[die] Gesellschaft kennenzulernen“*. Damit wird deutlich, dass die Haltung wertschätzender Anerkennung widersprüchlich konturiert ist: Einerseits soll in einem karitativen Sinne Wissen weitergegeben und Hilfestrukturen etabliert werden, die die als benachteiligt markierten Schüler*innen an den Privilegienstrukturen teilhaben lassen. Andererseits wird dieses – im Sinne eines Schulfachs und damit als Teil des Schülerjobs (Breidenstein, 2006) zu behandelnde Thema – auch mit Blick auf die Optimierung der Lernchancen der Süd-Schüler*innen thematisiert. Sie sollen *„die Gesellschaft besser kennen lernen“* und die *„kleinen Möglichkeiten“* dazu nutzen. Die symbolische Bearbeitung der Friktion von imaginärer Diversität und realer Homogenität der Schüler*innenschaft findet einen deutlichen Ausdruck darin, dass durch die Vermittlung von Lerngelegenheiten an die *„eigene“* Schüler*innenschaft eine doppelte Privilegierung deutlich wird: Einerseits befinden sie sich in der Lage, zu Helfenden zu werden, andererseits erweitern sie somit ihren Wissenshorizont deutlich.

Mit Blick auf die Fragestellung des Beitrags lässt sich hier resümieren, dass ethnische Diversität weniger als Problem dargestellt wird, denn als Gegenstand, der den Schüler*innen eine wichtige Lektion in gesellschaftlicher Verantwortung erteilen könnte. Damit wird in die Auseinandersetzung mit dem migrationsgesellschaftlich Realen eine Hierarchie eingezogen, in der geflüchtete Kinder im Kontext von Hilfsbedürftigkeit verortet werden. Alle weiteren Bedingungen der Ermöglichung, Vielfalt zu lernen (die Inklusionsrate, die *„Brennpunktschule“*) erscheinen insofern als eine homologe Verkettung (Bourdieu, 2005) mit der Hilfsbedürftigkeit der *„Flüchtlingskinder“* und lassen sich mit einer Vorstellung frühmoderner Wohltätigkeit verbinden. Die eigene Besserstellung wird genutzt (und ausgebaut), um den *Anderen*

das Leben leichter zu machen, die jedoch dazu in der Position der benachteiligten verbleiben. Dass die Friktionen, die sich im Endeffekt als paradoxe Struktur fassen lassen, auch in der Exklusivität der Privatschulstruktur begründet liegen, wird hier verkannt. In der Paradoxie spiegelt sich eine Auseinandersetzung mit der schulischen Imagination integrativ, inklusiv und (welt-)offen zu sein, die gleichzeitig die Hinterfragbarkeit der eigenen Privilegierung verkennend abwehrt.

4.2 Sekundarschule Nord: ‚wir sind nicht unbedingt ne schule wo ihre kinder die blonden blauäugigen freunde um sich haben‘

Als Kontrast soll hier die Sekundarschule Nord angeführt werden, die als marginalisiert gelten kann (Fölker, Hertel & Pfaff, 2015). Sie liegt in einem Stadtteil, der sehr heterogen ist und in dem privilegierte und nicht privilegierte Lebensweisen aufeinandertreffen. Die Schule wird von der Schulleiterin Frau Weiher-Kaur wie folgt dargestellt:

Frau Weiher-Kaur: wir haben ähm eine lange zeit und jetzt glaube ich auch immer noch . die meisten internationalen vorbereitungsklassen gehabt . wir haben bis zum letzten schuljahr elf internationale vorbereitungsklassen gehabt (einatmen) ähm und auch fünfundfünfzig regelklassen jetzt im moment hat sich das . verhältnis ein wenig verschoben weil wir internationale vorbereitungsklassen abgebaut haben weil die flüchtlingswelle ja .ein wenig zurückgegangen ist. flüchtlingswelle ist auch kein schönes wort aber so . wir haben insgesamt in der schule ein prozess schon länger . damit ähm sind wir schon unterwegs also das bedeutet . ähm ganz konkret seit zweitausendvierzehn seitdem ich hier bin, habe ich angefangen . bestimmte kollegen und kolleginnen mit den sogenannten stellen von a14 also herausgehobenen stellen . zu betrauen (einatmen) damit sie bestimmte schwerpunkte die unsere schulentwicklung in diesem bereich nötig machen , besetzen (11: hmhm)

Die Schulleiterin beginnt mit einer Erzählung über die Anzahl der Vorbereitungsklassen. Hieran wird deutlich, dass die Schüler*innenschaft eher ethnisch divers ist und die Schule sich im Sozialraum als deutlich durch ethnische Diversität gekennzeichnet exponiert. Sie schildert so die formale Organisation der Schule im Kontext der Reaktionsnotwendigkeit auf gesellschaftlichen Wandel im Zuge der ‚*Flüchtlingswelle*‘. Die Schule wird damit zu einer reaktiven Instanz, die den Entwicklungen eher ausgesetzt ist. Vor diesem Hintergrund entwirft Frau Weiher-Kaur einen imaginären schulkulturellen Entwurf, der sich stark auf die realen Bedingungen bezieht. Dieser Entwurf besteht in der Organisation eines institutionalisierten Ablaufmusters: Der Anhebung von Besoldungen ausgewählter Kolleg*innen und dem Betrauen mit *‚bestimmten Schwerpunkten, die unsere Schulentwicklung in diesem Bereich nötig machen‘*. Schulentwicklung wird damit als Notwendigkeit gesehen, um den realen

Bedingungen zu begegnen. Im Gegensatz zur Reformpädagogische Schule Süd wird hier deutlich, dass der imaginäre Entwurf der Schule relativ schwach konturiert ist und sich vor allem aus der Notwendigkeit speist, mit der ‚*Flüchtlingswelle*‘ umzugehen. Dabei liegt ein reflexives Moment in der Kritik des Begriffs ‚*Flüchtlingswelle*‘ als ‚*kein schönes Wort*‘, wobei es bei einer ästhetischen Kritik bleibt, denn in der Folge wird die mit dem Begriff ‚*Flüchtlingswelle*‘ einhergehende Abwertung der geflüchteten Personen nicht bearbeitet.

Die hierin liegende latente Problematisierung der Schule artikuliert sich im zurückgenommenen Imaginären, das eher schwach entwickelt wird und vor allem auf das Reale der Schule reagiert, das selbst wiederum entwertet wird. Im Verlauf des Interviews tritt die latente Entwertung deutlicher zutage:

Frau Weiher-Kaur: das problem ist, wir sind eine schule (3) die jetzt . nicht zwangsläufig ähm (2) von jemandem angewählt wird der sein kind wohlbehütet aufge- auf ne, ähm also so=so von diesen bildungsnahen eltern ähm, werden wir nicht unbedingt angewählt so . das heißt wir haben jetzt begonnen ähm (2) zum beispiel hier an diesem standort wo wir jetzt sind (11: mhm) haben wir im letzten schuljahr . ähm eine musikklasse errichtet (11: mhm) so also die kinder haben eine kooperation mit der musikschule und spielen musik und instrumente in ihrem unterricht und so . und dadurch (3) äh kommen auch noch mal andere schüler zu uns als sie gewöhnlich zu uns kommen

Frau Weiher-Kaur greift hier auf eine Differenzierung zwischen *wohlbehüteten Kindern* aus einem *bildungsnahen* Elternhaus einerseits, Kindern aus *bildungsfernen* und schulwahlunwilligen Eltern andererseits zurück. Das schulisch Reale scheint deutlich als nicht erstrebenswerter Zustand, die Schule ist für die bürgerliche Mittelschicht nicht wählbar. Wie in der Reformpädagogischen Schule Süd wird Musikunterricht als Vehikel des Bürgerlichen in das nicht bürgerliche *Andere* verstanden. Jedoch erweist sich die Sekundarschule Nord nicht als die privilegierte Schule, sondern sie repräsentiert genau den Typus Schule, an dem die Reformpädagogische Schule Süd ihre Lerngelegenheiten gewinnt. Frau Weiher-Kaur positioniert so die Schule zunächst als nicht erstrebenswerten Gegenort einer unerreichbaren Imagination des Schulischen: anschlussfähig und wählbar für die bürgerliche Mittelschicht zu sein; die ästhetisch-kulturelle Praktik des Musizierens soll ihr unter dominanzgesellschaftlichen Gesichtspunkten zu Attraktivität verhelfen. Es geht also nicht darum, marginalisierte Jugendliche durch Partizipation an kulturellem Wissen zu besseren Bildungschancen zu verhelfen, sondern die Schule im Stadtteil attraktiver zu positionieren. Indem Mittelschicht-Kinder aufgenommen und andere bzw. gewöhnliche Schüler*innen abgewehrt werden, verkennt Frau Weiher-Kaur das Reale der Schule und marginalisiert die tatsächliche Schüler*innenklientel im Sinne einer Subalternierung. Diese Strukturlogik reproduziert sich auch im Folgenden:

Frau Weiher-Kaur: das bedeutet aber auch (2) dass nichtsdestotrotz auch diese schüler sich und deren eltern sich damit auseinandersetzen müssen, dass wir nicht unbedingt die schule sind die ähm wo sie jetzt die blonden blau-äugigen freundinnen und freunde permanent um sich haben #ve- verstehen sie, son bisschen was ich meine# (fragend) und es gibt auch ähm (3) hier zum teil ein rauen ton ne so ähm (3) ich frach mich diese frage oft , ob ich meine enkelkinder auf diese schule bringen würde wo die doch leite ne (I1: mhm) würde ich das machen ja oder nein und ähm wie ist die situation, sind die dann so, ähm (3) wenn sie das aushalten, sind sie so gestärkt #ne# (betont)

Im Duktus der Differenzierung argumentiert die Schulleiterin, dass die Herausforderung an dieser Stelle vor allem auf Seiten der Repräsentant*innen der Dominanzgesellschaft liegt. Sie nimmt dazu Bezug auf phänotypische Erscheinungsformen ethnischer Differenzierung, die sie in Verbindung mit einem ‚rauen Ton‘ bringt. Auch hier wird also wieder die Homologie von Milieu und ethnischer Differenzierung hergestellt und darauf verwiesen, dass die Repräsentant*innen der Mehrheitsgesellschaft herausgefordert sind und berechtigterweise Angst- und Abwehrreaktionen äußern. Dabei liegt in ihrer Aussage eine sich durchziehende Reflexivität – auch hier, als sie sich fragt: *„Ich frach mich oft, ob ich meine Enkelkinder hier auf diese Schule schicken würde, wo ich die doch leite“*. Sie verweist damit darauf, dass sie den Anspruch an sich hat, einerseits die Institution zu repräsentieren und für sie einzustehen, andererseits selbst nicht einzugestehen wagt, dass dieses Einstehen doch auch begrenzt ist. Dies zeigt sich schließlich auch in der Vorstellung, dass *„wenn sie das aushalten, sind sie gestärkt“*. Sie knüpft damit an Vorstellungen der Abwehrkräfte an, die fast biologistisch anmuten. Damit ist auch eine Grenze der Reflexivität da markiert, wo die Teilhabe an der Schule für Kinder aus den privilegierten Elternhäusern zum ‚Aushalten‘ wird.

Wie an der Reformpädagogischen Schule Süd betrifft Optimierung auch an der Sekundarschule Nord einerseits die Verbesserung der Positionierung der Schule selbst, andererseits die Bildungsermöglichung der privilegierten Schüler*innen. Und ebenso werden Schüler*innen, die als Migrant*innen codiert werden, auf der Grundlage dominanzgesellschaftlicher normativer Ordnungen missachtet: Die Schulleiterin versagt ihrem realen Schüler*innenklientel die Solidarität (moralische Anerkennung) und ebenso die soziale Integrität (rechtliche Anerkennung) (Honneth, 1994, S. 212). Verkannt wird in diesem Zusammenhang, dass die Optimierung der strategischen Positionierung im bürgerlichen Spektrum, den größten Teil der Schüler*innenschaft ausgrenzt und zu *Anderen* des Bildungssystems macht. Zwischen dem Imaginären und dem Realen entsteht so eine Friktion, in der der imaginäre Entwurf zwischen der Notwendigkeit der Beschulung *Anderer* und verkennender Überhö-

hung mündet und in der das Reale als mangelhafter Referenzpunkt des Schulischen abgewertet wird.

5. Schlussbetrachtung

Zu Beginn wurde Bezug auf ‚The Death of Michael Stewart‘ von Basquiat genommen. Mit dem Bild ‚Defacement‘ als Entstellung der Oberfläche spielt der Künstler auf die Zurichtung von Michael Stewart durch Polizeigewalt an. Entstellend ist aber auch das Bild, denn es bringt Polizeigewalt als hässliche Fratze und so als Moment der Kritik am institutionalisierten Apparat in Anschlag. Kunst als Aufklärung an bestehenden Ordnungen erfüllt somit – wie eingangs angesprochen – eine gesellschaftliche Aufgabe, die gleichwohl einen langen Weg genommen hat: erst 2016 – lange nach dem Tod Basquiats – gelangte das Bild ins Guggenheim-Museum, erst dann wurde auch erstmals die als *Afroamerikanerin* codierte Chaédrie LaBouvier Kuratorin in jenem Museum. Dies verweist auch auf die verkennenden Anerkennungsstrukturen, in denen sich Rassismuskritik selbst befindet, denn die Kunstwerke von Basquiat und anderen waren zuvor keiner so großen Öffentlichkeit zugänglich und wurden damit nicht gesehen, hatten keine Stimme.

Auch erziehungswissenschaftlich ist Rassismuskritik kein Thema, das im schultheoretischen Alltag systematisch repräsentiert ist. In der Spirale aus Anerkennen, Missachtung und Verkennen zeigt sich, dass die kritische Auseinandersetzung mit Schule und Rassismus selbst zuweilen in Randdiskurse verlagert wird, in denen die langjährige Tradition interkultureller Bildung und migrationsgesellschaftlicher Analysen zu Erziehungsverhältnissen verkannt wird. So wurden der ‚Chancendiskurs‘ der 1990er-Jahre (z.B. Hamburger, 1994; Gogolin & Nauck, 2000) und die Perspektiven auf strukturelle Diskriminierung (Diehm & Radtke, 1999; Gomolla & Radtke, 2009) längere Zeit durch die Post-Pisa-Diskussion abgelöst, die wiederum Sprach- und Integrationsdefizite in den Vordergrund rückte (kritisch: Radtke, 2010; Hamburger, 2009; Hummrich, 2009). Dabei werden auch die hier aufgegriffenen Kritiken an Optimierungsgestalten erziehungswissenschaftlicher Verhältnisse aufgegriffen. Neuere Analysen zu rassismuskritischer Schulforschung nehmen Professionalisierungsverhältnisse (Schwendowius, 2015, 2019; Leiprecht & Steinbach, 2015), das Verhältnis von Elternhaus und Schule (Kollender, 2020) und Perspektiven auf institutionellen Rassismus (Hummrich, 2018; Hummrich & Terstegen, 2020) in den Blick. Ihnen ist gemeinsam, dass sie ein kritisches Wissenschaftsverständnis etablieren, in dem Rassismus zunächst eine Beobachtungs- und Analysekategorie ist. In diesem Kontext wurde auch dieser Artikel verfasst, der einen Beitrag dazu geleistet hat, sein analytisches Instrumentarium aus dem breiten Zugang der Schulkulturanalyse zu schöpfen und umgekehrt durch die Analyse impliziter Wissensbestände zu

Optimierungs- und Anerkennungsstrategien im Kontext rassifizierender und ethnizierender Ordnungen eine Möglichkeit aufgezeigt hat, Rassismuskritik in die Systematik der Schulkulturanalyse zu integrieren.

Als zentrales Ergebnis kann festgehalten werden, dass institutioneller Rassismus eine strategische Komponente selbstoptimierender Strategien von Schulen ist. Durch die Hervorbringung ethnizierender und rassifizierender Differenzen kommt es so zu intersubjektiven Missachtungsverhältnissen, die Teilhaberechte verwehren und Egalisierung verweigern. Ein zentraler Mechanismus ist in diesem Zusammenhang das Verkennensmoment. Es zeigt sich an der Reformpädagogischen Schule Süd in der Exklusivität der Schulkultur und deren Unzugänglichkeit für deprivilegierte Eltern, in der Sekundarschule Nord in der Inklusivität der Schulkultur und der Unansprechbarkeit der privilegierten Eltern. Damit verbleibt die Reformpädagogische Schule Süd im Habitus der Distinktion, der konstitutiv im entwertenden *Otherring* ruht, das jedoch im Anspruch des Gebenden verschleiert wird (Bedorf, 2010). Die Sekundarschule Nord mäandert zwischen einem Habitus der Notwendigkeit, den sie im Modus einer illusionären Imagination (der Hoffnung, für privilegierte Eltern attraktiver zu werden) bearbeitet. Schließlich liegen zwei kontrastierende schulkulturelle Entwürfe vor, die den Möglichkeitsraum der Selbstoptimierung für Schüler*innen, die als Migrant*innen positioniert werden, systematisch begrenzen, wenn nicht verschließen.

Anschlussperspektiven lassen darauf hoffen, dass die hier skizzierten Ergebnisse mit Blick auf die systematische Relationierung von Rassismuskritik und Schul(kultur)theorie ausdifferenziert werden. Dabei bliebe für erziehungswissenschaftliche rassismuskritische (Schul-)Forschung der Doppelanspruch zu formulieren, einerseits die eigene Perspektive (und ihre heimlichen Hoffnungen auf die Optimierung des Pädagogischen) zu reflektieren, andererseits die Möglichkeiten der fallanalytischen Perspektive auszuschöpfen, durch die die Friktionen des pädagogischen Alltags nachgezeichnet werden können, die u.a. in einer Idealisierung der Optimierung liegen.

Anmerkungen

1. Aus urheberrechtlichen Gründen kann das Bild selbst hier leider nicht eingefügt werden. Der Link verweist auf einen englischsprachigen Wikipediaeintrag, der das Bild zeigt.
2. Im Sinne einer diversitätssensiblen Schreibweise wird in diesem Beitrag der Genderstern benutzt und Gruppen, nach denen ethnische Differenzierung erfolgt *kursiv* geschrieben, um den Konstruktionscharakter der Differenzierung zu berücksichtigen.
3. Althusser unterscheidet in seiner Theorie ideologische und repressive Staatsapparate. Zu den repressiven zählen z.B. die Polizei und die Gerichtsbarkeit, da Herrschaft hier im Ernstfall durch Gewalt umgesetzt wird. Der repressive Staatsapparat ist vor allem auf den Erhalt und der Durchsetzung von Normen orientiert, während der ideologische Staatsapparat „auf die Mitarbeit der Subjekte angewiesen“ (Bedorf, 2010, S. 79) ist.

4. In dem Projekt arbeiten neben der Verfasserin mit: Dr. Merle Hinrichsen und Dr. Paula Paz. Studentische Hilfskraft ist Mia Kösel Muñoz. Der Förderzeitraum ist 2017 bis 2021. Das Projekt ist ein Kooperationsprojekt der Europa-Universität Flensburg und der Goethe Universität Frankfurt a.M.
5. Alle Daten aus den Schulen wurden vollständig anonymisiert. Die Bezeichnung der vier Schulen als ‚Nord‘, ‚West‘, ‚Süd‘ und ‚Ost‘ ist dabei keiner Qualifizierung des pädagogischen Programms geschuldet, sondern vielmehr aus der Positionierung im Feld schulkultureller Orientierungen auf Internationalisierung und Interkulturalität/ethnischer Diversität entstanden. So steht z.B. ‚Ost‘ für eine deutliche Orientierung, sowohl an Internationalisierung als auch an Interkulturalität/ethnischer Diversität, die im quantitativen Sample deutlich wurde; ‚Süd‘ für eine deutliche Orientierung an Internationalisierung, aber nur geringen Merkmalsausprägungen in Bezug auf Interkulturalität/ethnische Diversität; ‚West‘ für eine mittlere Merkmalsausprägung der Items zu Internationalisierung und eine hohe zu Interkulturalität/ethnischer Diversität; sowie ‚Nord‘ für eine niedrige Orientierung an Internationalisierung und eine hohe an Interkulturalität/ethnischer Diversität. Die Ergebnisse der quantitativen Teilstudie mit Blick auf die Relationierung im Sozialraum mussten jedoch nach der qualitativen Analyse zum Teil überarbeitet werden.

Literatur

- Althusser, L. (1977). *Ideologie und ideologische Staatsapparate: Aufsätze zur marxistischen Theorie*. Hamburg: VSA.
- Balibar, É. (1990). Rassismus und Nationalismus. In É. Balibar & I. Wallerstein (Hrsg.), *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten* (S. 49–86). Berlin: Argument Classics.
- Bedorf, T. (2008). *Interkulturelle Anerkennung, die Verknennung der Identität und der postkoloniale Diskurs*. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/36710861-Interkulturelle-erkennung-die-verknennung-der-identitaet-und-der-postkoloniale-diskurs.html>
- Bedorf, T. (2010). *Verkennde Anerkennung. Über Identität und Politik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bhabha H.K. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Bohnsack, R. (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(4), 550–570. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0057-7>
- Bourdieu, P. (2005). *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Broden, A. & Mecheril, P. (Hrsg.). (2014). *Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839426869>
- Butler, J. (1997). *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2009). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Diehm, I. (2010). Anerkennung ist nicht Toleranz. In A. Schäfer (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 119–139). Paderborn: Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657768394_005

- Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (Hrsg.). (2015). *Brennpunkt(-)Schule: Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dt8>
- Foucault, M. (1977). *Sexualität und Wahrheit. Bd. I. Der Wille zum Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2006). *Die Heterotopien*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gillborn, D. (2002). *Education and institutional racism*. London: University of London, Institute of Education.
- Gogolin, I. & Nauck, B. (Hrsg.). (2000). *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10799-6>
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Hall, S. (2000). *Rassismus und kulturelle Identität*. Hamburg: Argument.
- Hall, S. (2004). Rassismus als ideologischer Diskurs. In N. Rätzsch (Hrsg.), *Theorien über Rassismus* (S. 7–16). Hamburg: Argument.
- Hall, S. (2018). *Das verhängnisvolle Dreieck: Rasse, Ethnie, Nation*. Berlin: Suhrkamp.
- Hamburger, F. (1994). *Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt a.M.: Cooperative.
- Hamburger, F. (2009). *Abschied von der interkulturellen Pädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 63–80.
- Helsper, W. (2015). Schulkultur revisited: Ein Versuch, Antworten zu geben und Rückfragen zu stellen. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 447–500). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_20
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17080-6>
- Helsper, W., Kramer, R.T., Hummrich, M. & Busse, S. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule: Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91521-0>
- Hinrichsen, M. & Hummrich, M. (2021). Schule transnational. Schulkulturtheoretische Perspektiven. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 37–63). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_3
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hummrich, M. (2009). *Bildungserfolg und Migration: Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91744-3>
- Hummrich, M. (2018). Transnationalisierung, Transnationalität und Schulkulturen. *Tertium Comparationis*, 24(2), 171–189.

- Hummrich, M. (2021). Anerkennung. Erziehungswissenschaftliche Betrachtungen einer ambivalenten Kategorie. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 3(2), 34–47.
- Hummrich, M. & Terstegen, S. (2020). *Migration. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20548-5>
- Karakaşoğlu, Y. & Wojciechowiec, A.A. (2017). Muslim_innen als Bedrohungsfigur für die Schule. Die Bedeutung des antimuslimischen Rassismus im pädagogischen Setting der Lehr- amtsausbildung. In K. Fereidooni, M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsförderung* (S. 507–528). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1_30
- King, V. (2002). *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz: Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80889-9>
- Kollender, E. (2020). *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839450918>
- Krüger, J.O. (2013). Wir wollen nur das Beste ... Das Thema ‚Schulwahl‘ im Kontext pädagogischer Ratgeber. In R. Mayer (Hrsg.), *Inszenierung und Optimierung des Selbst* (S. 89–110). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00465-1_5
- Krüger-Potratz, M. (2016). Migration als Herausforderung für öffentliche Bildung. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 13–41). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_2
- LaBouvier, C., Spector, N., Almiron, J.F. & Tate, G. (2019). *Basquiat's Defacement: The Untold Story*. New York, NY: Guggenheim-Museum.
- Leiprecht, R., Mecheril, P., Melter, C. & Scharathow, W. (2015). Rassismuskritik. In R. Leiprecht & W. Scharathow (Hrsg.), *Rassismuskritik* (S. 9–11). Schwalbach: Wochenschau.
- Leiprecht, R. & Steinbach, A. (Hrsg.). (2015). *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*, 2 Bde. Schwalbach: Wochenschau.
- Mayer, R. & Thompson, C. (2013). Inszenierung und Optimierung des Selbst. Eine Einführung. In R. Mayer (Hrsg.), *Inszenierung und Optimierung des Selbst* (S. 7–28). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00465-1>
- Mecheril, P., Thomas-Olalde, O., Melter, C., Arens, S. & Romner, E. (2016). Migrationsforschung als (Herrschafts-) Kritik! In Geier, T. & Zaborowski, K. (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (S. 17–41). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03809-0_2
- Meyer, J.W. (2005). *Weltkultur: Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In S. Müller-Dooch (Hrsg.), *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart* (S. 267–335). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–183). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2001). Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik. In R.-T. Kramer, W. Helsper & S. Busse (Hrsg.), *Pädagogische Generationsbeziehungen* (S. 78–128). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-94991-2_5

- Radtke, F.-O. (2004). Schule und Ethnizität. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 625–646). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6_25
- Radtke, F.-O. (2010). Paradoxien Interkultureller Pädagogik Oder: Wie sieht's aus mit Eurer Identität? In A. Hirsch & R. Kurt (Hrsg.), *Interkultur – Jugendkultur. Bildung neu verstehen* (S. 145–174). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92601-8_8
- Rommelspacher, B. (2002). *Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Schwendowius, D. (2015). *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839431948>
- Schwendowius, D. (2019). Rassistische Diskriminierung als Handlungsanlass für Schulen und pädagogisch Professionelle. Vergleichende Betrachtungen in deutschen und US-amerikanischen Schulen. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 4(1/2), 14–27. <https://doi.org/10.3224/zdfm.v4i1-2.02>
- Spivak, G.C. (2008). *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia + Kant.