

Langer, Anja

Von der (Heraus-)Forderung, die eigene Praxis zu verunsichern. Analysen zu diskriminierungskritisch ausgerichteten Reflexionsprozessen

Bauer, Angela [Hrsg.]; Schmidt, Melanie [Hrsg.]: Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 166-184. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Langer, Anja: Von der (Heraus-)Forderung, die eigene Praxis zu verunsichern. Analysen zu diskriminierungskritisch ausgerichteten Reflexionsprozessen - In: Bauer, Angela [Hrsg.]; Schmidt, Melanie [Hrsg.]: Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 166-184 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336751 - DOI: 10.25656/01:33675; 10.35468/6184-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336751>

<https://doi.org/10.25656/01:33675>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-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 alter or transform this work or its contents at all.

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

Von der (Heraus-)Forderung, die eigene Praxis zu verunsichern. Analysen zu diskriminierungskritisch ausgerichteten Reflexionsprozessen

Abstract

Im Beitrag wird sich mit Prozessen der (Selbst-)Reflexion im Anspruch von Diskriminierungskritik auseinandergesetzt. In diskriminierungskritischen Ansätzen zu Professionalisierung und Schulentwicklung wird (Selbst-)Reflexion als konstitutives Moment von Diskriminierungskritik angesehen; eine ‚reflexive Auseinandersetzung‘ mit schulischen Selbstverständlichkeiten und mit der eigenen Eingebundenheit in die Fortschreibung diskriminierender Verhältnisse wird als Forderung an Lehrer*innen herangetragen. Hier nimmt der Beitrag seinen Ausgangspunkt: Zunächst wird aus subjektivierungs- und hegemonietheoretischer Perspektive plausibilisiert, inwiefern diese Forderung höchst voraussetzungsreich ist. Im Lichte dieser Perspektivierung wird sodann das Sprechen von Pädagog*innen in diskriminierungskritisch ausgerichteten Settings adressierungsanalytisch rekonstruiert. Es wird danach gefragt, wie sich diskriminierungskritische Reflexionsprozesse in situ vollziehen und welche Ambivalenzen ihnen eingeschrieben sind. Ausgehend von den Rekonstruktionen wird argumentiert, dass eine Ermöglichungsbedingung diskriminierungskritischer Reflexionsprozesse in der Stiftung von Inventarisierungsanlässen liegen könnte, die – niemals zwangsläufig, aber potenziell – dazu führen, dass diskriminierender Praxis die Zustimmung entzogen wird.

Schlagworte: Diskriminierungskritik, Schulentwicklung, Professionalisierung, Hegemonie- und Subjektivierungstheorie, Adressierungsanalyse

1 Auftakt: Reflexion als Verunsicherung der eigenen Praxis

Aktuelle erziehungswissenschaftliche Debatten rund um Schule und deren Veränderung sowie um pädagogisch-professionelles Tun im Anspruch von Diskriminierungskritik sind geprägt von einer *Reflexionsanforderung*, die sich

an (angehende) Lehrer*innen richtet (vgl. z.B. Leiprecht 2015; Steinbach 2017; Ivanova-Chessex u.a. 2017; Kourabas & Mecheril 2022). Wenngleich hierbei jeweils etwas unterschiedlich auf ‚(Selbst-)Reflexion‘ rekurriert wird, lässt sich übergreifend Folgendes feststellen: Prozesse der Reflexion werden in diesen diskriminierungskritisch ausgerichteten Überlegungen in Verbindung gebracht mit einer Auseinandersetzung mit und Anerkenntnis von der Allgegenwärtigkeit diskriminierender Praktiken und Verhältnisse; damit einhergehend wird insbesondere die Bedeutsamkeit einer selbstkritischen Beschäftigung von Lehrer*innen mit ihrer eigenen Involviertheit in die Hervorbringung und Fortschreibung von Diskriminierung unterstrichen (vgl. z.B. Messerschmidt 2016; Shure & Steinbach 2020). Als notwendig erachtet wird eine Auseinandersetzung mit den eigenen Verwobenheiten, da Diskriminierung – so etwa in Form von Rassismus oder Sexismus – als gesellschaftsstrukturierendes Prinzip verstanden wird und somit auch pädagogische ebenso wie organisationale Praktiken in Schule als gesellschaftlicher Institution als von Diskriminierung durchzogen gedacht werden (vgl. z.B. Hummrich 2017; Ivanova-Chessex & Steinbach 2023). Insofern Diskriminierung in alltägliche schulische Praktiken vielfach eingeschrieben ist, diskriminieren Lehrer*innen im Zuge ihres pädagogischen und organisationalen Tuns demnach oftmals unbewusst bzw. nicht-intentional.

Besonderes Augenmerk legen diskriminierungskritische Ansätze daher auf die Infragestellung von schulischen Normalitäten und Selbstverständlichkeiten, um ebendiese im Anspruch von Diskriminierungskritik neu in den Blick nehmen und verändern zu können. So halten bspw. Veronika Kourabas und Paul Mecheril (2022, 23) mit Blick auf Rassismus fest, dass ebendieser ein „gewöhnliches und gesellschaftliche Normalität kennzeichnendes Unterscheidungsschema“ darstellt. Eine „Reflexion der Wirkungen rassistischer Ordnungen und Praktiken“ (ebd., 27) und eine „Kritik an jenen Ordnungen, Strukturen und Praktiken“ (ebd.) wird vor diesem Hintergrund zu einer „grundlegende[n] Aufgabe pädagogischer Professionalisierung“ (ebd.). Auch Anja Steinbach (2017) verweist im Anschluss an wegweisende Vorarbeiten Rudolph Leiprechts (2015) und Astrid Messerschmidts (2016) darauf,

„dass in pädagogischen Professionalisierungsprozessen die eigene ‚Involviertheit in Machtverhältnisse‘ (Messerschmidt 2016) sichtbar gemacht und die ‚(ungewollte) Verstrickung in institutionelle und strukturelle Ausgrenzung‘ (Leiprecht 2015: 134) einer ‚kontinuierlichen Selbstreflexion‘ (ebd.) unterzogen werden sollte“ (Steinbach 2017, 409).

Steinbach (ebd., 400) argumentiert daran anschließend u.a., dass Lehrer*innenbildung „selbstreflexiv und anrufungssensibel“ auszurichten ist. Vanessa Ohm und Kolleg*innen (2022, 289f.) konstatieren, es sei nötig, dass „Leh-

rer*innen dazu befähigt werden, Unterrichtskonzeptionen wie Materialien und die Bedingungen von Schule kritisch zu befragen“; sie fordern ein „Schaffen von Orten und Räumen, in denen eine solche Reflexion stattfinden kann“ (ebd., 290). Erstrebenswert sei, so formulieren es Saphira Shure und Anja Steinbach (2020, 48),

„dass (angehende) Lehrer*innen in die Lage versetzt [werden], etablierte Denkmuster, Sprechweisen und institutionalisierte Handlungsrouninen zu hinterfragen und sich selbst und die schulische Praxis zum Gegenstand der Kritik zu machen“.

Ausgegangen wird in diesen – hier lediglich kurz umrissenen – diskriminierungskritischen Perspektiven auf Professionalisierung und Schulentwicklung, dass sich im Zuge der eingeforderten Reflexionsprozesse ein Verlust von Souveränität und von dem Glauben an die Möglichkeit, sich selbst transparent sein zu können, vollziehen müsse (vgl. z. B. Messerschmidt 2016; Kleiner & Klenk 2017); gesetzt wird auf „Irritation“ (Ohm u. a. 2022, 290) und ein Wissen um die „Grenzen“ (Kleiner & Klenk 2017, 114) des eigenen Wissens. Besonders interessant ist in diesem Kontext eine Formulierung, die Bettina Kleiner und Florian Klenk (2017, 115) wählen: Die Autor*innen plädieren dafür, „Ungleichheitsverhältnisse und ihre Auswirkungen auf pädagogisches Verhalten, Denken, Sprechen und Handeln *so weit wie möglich* zum Gegenstand der Reflexion zu machen“ (Hervorhebung v. Verf.). Die Einschränkung „so weit wie möglich“ (ebd.) verweist m. E. auf einen bedeutsamen Aspekt von diskriminierungskritischen Reflexionsprozessen, dem ich im Laufe der folgenden Überlegungen detaillierter nachgehen werde – und zwar, dass die Reflexionsanforderung möglicherweise nicht gänzlich einlösbar ist, insofern sie sehr voraussetzungsreich scheint. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das, was unter dem Stichwort ‚(Selbst-)Reflexion‘ im Kontext diskriminierungskritischer Debatten firmiert, als eine Aufforderung an Lehrer*innen zu verstehen ist, *die eigene Praxis nicht lediglich in den Blick zu nehmen, sondern sie grundlegend zu verunsichern*.

Im Lichte dieses Anspruches drängt sich die empirische Frage auf, wie sich Prozesse einer so verstandenen ‚(Selbst-)Reflexion‘ konkret vollziehen. Settings, die hierauf programmatisch ausgerichtet sind, wurden bislang jedoch kaum beforscht. Diesem Desiderat nähere ich mich im Folgenden explorativ, indem ich das Sprechen im Rahmen einer genderkritisch ausgerichteten Lehrer*innenfortbildung sowie einer schulischen Teamsitzung im Anspruch von Antidiskriminierungsarbeit rekonstruktiv untersuche. Ich frage danach, wie diskriminierungskritische Reflexionsprozesse – verstanden als Infragestellung schulischer Selbstverständlichkeiten und als Auseinandersetzung mit eigenen Verwobenheiten in Diskriminierung – in situ artikuliert werden und welche Ambivalenzen diesen Prozessen eingeschrieben sind. Hierfür perspektiviere

ich die dargestellte Reflexionsanforderung zunächst subjektivierungs- und hegemonietheoretisch (2). Vor diesem Hintergrund präsentiere ich die adressierungsanalytischen Interpretationen dreier Gesprächsausschnitte aus diskriminierungskritisch ausgerichteten Settings, um den Vollzug von Reflexionsprozessen im Anspruch von Diskriminierungskritik zu erkunden (3). Abschließend diskutiere ich die Bedeutsamkeit von spezifischen Anlässen zwecks Initiierung diskriminierungskritischer Reflexionsprozesse (4).

2 Subjektivierungs- und hegemonietheoretische Einbettung: Zur Herausforderung diskriminierungskritischer Reflexionsprozesse

Eine subjektivierungstheoretische Fundierung, die in den eingangs dargestellten diskriminierungskritischen Ansätzen teils selbst herangezogen wird und die nun in einem ersten Schritt vorgenommen wird, erlaubt es, eine Problematik aufzuzeigen, die der Forderung nach diskriminierungskritischen Reflexionsprozessen eingeschrieben ist: ihre Hochschwelligkeit. Ohne die Reflexionsanforderung zu delegitimieren, werde ich beleuchten, inwiefern es sehr voraussetzungsreich ist, das eigene Denken und Tun im Anspruch von Diskriminierungskritik zu reflektieren (2.1). Unter diesem Vorzeichen werden in einem zweiten Schritt hegemonietheoretische Begrifflichkeiten herangezogen und im Sinne einer Heuristik für die Analyse von diskriminierungskritischen Reflexionsprozessen fruchtbar gemacht (2.2).

2.1 Zur Notwendigkeit und Tragweite der Reflexionsanforderung

Aus subjektivierungstheoretischer Perspektive wird ‚das Subjekt‘ in Abgrenzung von klassisch modernen, individualistischen Konzeptionen nicht als eines verstanden, das sich selbst zugrunde liegt und der Selbsttransparenz fähig ist (vgl. Ricken & Rose 2023, 32). Vielmehr wird das Subjekt als „Konsequenz spezifischer Formen und Weisen der Subjektivierung – d.h. [als] ein kontingentes, aber historisch-konkretes Produkt symbolisch-diskursiver Ordnungen [... und] sozialer Praktiken“ (Münste-Goussar 2017, 78) – gedacht. In den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken damit – stets relational verfasste – Prozesse der Subjektivierung, d.h. Prozesse des unabschließbaren *Werdens* zum Subjekt. Was eine subjektivierungstheoretische Perspektive zu leisten vermag, ist demnach, „zwei häufig getrennte Aspekte als einen Zusammenhang“ (Bünger & Jergus 2023, 1392) zu verstehen: „konkret-individuelle Selbstwertungsprozesse zum einen und die [...] historisch-partikularen Situierungen dieses Selbstwertens zum anderen“ (ebd.). Es ist dieses Ineinandergreifen, das für die mich interessierende Frage nach der Auseinandersetzung mit eige-

nen Verwobenheiten in Diskriminierungsverhältnisse und der Infragestellung von Selbstverständlichkeiten aufschlussreich scheint. Denn mit Blick auf die Forderung nach diskriminierungskritischen Reflexionsprozessen deutet sich subjektivierungstheoretisch perspektiviert zweierlei an: Erstens, dass diese Forderung *notwendig* ist; und zweitens, dass sie höchst *voraussetzungsreich* ist. Die Notwendigkeit der Reflexionsanforderung wird verstehbar vor dem Hintergrund, dass Diskriminierung als gesellschaftsstrukturierendes Prinzip fungiert. Das ‚diskriminierungskritische Augenmerk‘ richtet sich dann nämlich nicht lediglich auf intentional diskriminierendes Verhalten Einzelner; vielmehr rückt Diskriminierung als „ein komplexes soziales Phänomen [in den Blick], das auch auf historisch gewordene soziale Verhältnisse, auf institutionell verfestigte Erwartungen und Routinen, organisatorische Strukturen und Praktiken sowie auf Diskurse und Ideologien verweist“ (Scherr u.a. 2017, vi). Subjektivierungstheoretisch reformuliert bedeutet dies, dass Ismen wie Rassismus, Sexismus, Klassismus etc. als „kulturelle Matri[zen] der Subjektivierung“ (Rose 2016, 101) zu denken sind: Individuen bringen ein Verständnis von sich selbst, Anderen und der Welt überhaupt erst entlang etablierter Diskriminierungsverhältnisse hervor. Mit Blick auf Rassismus führt Nadine Rose (ebd.) aus:

„Wenn man annimmt, dass jene sozialen Normen, die Subjekte hervorbringen, in, über und durch Diskurse zirkulieren und wirksam werden können, dann kann auch Rassismus als wirksamer Diskurs oder präziser als eine kulturelle Matrix der Subjektivierung verstanden werden, innerhalb derer Subjekte hervorgebracht werden und entstehen sowie ein historisch-spezifisches Selbstverständnis von ‚sich‘ entwickeln lernen (vgl. Broden, Mecheril 2010, S. 14, 17)“.

Dies ist insofern sehr folgenreich für die Forderung nach Reflexionsprozessen, als dass die eigenen Konstitutionsbedingungen bzw. die im Subjektivierungsprozess wirksamen Normen der Anerkennung die eigene Wahrnehmungs- und Erkenntnisfähigkeit und damit das, was überhaupt denkbar ist, präfigurieren (vgl. Butler 2010, 12). Einleitend in „Die Ordnung der Dinge“ fragt Michel Foucault (2012), „[w]as [...] eigentlich für uns unmöglich [ist] zu denken“ (ebd., 17) und konstatiert wenig später, dass es „[d]ie fundamentalen Codes einer Kultur“ (ebd., 22) seien, die sowohl deren „Sprache“ (ebd.) als auch deren „Wahrnehmungsschemata [...] beherrschen“ (ebd.). Diskriminierungskritische Reflexionsprozesse sind demnach ein diffiziles und voraussetzungsreiches Unterfangen, da sie eine Infragestellung der eigenen Konstitutionsbedingungen verlangen (vgl. Tilch 2022, 320).

Nun hebt Judith Butler (2010, 11) hervor, dass Erkenntnisfähigkeit zwar „gewiss mit bedingt durch Normen der Anerkennung“ sei bzw. dass die „epistemologische Fähigkeit zur Wahrnehmung eines Lebens [...] in Teilen davon ab[hängt], dass dieses Leben gemäß Normen hervorgebracht wird [Hervor-

hebung v. Verf.]“, dies allerdings nicht bedeute, dass „unsere Wahrnehmung oder Erkenntnis eines Lebens [...] vollständig durch bestehende Normen der Anerkennung“ (ebd., 12) determiniert sei. Butler geht davon aus, dass es möglich sei, zu erkennen, „dass etwas nicht Gegenstand der Anerkennung ist“ (ebd.); in einer solchen Erkennung der Nicht-Anerkennbarkeit liege die „Grundlage der Kritik von Normen der Anerkennung“ (ebd.). Butler (2019, 16) entwirft damit eine Möglichkeit von kritischer Auseinandersetzung mit den „eigenen historischen Bedingungen“ und räumt Subjekten die Fähigkeit ein, „die Bedingungen des (eigenen) Seins als kontingent ein[zu]sehen“ (Balzer & Ludewig 2012, 117). Auffällig ist jedoch, dass Butlers diesbezügliche Überlegungen um diejenigen kreisen, die deprivilegiert oder marginalisiert werden bzw. kaum zu ertragende oder „unerträglich[e]“ (Butler 2015, 13) Subjektpositionen einnehmen müssen, um anerkannt zu werden. Prozesse der kritischen Infragestellung tradiertener Normen werden bei Butler eng verknüpft mit dem „Gefühl [...], dass die Bestimmungen, nach denen [...] man] anerkannt [wird], das Leben unerträglich machen“ (ebd.).

Allerdings zeigt sich – so hält María do Mar Castro-Varela (2016, 55) fest – „die Mehrheit [als] zufrieden mit dem Status Quo“; ein „Brechen der Regeln erscheint nicht allen gleichermaßen attraktiv“ (ebd.). Zwar eignet sich die dargestellte subjektivierungstheoretische Perspektivierung also, um die Notwendigkeit und die Tragweite der Reflexionsanforderung besser zu verstehen, doch bleibt folgende Frage offen: Wie lässt sich die Möglichkeit einer Initiierung kritischer Auseinandersetzungen mit der Allgegenwärtigkeit diskriminierender Ordnungen für diejenigen denken, die das von Butler (2015, 13) beschriebene „Gefühl“ *nicht* spüren? Mithilfe eines weiteren Theoriebezuges werde ich daher nun die Blickrichtung verschieben: weg von denjenigen, die Diskriminierungsverhältnisse in einem Butler’schen Sinne aus eigenen Erfahrungen der Marginalisierung und Exkludierung heraus infrage zu stellen vermögen, hin zu denjenigen, die dies – bislang – nicht tun. Denn diese Personen sind es, an die sich die Reflexionsanforderung in erster Linie richtet. Hierfür bieten sich hegemonietheoretische Überlegungen Antonio Gramscis (1991-2002) an.

2.2 Zur Inventarisierung des Selbst und dem Entzug von Zustimmung

Obgleich Gramsci nicht als Subjektivierungstheoretiker einzuordnen ist, weist sein Denken bedeutsame Überschneidungen mit subjektivierungstheoretischen Perspektiven auf und kann für die im Raum stehende Problematik – die Hochschwierigkeit diskriminierungskritischer Reflexionsprozesse – aufschlussreiches Vokabular liefern. Ich werde im Folgenden zwei ausgewählte hegemonietheoretische Begrifflichkeiten fokussieren: *Zustimmung* und *Inventar*.

Ebendiese ziehe ich anschließend im Sinne einer Heuristik heran, um dem Vollzug diskriminierungskritischer Reflexionsprozesse im empirischen Material nachzuspüren.

Im Mittelpunkt des gramscianischen Denkens steht das Konzept der Hegemonie. Hegemonie versteht Gramsci als eine Machtformation, die „neben Zwang [maßgeblich] auf Konsens“ (Ludwig 2012, 112) beruht. Das Hegemoniale – wie etwa gesellschaftlich etablierte, diskriminierende Differenzierungen entlang konstruierter Kategorien wie race und gender – ist und bleibt deshalb hegemonial, weil es die Zustimmung der breiten Masse genießt, sich also mit deren Alltagsverstand und -moral deckt. Diese Zustimmung, die ausschlaggebend für das Fortbestehen diskriminierender Verhältnisse ist, wird über Institutionen wie bspw. Schulen organisiert (Castro Varela u.a. 2023, 21). Insofern „Hegemonie organisiert werden muss“ (ebd.), um erhalten zu bleiben, ist es jedoch auch möglich, „eine Hegemonie zu zerstören und eine andere zu schaffen“ (Gramsci 1991–2002, 1325). Bedeutsame Komponente der Etablierung alternativer – potenziell diskriminierungsärmerer – Hegemonien, so lässt sich im Anschluss an diese Überlegungen schlussfolgern, ist demnach der Entzug von Zustimmung zu den herrschenden Verhältnissen. Was Gramsci (1991–2002, 1376) zwecks Ausbildung eines hegemoniekritischen Bewusstseins – und damit dem Entzug der Zustimmung – für nötig erachtet, hält er in seinen Gefängnisheften fest:

„Erkenne dich selbst‘ als Produkt des bislang abgelaufenen Geschichtsprozesses, der in einem selbst eine Unendlichkeit von Spuren hinterlassen hat, übernommen ohne Inventarvorbehalt. Ein solches Inventar gilt es zu Anfang zu erstellen“ (ebd.).

Die hier geforderte, auf Selbsterkenntnis zielende Inventarisierung des Selbst lässt sich als eine Bestandsaufnahme des von Diskriminierung durchgezogenen Alltagsverstandes verstehen. Als Alltagsverstand bezeichnet Gramsci die „unkritisch von den verschiedenen gesellschaftlichen und kulturellen Milieus aufgenommene Weltauffassung“ (Gramsci 1991–2002, 1393); ebendieser bedinge die „erworbenen Wahrnehmungsmuster, Denk- und Handlungsweisen“ (Hammermeister 2023, 114).¹ Die Erstellung eines „Inventar[s]‘ des gesellschaftlichen Selbst“ (Merkens 2004, 34) mit dem Ziel, diskriminierende

1 An dieser Stelle wird deutlich, inwiefern sich hegemonie- und subjektivierungstheoretische Perspektiven treffen: So buchstabiert bspw. Gundula Ludwig (2012, 113) Gramscis Denken subjektivierungstheoretisch aus und deutet – entsprechend der subjektivierungstheoretischen Figur von Unterwerfung und Überschreitung – die „Übernahme hegemonialer Weltauffassungen in den ‚Alltagsverstand‘ (GH: H11, §12: 1375) [...] als Voraussetzung und Mittel für die Ausbildung [...] von Handlungsfähigkeit“. Die Subjektgenese vollziehe sich entlang „hegemoniale[r] Weltauffassungen“ (ebd.), die – so ist mit Rose (2016, 101) zu ergänzen – von Diskriminierung durchgezogen sind.

Praktiken und Verhältnisse wahrnehmen und durch einen Entzug von Zustimmung verändern zu können, steht damit in enger Verbindung zu der eingangs dargestellten Reflexionsanforderung an Lehrer*innen: Es geht darum, die Allgegenwärtigkeit von Diskriminierung im eigenen Denken und Tun – „so weit wie möglich“ (Kleiner & Klenk 2017, 114) – zu erkennen und zu problematisieren.

Inwiefern können diese hegemonietheoretischen Überlegungen, die ebenso wie die an Lehrer*innen gerichtete Reflexionsanforderung in diskriminierungskritischen Ansätzen sehr voraussetzungsreich anmuten und damit von der Problematik der Hochschwelligkeit betroffen sind, fruchtbar gemacht werden, um den Vollzug von Reflexionsprozessen in situ zu beschreiben und zu verstehen? Mein Einsatz liegt darin, die gramscianischen Begrifflichkeiten an die folgenden Rekonstruktionsergebnisse anzulegen und sie im Zusammenspiel mit der Empirie weiterzudenken. Hierbei gilt es, nicht hinter die subjektivierungstheoretisch informierte Feststellung zurückzufallen, dass diskriminierungskritische Reflexionsprozesse eine diffizile Infragestellung der eigenen Konstitutionsbedingungen verlangen. *Nachgezeichnet wird, wie im Zuge des Sprechens in diskriminierungskritisch ausgerichteten Settings Inventarisierungen des von Diskriminierung durchzogenen Alltagsverstandes sowie der damit einhergehende Entzug von Zustimmung zu Diskriminierung als etwas hervorgebracht werden, das eines Anlasses bedarf.*

3 Empirische Einblicke

Das empirische Material, das ich im Folgenden rekonstruiere, stammt aus einer dreitägigen Lehrer*innenfortbildung zur Thematik Gendersensibilität und Diskriminierungskritik (3.1, 3.2) und aus einer schulischen Teamsitzung des sogenannten ‚Präventionsteams‘, dessen Arbeit auf schulentwicklungsbezogene Antidiskriminierungsarbeit ausgerichtet ist (3.3). Beide Settings habe ich für mein Dissertationsprojekt in den Jahren 2020 und 2021 ethnographisch begleitet und audiographiert. Mit Blick auf diskriminierungskritische Reflexionsprozesse sind ebenjene – meist kurzen – Momente in der Fortbildung und den Teamsitzungen interessant, in denen die Beteiligten schulische Selbstverständlichkeiten problematisieren und infrage stellen sowie eigene Verwobenheiten in die Reproduktion von diskriminierenden Verhältnissen thematisieren. Anhand dreier Materialausschnitte wird jeweils Unterschiedliches in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt werden, um die Rekonstruktionsergebnisse anschließend übergreifend hinsichtlich dessen, was sie systematisch über diskriminierungskritische Reflexionsprozesse aussagen, zu diskutieren.

In der Rekonstruktion gehe ich adressierungsanalytisch vor: Die als Transkripte vorliegenden Gesprächsausschnitte werden sequenziell interpretiert und dabei entlang der heuristischen Fragen der Adressierungsanalyse (vgl. Kuhlmann u.a. 2017) aufgeschlossen. Die Adressierungsanalyse als Zugang zur Erforschung situierter Subjektivierungsprozesse eignet sich für die Untersuchung diskriminierungskritischer Reflexionsprozesse insofern insbesondere, als dass sie sich für die Hervorbringung von als (un-)gültig markierten Wissensordnungen, die Aktualisierung und Transformation von Normen sowie die Performanz einer Arbeit am Selbst im Miteinander-Sprechen interessiert (vgl. ebd.).

3.1 Lehrer*innenfortbildung I – (Nicht-)Wahrnehmung von diskriminierenden Verhältnissen

Die Fortbildung zu Gendersensibilität und Diskriminierungskritik wird von zwei Referent*innen (Josch und Jana) angeleitet und von acht Lehrkräften – aus unterschiedlichen Bundesländern, mit unterschiedlichen Fächerkombinationen und an unterschiedlichen Schulformen arbeitend – freiwillig besucht. Am ersten der insgesamt drei Fortbildungstage werden die Teilnehmer*innen zur Durchführung einer Aufgabe aufgefordert, die als ‚Selbstreflexive Biografiearbeit‘ betitelt ist. Wie ich an anderer Stelle dargestellt habe (vgl. Langer 2024), begünstigt die Formulierung der Aufgabenstellung eine Inszenierung der Teilnehmer*innen als bereits reflektiert und sensibilisiert, um als anerkannte (Fortbildungs- und Lehrer*innen-)Subjekte in Erscheinung treten zu können. Eine der Fortbildungsteilnehmer*innen – die Lehrerin Kathrin – thematisiert im Rahmen dieser Aufgabe vor der Fortbildungsgemeinschaft das Tun ihres Kollegiums, so werde sich etwa über die Verwendung des Gendersternchens lustig gemacht. Kathrin fährt fort:

- Kathrin: [...] erst jetzt seitdem ich die brille aufgesetzt hab irgendwie fallen mir diese dinge auf (.) und JA die werden einfach nicht ernst genommen (.) [...]
- Josch: das ist ne ganz spannende wahrnehmung find ich weil wir die immer wieder (.) in unseren fortbildungen zu hören bekommen so (.) ab dem moment ab dem ich mich irgendwie mit so genderthemen beschäftigt habe hatte ich plötzlich diese BRILLE auf_also genau auch diese meta-pher haben wir schon häufiger (.) gehört
- Jana: =mhm
- Josch: =<mit verstellter stimme und gespielter empörung> und seitdem seh ich plötzlich dinge; (.) [die ganz SCHLIMM sind]
- mehrere: [[[lachen]]]
- Josch: und die vorher auch um mich rum waren die ich ((?: ja)) aber nicht wah-ge-nommen hab
- Kathrin: =genau (.) ja (Transkript FB 09–09, 1)

Unter Verwendung der Metapher des ‚Brille-Aufsetzens‘ problematisiert die Sprecherin Kathrin ihre erst kürzlich erlangte Wahrnehmung von nicht weiter spezifizierten „dinge[n]“ (ebd.), die von ihrem Kollegium getan werden und zu denen sie sich in ein distanziertes Verhältnis setzt. Das Aufsetzen der Brille wird als überfällige Notwendigkeit hervorgebracht: Ausgestattet mit einer ‚kritischen Gender-Brille‘ und damit einem schärferen Blick – so die Logik Kathrins – gelinge es, unsensibles und diskriminierendes Verhalten des Kollegiums zu erkennen. Das *eigene* Tun rückt damit in erster Linie als – nun überkommene – Ignoranz in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Obgleich die Notwendigkeit einer Arbeit am Selbst nicht explizit hervorgebracht wird, zeigt sich, dass Kathrin sich durch die Formulierung „erst jetzt“ auch zu sich selbst in ein problematisierendes Verhältnis setzt. Zwar sieht sie „diese dinge“ (ebd.) inzwischen, doch wird markiert, dass das späte Sehen des problematischen Tuns Anderer als eigenes Versäumnis gedeutet wird.

Hatte die Teilnehmerin Kathrin zwischen sich (als seit Kurzem sensibilisiert) und ihrem als weitgehend unsensibel markierten Kollegium differenziert, so ruft der Referent Josch nun eine weitere Differenzierung auf, und zwar zwischen den beiden Referent*innen, in deren Namen er vergemeinschaftend spricht, und denjenigen, die sie fortbilden. Der Sprecher tritt in Erscheinung als erfahrener Referent, der „immer wieder“ (ebd.) dasselbe „zu hören bekomme“ (ebd.). In der Kombination dieser beiden Formulierungen drückt sich eine Distanz zum Gehörten aus; der für viele Fortbildungsteilnehmer*innen als individuell bedeutsam markierte Erkenntnisprozess wird als Gemeinplatz verhandelt. Im Modus einer vermeintlich wörtlichen Wiedergabe dessen, was er wiederholt höre, legt der Referent der*dem pauschalisierten Fortbildungsteilnehmer*in die flapsige Formulierung „mit so genderthemen“ (ebd.) in den Mund. Die diffus bleibenden ‚ganz schlimmen Dinge‘ werden hervorgebracht als etwas, das lediglich von einem nicht spezifizierten Außen getan werde; die nachgeahmte Person lässt der Referent diese „plötzlich“ (ebd.) sehen, womit die Person zwar als bis vor kurzem ignorant, allerdings nicht als selbst involviert markiert wird. In dieser Darstellung schwingt der Appell mit: ‚Wollt Ihr nicht ignorant gegenüber schlimmen Dingen sein, dann setzt die Genderbrille auf – das Sehen-Lernen passiert quasi von selbst, sobald ihr Euch mit der Thematik beschäftigt!‘

Joschs Überspitzung und damit Karikierung des erlebten Erkenntnisprozesses der Fortbildungsteilnehmer*innen wohnt ein beschämendes und zugleich entlastendes Moment inne. Beschämend insofern, als dass es als beinahe absurd dargestellt wird, dass die Teilnehmer*innen so lange offensichtlich Schlimmes nicht wahrgenommen hätten. Es scheint zunächst überraschend, dass der Referent im Anschluss an den durch Kathrin vorgebrachten Vorwurf an sich selbst und ihr Kollegium auf diese tendenziell abwertend-infantilisie-

rende, nachahmende Weise über Teilnehmer*innen spricht. Möglicherweise fungiert das Lachen, das die Karikierung hervorruft, als ein Ventil, als ein Umgang mit dem beschämenden Moment. Doch dient das Lachen ebenso einem Vergemeinschaftungsprozess der Teilnehmer*innen und entlastet die Situation. Zudem wird die zum Ausdruck kommende Abwertung im Sprechen des Referenten mehrfach eingehegt, so etwa, indem als „spannend“ (ebd.) markiert und hervorgehoben wird, dass viele Fortbildungsteilnehmer*innen ehemals ‚blind‘ gewesen seien – und Kathrin damit nicht alleinig hervorgehoben wird – sowie dadurch, dass den karikierten Teilnehmer*innen Veränderungspotenzial zugestanden wird, sie demnach als lediglich *ehemals* ignorant, nun jedoch als auf der richtigen Seite stehend hervorgebracht werden. Kathrin nimmt diese Positionierung an und affirmiert sie zweifach; sie bringt zum Ausdruck, dass sie die Karikierung durch den Referenten als zutreffend deutet.

3.2 Lehrer*innenfortbildung II – Infragestellung eigener Zuschreibungsprozesse

Der folgende Ausschnitt ereignet sich am zweiten Tag der Fortbildung. Ausgehend von einer Ideensammlung zu ‚Kriterien diskriminierungskritischer Pädagogik‘, zu der die Fortbildungsteilnehmer*innen im Rahmen einer Aufgabe aufgefordert werden, kommt es zu einem Gespräch über die Relevanz diskriminierungskritischer Pädagogik und darüber, wie diese Relevanz gegenüber dem eigenen Kollegium verdeutlicht und ein „umdenken“ (Transkript FB 10–09, 2) angeregt werden könne. Die beiden Referent*innen schlagen vor, dies anhand von Studienergebnissen zu tun. So zeigten empirische Studien, dass es „ganz krasse probleme“ (ebd.) gebe, bspw. mit Blick auf Suizidraten von Personen aus dem „queeren spektrum“ (ebd.) – diese seien bis zu 16-fach erhöht – oder auch mit Blick auf die „lernmotivation“ (ebd.) – diese seien „wirklich massiv beeinträchtigt“ (ebd.). Daraufhin äußert die Fortbildungsteilnehmerin Emma:

Emma: ich hab zum beispiel die ganze zeit im kopf dass eins komma sechs bis sieben prozent tatsächlich intergeschlechtlich geboren werden das war mir nicht so klar und als ich DAS im kopf hatte dachte ich na gut wie viele hundert schülerinnen und schüler hattest du bisher? (-) ach eigentlich hattest du nur junge und mädchen hm (.) kann ja irgendwie nicht sein also das sind so (-) tatsächlich also da mi- ich mir irgendwie sonst so ne zahl nicht gemerkt hätte hat mich das also doch offensichtlich (.) ähm auch sehr beeindruckt das war mir nicht klar (-) ((Josch: studien zeigen auch-)) dass zwei von hundert ((?: ja)) in etwa menschen (-) intergeschlechtlich sind (Transkript FB 10–09, 2)

Emma zeigt sich der Fortbildungsgemeinschaft als eine, die sehr bewegt ist, als eine, die „die ganze zeit“ (ebd.) von einem Gedanken eingenommen ist. Dass dies so ist, ist gegenüber den anderen Anwesenden mitteilungsbedürftig.

tig. Sie tritt in Erscheinung als aktiv Überlegende und als mental involviert in die im Raum stehende Überlegung, wie die Relevanz diskriminierungskritischer Pädagogik verdeutlicht werden könne. Indem sie die Prozentzahl intergeschlechtlich Geborener als einen sie einnehmenden Gedanken präsentiert und als Beispiel rahmt, affirmiert sie implizit die vorangegangene Empfehlung der Referent*innen, Studienergebnisse als Werkzeug der Überzeugungsarbeit gegenüber (noch) skeptischen Kolleg*innen heranzuziehen und illustriert dies an sich selbst: Statistik, so führt Emma das Argument der Referent*innen fort, regt zum Nachdenken an. Im Modus eines faktischen Sprechens, das der Bekräftigung zu bedürfen scheint, rekurriert sie auf eine statistische Größe und verleiht ihrer Aussage damit wissenschaftliche Autorität.

Intergeschlechtlichkeit wird hervorgebracht als angeborene Eigenschaft von Individuen; bemüht wird damit ein biologistisches Erklärungsmuster, wodurch Intergeschlechtlichkeit im Zuge dieser Naturalisierung zugleich auch normalisiert wird. Die Kategorie der ‚intergeschlechtlich Geborenen‘ wird als (relativ) klar abgrenzbar markiert und die Häufigkeit von Intergeschlechtlichkeit wird als bedeutsam und unerwartet dargestellt. Die Sprecherin zeigt an, dass sie durch statistisches Wissen eine Steigerung der Klarheit erlangt und tritt in Erscheinung als eine, mit der diese neu erlangte, statistisch bedingte Klarheit etwas macht. Die eigene Praxis des Kategorisierens ihrer Schüler*innen entlang der binären Logik ‚männlich‘/‚weiblich‘ wird vor dem Horizont des neuen Wissens um Intergeschlechtlichkeit infrage gestellt und als falsch gedeutet. Es schwingt mit, dass sie sich – wäre ihr diese als hoch markierte Prozentzahl früher bekannt gewesen – anders verhalten hätte, dass sie also empfänglich für wissenschaftliche Erkenntnisse ist und ihr Handeln an belastbaren Fakten orientiert.

Emma performiert nun ihren eigenen Erkenntnisprozess vor den anderen Anwesenden. Aufgeführt wird ein Dialog, in dem die Sprecherin sich selbst zum Gegenüber hat. In diesem Dialog mit sich selbst adressiert sie ihr vergangenes Selbst fragend-distanziert nicht als ‚ich‘, sondern als ‚Du‘. Konstruiert wird der retrospektiv angelegte Erkenntnisprozess als ein dreischrittiger: 1. die Frage nach der Anzahl bisheriger „schülerinnen und schüler“ (ebd.), 2. die Attestierung deren Zweigeschlechtlichkeit (die Frage nach der Anzahl wird also brüchig mit der geschlechtlichen *Kategorisierung* in „junge und mädchen“ (ebd.) beantwortet), 3. die Erkenntnis, dass dies „ja irgendwie nicht sein“ (ebd.) könne. Hierbei wird das jeweils spezifische Moment der drei aufeinander folgenden Schritte sprachlich auffällig markiert, jeder Schritt des Erkenntnisprozesses wird durch einen unterschiedlichen Auftakt eingeleitet: Der an sich selbst gerichteten Frage wird ein sich einlassendes „na gut“ (ebd.) vorangestellt, die Attestierung beginnt mit einem „ach eigentlich“ (ebd.) und der Prozess kulminiert in einem zugleich bilanzierenden und verunsicherten „hm“ (ebd.). Dieses „hm“ (ebd.) bereitet vor, was anschließend expliziert wird:

Es fungiert als Anzeige von Nachdenklichkeit und einer nachträglichen Delegitimierung vermeintlichen Wissens; die Sprecherin bringt zum Ausdruck, dass ein für sicher gehaltenes Wissen offenbar kein sicheres Wissen mehr sein kann. Übersetzt in die Sprache der Logik ist Emmas Erkenntnis „hm (.) kann ja irgendwie nicht sein“ (ebd.) die Feststellung, dass sie einer falschen Prämisse – nämlich der der Zweigeschlechtlichkeit – aufgesessen habe. Insofern sie diese Prämisse nun als unwahr erkannt hat, muss sie zu einer anderen Konklusion gelangen – und zwar der, dass sie nicht ausschließlich Jungen und Mädchen unterrichtet hat. Die Sprecherin zeigt sich – wie bereits im Auftakt ihrer Äußerung – wiederholt als tief „beeindruckt“ (ebd.) und schreibt dieser Prozentzahl in Abgrenzung zu anderen Zahlen ein enormes Potenzial zu. Dieses Potenzial scheint darin zu liegen, bisherige Wahrheiten zu irritieren und revidieren.

3.3 Schulische Teamsitzung – Institutionalisierung diskriminierungskritischer Maßnahmen

Ich wende mich nun dem Sprechen des oben bereits erwähnten Präventionsteams zu; der folgende Materialausschnitt stammt also aus einer schulischen Teamsitzung einer großstädtischen Gemeinschaftsschule. Das Team trifft sich monatlich und besteht aus ca. sieben Lehrer*innen der Schule sowie einer schulexternen Person – einem Mitarbeiter der Jugendmigrationsdienste, mit denen die Schule kooperiert. Zentrales Ziel des Präventionsteams ist es, ein schuleigenes Antidiskriminierungskonzept auszuarbeiten. Bei einem der (pandemiebedingt digital stattfindenden) Treffen geht es darum, dass eine „analyse und überarbeitung von unterrichtsmaterialien“ (Transkript PT 15–12) im Anspruch von Diskriminierungskritik notwendig sei und diese Thematik als ein Teil des Antidiskriminierungskonzeptes ausgearbeitet werden müsse. In einem längeren Gespräch werden diesbezüglich diverse Aspekte aufgeworfen, so etwa Möglichkeiten des Umgangs mit diskriminierenden Inhalten in vorhandenen Unterrichtsmaterialien und die Frage danach, was diskriminierungskritisches Material eigentlich auszeichne. Mit Blick auf Neuanschaffungen fragt Kiro, der Mitarbeiter der Jugendmigrationsdienste:

Kiro: [...] gibt es irgendwie: re- äh- (1) schule ist ja ein bisschen auch behÖRde manchmal gefühlt (.) gibts irgendwie: ein vorgang wie neues material angeschafft wird? gibts da ein (.) Antrag de:r über den (.) tisch der schulleitung zum beispiel geht wo man 'h ein feld reinsetzen könnte äh voll- das material wurde: äh <<nach worten ringend, 2 Sek.>> ausgewählt äh: nach diskriminierungssensiblen aspekten äh: wei:l es GAB keine andere:n materialien die weniger <<nach worten ringend>> problematisch waren oder 'h das ist diskriminierungssensibel aus gründen, also gibts da irgendwie so ein vorgang wie man das formalisieren könnte? (Transkript PT 15–12)

Kiros Äußerung stellt einen Bruch mit dem Vorangegangenen dar: Die zuvor recht offene, teils auch unzusammenhängende Diskussion, in der unterschiedliche Assoziationen und Möglichkeiten der praktischen Umsetzung mit Blick auf die Thematik ‚diskriminierungskritische Unterrichtsmaterialien‘ in den Raum gestellt worden sind, erfährt nun eine Verengung, sie wird überführt in eine organisationale Frage nach dem gängigen Vorgang bei der Anschaffung neuer Materialien. Dies scheint allerdings nicht gänzlich ohne eine anmoderierende Überleitung möglich, wovon der anfängliche Abbruch Kiros Äußerung und die eingeschobene Feststellung, dass „schule ja ein bisschen auch beHÖRde“ (ebd.) sei, zeugt. Die Feststellung wird als geteiltes Wissen markiert und muss mehrfach relativiert werden; eine schlichte Gleichsetzung von Schule und Behörde wird vermieden. Diese klassischerweise als negativ konnotiertes Klischee aufgerufene Beschreibung von Schule wird hier zu einer Möglichkeit diskriminierungskritischer Schulentwicklungsarbeit qua Veränderung organisationaler Praxis: Vorhandene bürokratische Strukturen werden als etwas entworfen, das zum eigenen Zwecke adaptiert werden kann, indem ein „feld“ in einen Anschaffungsantrag „rein[gesetzt]“ (ebd.) wird.

Im Modus eines modellhaften Sprechens skizziert Kiro Möglichkeiten, wie ein solches Feld aussehen könne. Diese unterscheiden sich zwar im Detail, stellen allerdings alle die Anforderung an die ankreuzende Person, sich mit der Frage nach potenziell enthaltener Diskriminierung in dem anzuschaffenden Material auseinandergesetzt zu haben. Kiro zeigt sich als zugleich wissend und unwissend über Schule: wissend um die grundlegende Verfasstheit von Schule und insofern legitimiert, eine solche Frage in den Raum zu stellen, unwissend über die konkrete schulische Praxis hinsichtlich des Anschaffungsvorgangs. Letzteres zeigt sich auch in seinem nach Worten ringenden Sprechen. Kiro vollzieht hier eine Suchbewegung eines nicht gänzlich Außenstehenden, die eine starke Setzung hinsichtlich der als sinnhaft markierten Bearbeitungsebene vornimmt, die aber zugleich von Unsicherheit geprägt ist und die anderen Anwesenden als welche adressiert, die diese Suchbewegung als Wissende um die genauen Vorgaben zu konkretisieren haben.

Auffällig ist die Formulierung „über den tisch der schulleitung“ (ebd.). Zum Ausdruck kommt eine entpersonalisierte Logik; welche Einzelperson an diesem Tisch sitzt, ist unbedeutend. Ausschlaggebend ist die Tatsache, dass es die Funktion der Schulleitung gibt und damit, dass vor einer hierarchisch höhergestellten Person Rechenschaft über das eigene Tun abgelegt werden muss. Der Verpflichtung, sich zu einem anzukreuzenden Feld zu verhalten, wird eine Wirkmacht zugesprochen, und eine Formalisierung des Vorgangs wird als erstrebenswert hervorgebracht.

Mit Blick auf die drei rekonstruierten Materialausschnitte lässt sich resümieren, dass jeweils unterschiedliche Aspekte im Kontext diskriminierungskriti-

scher Reflexionsprozesse verhandelt werden: Während im ersten Ausschnitt die grundlegende Problematik der Nicht-Wahrnehmung von Diskriminierungsverhältnissen thematisch wird, zeigt sich im zweiten Ausschnitt eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Verwickeltsein in die Fortschreibung bestehender Verhältnisse, indem eigene Zuschreibungsprozesse infrage gestellt werden. Der dritte Ausschnitt ist etwas anders gelagert: Er wendet sich der Frage nach der Institutionalisierung diskriminierungskritischer Maßnahmen zu, die eine Auseinandersetzung von Lehrer*innen mit der eigenen Praxis – möglicherweise – begünstigen könnten.

4 Schlussfolgerungen: Zur Notwendigkeit von Anlässen, um der hegemonialen Praxis die Zustimmung zu entziehen

Auseinandersetzungen von Lehrer*innen mit ihrer unumgänglichen Eingebundenheit in Diskriminierungsverhältnisse können – wie Yalız Akbaba und Hendrik Hartemann (2020, 23) treffend festhalten – lediglich „ermöglicht, aber nicht verlangt werden“. Unter dem subjektivierungstheoretischen Vorzeichen, dass die Infragestellung ebenjener diskriminierenden Verhältnisse, die das eigene Selbst hervorgebracht haben, höchst voraussetzungsreich ist, habe ich eingangs die Fragen aufgeworfen, wie sich diskriminierungskritisch ausgerichtete Reflexionsprozesse vollziehen und welche Ambivalenzen ihnen eingeschrieben sind. Diese Fragen diskutiere ich nun, indem ich unter Bezugnahme auf gramscianisches Vokabular zwei zentrale Linien herausarbeite, die sich durch die empirischen Einblicke ziehen: *Anlässe der Inventarisierung sowie Entzug von Zustimmung*.²

Bei der von Gramsci geforderten Erstellung eines „Inventar[s]‘ des gesellschaftlichen Selbst“ (Merkens 2004, 34) – so habe ich dargestellt – geht es maßgeblich darum, das eigene Denken, Wahrnehmen und Tun als gesellschaftlich hervorgebracht und als von diskriminierenden Verhältnissen und Praktiken durchzogen zu erkennen. In allen drei rekonstruierten Gesprächsausschnitten zeigt sich, dass eine solche Inventarisierung eines spezifischen Anlasses bedarf: Obgleich auf unterschiedliche Weise, erlangen Anlässe der Inventarisierung eine zentrale Bedeutung im Sprechen der Pädagog*innen; die Rekonstruktionsergebnisse weisen auf die Notwendigkeit ‚auslösender Momente‘ für diskriminierungskritische Reflexionsprozesse hin, im Zuge de-

2 Hierbei geht es dezidiert nicht darum, die Praxis als defizitär zu entlarven, etwa weil das Sprechen der Beteiligten einem diskriminierungskritischen Anspruch nicht genüge o.Ä. (siehe hierzu auch den Beitrag von Judith Küper i.d.B.). Vielmehr interessiert es mich, die Ambivalenzen in dem rekonstruierten Sprechen, das ich durchaus als diskriminierungskritische Reflexionsprozesse deute, herauszuarbeiten und ebendiese im Wissen um die Hochschwelligkeit diskriminierungskritischer Reflexionsprozesse zu diskutieren.

rer sich ein Erkennen der Nicht-Anerkennbarkeit überhaupt anbahnen kann (vgl. Butler 2010, 12). Ich verdeutliche: Im ersten Ausschnitt nimmt die Fortbildungsteilnehmerin Kathrin „ab dem moment“ (Transkript FB 09-09, 1) bzw. „seitdem“ (ebd.) sie die ‚Gender-Brille‘ aufgesetzt hat ‚schlimme Dinge‘ wahr. Im zweiten Ausschnitt tritt die Fortbildungsteilnehmerin Emma – veranlasst durch eine Statistik über Intergeschlechtlichkeit – in einen Erkenntnisprozess ein. Und im dritten Ausschnitt lässt sich die Bestrebung, ein neues Feld in ein bestehendes schulisches Antragsformular einzufügen, als ein Versuch deuten, einen Inventarisierungsanlass zu institutionalisieren. Ebensolche Inventarisierungsanlässe bedingen wiederum, dass sich ein Entzug von Zustimmung zu hegemonialen Verhältnissen anzubahnen vermag: Mit Blick auf den Entzug von Zustimmung zeigt sich, dass dieser in den ersten beiden Materialausschnitten deutlich artikuliert wird. Und im dritten Ausschnitt wird zwar der „tisch der schulleitung“ (Transkript PT 15-02) als notwendige Überprüfungsinstanz hervorgebracht, doch handelt es sich letztlich um einen entpersonalisierten Tisch. Ebendieser wird damit zu einem Inventarisierungsanlass, der darauf setzt, dass das anzukreuzende Feld eine Inblicknahme des eigenen Konsenses mit diskriminierenden Verhältnissen provoziert.

Von besonderem Interesse sind nicht zuletzt Ambivalenzen im Zuge diskriminierungskritischer Reflexionsprozesse, die in den Rekonstruktionen deutlich werden. Wie sich im ersten Materialausschnitt zeigt, entzieht die Fortbildungsteilnehmerin Kathrin nicht nur, allerdings in erster Linie, ihren Kolleg*innen die Zustimmung zu deren als problematisch markiertem Tun. Eine vertiefte Auseinandersetzung damit, dass und wie Kathrins eigene Involviertheit in hegemoniale Verhältnisse bedingt, dass sie „erst jetzt“ (Transkript FB 09-09, 1) bemerken konnte, welch ‚schlimme Dinge‘ um sie herum passieren, findet nicht statt. Denn gerade in der Karikierung durch den Referenten Josch wird suggeriert, dass Kathrins Erkenntnisprozess bereits abgeschlossen sei; eine noch tiefer gehende Befragung und Verunsicherung des eigenen Selbst wird damit eher verunmöglicht als ermöglicht. Im zweiten Ausschnitt ist auffällig, dass im Sprechen der Fortbildungsteilnehmerin Emma Intergeschlechtlichkeit naturalisiert wird. Hegemonietheoretisch kann dies als Einverleibung (ehemals) widerständiger Perspektiven gedeutet werden, die deswegen anerkennbar werden, weil sie „nicht das Wesentliche betreffen“ (Gramsci 1991-2022, 1567) – dies insofern, als dass die Kategorien ‚weiblich‘ und ‚männlich‘ fortbestehen. Kritik an der Norm der Zweigeschlechtlichkeit kann – das ist die Stärke von Hegemonie – eingebunden werden, d.h.: durch Umarmung unschädlich gemacht werden.³ Auch mit Butler (2015) sind solche Prozesse kritisch zu betrachten. Im Sinne einer produktiven Verunsicherung könnte es

3 Dies zeigt sich deutlich an aktuellen Entwicklungen des progressiven Neoliberalismus.

fruchtbar sein, einen Entzug von Zustimmung zur Norm der Zweigeschlechtlichkeit aushalten zu lernen, ohne in diesem Zuge einer anderen Kategorisierung – möglicherweise vorschnell – zuzustimmen und damit wiederum eine Kontingenzschließung vorzunehmen. Mit Butler wäre hier zu sprechen von einer zu ertragenden epistemologischen Verflüchtigung (vgl. Butler 2015, 62). Im Lichte der Hochschwelligkeit diskriminierungskritischer Reflexionsprozesse scheinen mir diese Ambivalenzen jedoch weniger als Zeichen dafür, dass ein Erkennen eigener Involviertheiten und ein Infragestellen im Sprechen der Beteiligten nicht ausreichend ‚gelingt‘. Vielmehr zeigen sie, wie bedeutsam auch kleine Verschiebungen im Denken und Wahrnehmen sind und wie voraussetzungsreich es ist, ebendiese zu vollziehen. Weiter nachzudenken ist m. E. über die konkrete Potenzialität, die der Stiftung von Inventarisierungsanlässen innewohnt: Welche Inventarisierungsanlässe können wie systematisch gestiftet werden? Bedeutsam für das Einlassen auf Prozesse der Inventarisierung, in deren Vollzug der eigenen Praxis die Zustimmung entzogen wird, scheint mir die folgende Frage: Welche Subjektivierungsanforderungen und -logiken (vgl. Kuhlmann & Otzen 2023, 222) sind den Momenten eingeschrieben, in denen sie gestiftet werden? Anders formuliert: Welche „Formen des Norm-, Macht- und Selbstbezugs verlangen“ (ebd.) diese Momente von Lehrer*innen? Muss sich bspw. als bereits sensibilisiert oder als wissend darum, wer und wie Schüler*innen sein dürfen, inszeniert werden, um „als ‚Mitspielende‘ intelligibel werden zu können“ (ebd.)? Ausschlaggebend könnte sein, dass diese Momente nicht gezeichnet sind durch die Anforderung, sich selbst in einem guten Licht darstellen zu müssen.

Literatur

- Akbaba, Y. & Harteman, H. (2020): Rassismuskritik mit dem Weißen Riesen. Herausforderungen und Umwege für Lehrer_innenfortbildungen. In: S. Bücken, N. Streicher, A. Velho & P. Mecheril (Hrsg.): Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Wiesbaden: Springer VS, 21–42.
- Balzer, N. & Ludewig, K. (2012): Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand. In: N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, 95–124.
- Butler, J. (2010): Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen. Frankfurt/M.: Campus.
- Butler, J. (2015): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. 5. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2019): Rücksichtslose Kritik. Körper, Rede, Aufstand. Konstanz: Konstanz University Press.
- Büniger, C. & Jergus, K. (2023): Bildung und Subjektivierung. Systematische Spannungslinien des Subjektivierungskonzepts im Kontext von Optimierung, Digitalisierung und Migration. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 26, 1389–1409.

- Castro Varela, M. M. (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: T. Geier & K. Zaborowski (Hrsg.): Migration: Auf-
lösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrations-
forschung. Wiesbaden: Springer VS, 43–59.
- Castro Varela, M. M., Khakpour, N. & Niggemann, J. (2023): Hegemonie bilden. Zugang zu päd-
agogischen Perspektiven im Anschluss an Antonio Gramsci. In: dies. (Hrsg.): Hegemonie bil-
den. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 9–34.
- Foucault, M. (2012): Die Ordnung der Dinge. 22. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gramsci, A. (1991–2002): Gefängnishefte. Gesamtausgabe in 10 Bänden. Hamburg: Argument.
- Hammermeister, J. (2023): Sinnbilder des Alltagsverständes. Zur Bedeutung von Sinnbildungspro-
zessen in der institutionell gebundenen politischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, M. (2017): Diskriminierung im Erziehungssystem. In: A. Scherr, A. El-Mafaalani, & G.
Yüksel (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, 337–352.
- Ivanova-Chessex, O., Fankhauser, M. & Wenger, M. (2017): Zum pädagogischen Können der
Lehrerinnen und Lehrer in der Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kri-
tisch-reflexiven Professionalität. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Jg. 35/H. 1,
182–194.
- Ivanova-Chessex, O. & Steinbach, A. (2023): Institutionalisierte Rassismus? Perspektiven für eine
rassismus- und institutionentheoretische Schulforschung. In: Zeitschrift für erziehungswissen-
schaftliche Migrationsforschung, 2 (1), 56–74.
- Kleiner, B. & Klenk, F. C. (2017): Genderkompetenzlosigkeitskompetenz: Grenzen pädagogischer
Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory. In: J. Hartmann, A. Messerschmidt &
C. Thon (Hrsg.): Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Hetero-
normativität. Opladen: Barbara Budrich, 97–119.
- Kourabas, V. & Mecheril, P. (2022): Über Rassismus sprechen. Auf dem Weg zu einer rassismus-
kritischen Professionalität. In: M. Stock, N. Hodaie, S. Immerfall & M. Menz (Hrsg.): Arbeits-
titel: Migrationsgesellschaft. Pädagogik – Profession – Praktik. Wiesbaden: Springer VS, 13–33.
- Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N. & Otzen, A. (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse
in subjektivierungstheoretischer Perspektive. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädä-
gogik, 93 (2), 234–235.
- Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2023): Zur Performativität unterrichtlicher Disziplinierung (De-)Stabili-
sierungen pädagogischer Autorität. In: N. Ricken, N. Rose, A. Otzen & N. Kuhlmann (Hrsg.): Die
Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des
Pädagogischen. Weinheim: Beltz Juventa, 193–238.
- Langer, A. (2024): Reflexivität performieren. Zum (Nicht-)Anders-Werden im Sprechen über Selbst-
reflexion im Anspruch von Diskriminierungskritik. In: F. Beier, A. Epp, M. Hinrichsen, I. Kollmer,
J. Lipkina & P. Vehse (Hrsg.): (Neue) Normalitäten? Erziehungswissenschaftliche Auslotungen,
Kontextualisierungen und Explikationen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 195–210.
- Leiprecht, R. (2015): Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und An-
satzpunkte. In: R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein
Handbuch. Band 2. Schwalbach/Ts.: debus Pädagogik, 115–149.
- Ludwig, G. (2012): Hegemonie, Diskurs, Geschlecht: Gesellschaftstheorie als Subjekttheorie, Sub-
jekttheorie als Gesellschaftstheorie. In: I. Dzudzek, C. Kunze & J. Wullweber (Hrsg.): Diskurs
und Hegemonie: Gesellschaftskritische Perspektiven. Bielefeld: transcript, 105–126.
- Merkens, A. (2004): Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramsci. Eckpunkte einer intel-
lektuellen und politischen Praxis. In: ders. (Hrsg.): Antonio Gramsci. Erziehung und Bildung
(Gramsci-Reader). Hamburg: Argument, 15–46.
- Messerschmidt, A. (2016): Involviert in Machtverhältnisse. In: A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P.
Mecheril (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer
VS, 59–70.

- Münste-Goussar, S. (2017): Künste der Existenz oder Reflexion. Zweierlei Modi der Beziehung zu sich. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 74–88.
- Ohm, V., Karakasoglu, Y., & Mecheril, P. (2022): Reflexivität und (Nicht-)Wissen. Umriss Pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft. In: O. Ivanova-Chessex, S. Shure, & A. Steinbach (Hrsg.): *Lehrer*innenbildung. (Re-) Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, 278–294.
- Ricken, N. & Rose, N. (2023): Anerkennung und Adressierung. Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven. In: N. Ricken, N. Rose, A. Otzen & N. Kuhlmann (Hrsg.): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim: Beltz Juventa, 20–67.
- Rose, N. (2016): Differenz(en) aufrufen. Oder: wie ‚Migrationsandere‘ in der Schule erscheinen. In: T. Geier & K. Zaborowski (Hrsg.): *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 97–114.
- Scherr, A., El-Mafaalani, A. & Yüksel, G. (2017): Einleitung: Interdisziplinäre Diskriminierungsforschung. In: dies. (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS, v-x.
- Shure, S. & Steinbach, A. (2020): Plädoyer für ein diskriminierungskritisches Inklusionsverständnis: Ableismus und Rassismus als Analysebrillen. In: I. Grünheid, A. Nikolenko, & B. Schmidt (Hrsg.): *Bildung – für alle?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft*. Dresden: Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e.V., Dresden, 42–52.
- Steinbach, A. (2017): „Je unterschiedlicher die Schüler sind, desto unterschiedlicher sind natürlich auch die Probleme, die sie mit sich bringen.“ – Pädagogische Professionalisierung in migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen: diskursanalytisch, selbstreflexiv und anrufungssensibel. In: D. Amirpur & A. Platte (Hrsg.): *Handbuch Inklusive Kindheiten*. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, 400–420.
- Tilch, A. (2022): Abwehr migrationsgesellschaftlicher Involviertheit und ihre Beziehung zum migrationsgesellschaftlichen Unbewussten – Skizzen einer abwehrreflexiven Lehrer*innenbildung. In: O. Ivanova-Chessex, S. Shure & A. Steinbach (Hrsg.): *Lehrer*innenbildung. (Re-) Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, 309–324.

Autorin

Langer, Anja

ORCID: 0009-0005-0507-1785

Universität Bremen

Arbeitsschwerpunkte: Schultheoretische Forschung – insbesondere im Kontext von Diskriminierungskritik & Delegitimierungen hegemonialer Ordnungen; Rekonstruktive Sozialforschung, insbesondere Adressierungsanalyse; Differenz-, Anerkennungs- und Subjektivierungstheorie(n)

Email: alanger@uni-bremen.de